

CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A CHUŤ SE UČIT¹

LIFELONG LEARNING AND WANTING TO LEARN

THEO VAN DELLEN

Abstrakt

Slogan „celoživotní učení od kolébky po hrob“, který slyšíme hlásat kolem sebe, má zapůsobit (ne-li přímo zatlačit) na veřejnost ve velkém. Na jedné straně se úřady, zaměstnavatelé, odborové a resortní organizace snaží podněcovat odpovědné občanství v osobním i pracovním životě lidí. Na straně druhé chtějí organizace dávat zaměstnancům na srozuměnou, že jejich zaměstnatelnost je jen jejich věc a že se musejí učit. Je zvláštní, že prosazované heslo „celoživotní učení“ stojí v tak příkrém kontrastu k nejednoznačné situaci ve vzdělávání, přípravě a rozvoji dospělých v organizacích. V tomto příspěvku tedy zkoumám, zdali pravda o sociálně konstruktivistickém přístupu k učení není jen pouhá „lež, kterou od tebe lidi čekají“, jak říká nizozemský básník Gerrit Komrij. Mou výchozí tezí je, že nastal čas, abychom dominantní sociálně konstruktivistický přístup nahradili jiným. Místo něj potřebujeme přístup pevněji zakotvený v empirických znalostech a porozumění, přístup ponechávající klíčovou roli klasickým psychologickým koncepcím motivace a emocí.

Klíčová slova

celoživotní učení, motivace, motivační principy, emoce

Abstract

The slogan “lifelong learning from the cradle to the grave” which we hear preached on all sides is impressed (if not pressed) upon the public at large. On the one hand, the authorities, employers, unions and sector organizations seek to encourage responsible citizenship in people's lives and work. On the other hand, organizations wish to make it absolutely clear to employees that their employability is their own responsibility and that they will need to learn. It is strange that the brandishing of the slogan lifelong learning stands in such stark contrast to the ambiguous situation of adult education and training and development in organizations. In this contribution I therefore enquire whether the truth of the social constructivist approach to learning is perhaps no more than “the lie that people expect of you” (a phrase borrowed from the Dutch poet Gerrit Komrij). My underlying thesis is that the time has come to replace the dominant social constructivist approach. In its place we need an approach that is more firmly grounded on empirical knowledge and understanding, an approach that assigns a key role to the classic psychological concepts of motivation and emotions.

Keywords

lifelong learning, motivation, motivation principles, emotions

¹ Z anglického textu přeložil Jan Mattuš.

Úvod

V praxi učení se a vzdělávání dospělých a jejich organizačního rozvoje se setkáváme s rozporuplnou situací, kterou charakterizuje protiklad mezi autonomním, dobrovolným učením a učením pro přizpůsobení či učením přímo „povinným“. Celoživotní učení, které je plně autonomní a dobrovolné nebo svobodně volené, je hájemstvím pouze malé části dospělých. Učí-li se dospělí, jde o víceméně povinnou záležitost, o závazek přizpůsobovat se. Tvůrci politiky a manažeři to přitom popírají stejně jako řada odborníků na učení a rozvoj. Vnímání učení jako závazku je také hlavním důvodem, proč převažuje sociálně konstruktivistický pohled na učení a rozvoj dospělých. Profesionálové využívají tento přístup k tomu, aby v dospělých budili pocit, že jsou důležití pro obsah a proces učení. Učení se dospělých a celoživotní vzdělávání nicméně zůstává především zaměřeno na adaptaci a je víceméně vynucováno.

Učení se dospělých je komplexní jev. Neexistuje jediná teorie, která by uspokojivě vysvětlovala, jak, co, proč a kdy se dospělí učí. Je překvapivé, jak málo vlastně k tomuto tématu víme. Je tu však hrstka autorů, které moderní současná *teorie* učení se dospělých zajímá. Nejdůležitějšími z nich jsou pravděpodobně Illeris a Jarvis. V knize z roku 2007 *How we learn* s podtitulem *Learning and non-learning in school and beyond* psycholog Illeris zdůrazňuje význam vnitřního prožitku při učení. Ilustruje tento význam na následující citaci německého filozofa Hegela: „Dialektický proces, kterým působí samo vědomí – na své vědomosti i na svůj objekt – v tom smyslu, že z něj skutečně povstává objekt nový, je přesně to, co nazýváme prožitkem“ (Hegel, 1967 [1807], s. 142). Pedagog, sociolog a teolog Jarvis se hlásí k tomuto názoru na učení jako na existenciální filozofický proces, který vyvěrá z konkrétních prožitků. Ve svém textu *Towards a comprehensive theory of human learning* (2006) popisuje proces učení se takto: „...učí se celá osobnost a bez učení bychom nemohli být lidmi, ale učení často redukuje na chování nebo poznávání a podáváme redukcionistická vysvětlení, která vydělují z celku to, co je nevysvětlitelné, a vysvětlují to funkčně“ (2006, s. 50). Těmito výroky oba autoři zdůrazňují, že učení je proces vázaný k více či méně vědomému „prožitku“. Kromě toho je učení více než pouhým sčítáním $1 + 1 = 2$, více než hromaděním útržků vědění. Třebaže je však učení chápáno jako vědomý prožitek, neznáme jeho přesný obsah ani předmět. Při učení jde o nás jako lidi, naše vědomí a naše bytí. Je zjevné, že tito dva známí autoři do jisté míry zahalili učení se dospělých tajemstvím. Otázka je proč.

Učení: explanatorní, evaluační, nebo ideologické?

V článku *The learning turn in education and training: liberatory paradigm or oppressive ideology?* (2007) zmiňuje Holmes tři významy výrazu „učení“, resp. tři přístupy k němu. Tento termín lze užít ve smyslu explanatorním, evaluačním nebo ideologickým. Každý takový přístup má své pozadí, své cíle i své dějiny. Krátce se nyní u těchto různých významů a přístupů zastavím.

Vývojoví a pedagogičtí psychologové se odnepaměti snaží o vysvětlení či pochopení toho, co je učení (tj. vývoj). Piaget je samozřejmě tím, kdo přišel s originálním a ambiciózním příspěvkem zahrnujícím jak dynamický pohled na učení (jednotlivci skrze učení dosahují nebo udržují psychologickou rovnováhu s okolím), tak jeho nepochybně abstraktní a redukcionistickou interpretaci, podle níž má učení za následek vývoj kognitivních vědomostních struktur. Všichni dobře známe termíny akumulace, asimilace a akomodace vědomostí, s nimiž se Piaget stal zakladatelem vědeckého přístupu k učení. Snažil se chápat učení především jako materiální jev – vzpomeňme na vývoj člověka, vývoj mozku. Tato dvě témata, kterým se Piaget věnoval nejdříve, jsou nadále velmi relevantní. Základní otázky po empirickém obsahu kognitivních struktur a příčině či původu dynamiky stále ještě čekají na zodpovězení. Proto se Holmes (2007, s. 227) zřejmě po právu táže: „Týká se učení reality empirické, nebo hypotetické?“

Ve vzdělávání, výcviku a rozvoji je učení zjevně evaluačním termínem. Pro Piageta je učení v některých ohledech „přírodním“ jevem a při výzkumu základních zákonitostí šel i dále (srov. Holmes, 2007). V pedagogice, vzdělávání a rozvoji však už často nejde o to, proč nebo jak učení probíhá, ale spíše o normativní otázku, zdali probíhá „dobře“. Tady Holmes (2007, s. 229) poukazuje na Ryla (1949): „Každé tvrzení, že učení je dobré, smysluplné a máme si ho vážit, je tvrzení jiného **logického typu** než výrok, že učení je přirozené. Směšovat obé znamená to, čemu filozofové říkají kategoriální chyba.“ Evaluativní konceptualizace učení ve vzdělávání, výcviku a rozvoji převažuje, a to přinejmenším kvůli představě, že „měřit znamená vědět“. Podkladem je tu názor, že vzdělávání, výcvik a rozvoj nejsou prosty závaznosti. Jelikož totiž investujeme do lidí, měli bychom očekávat „něco“ na oplátku. Proto je evaluace u tohoto přístupu k učení základem.

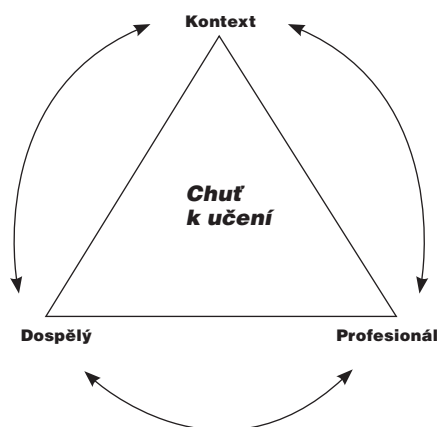
Konečně třetí přístup k učení – rovněž v normativním a evaluativním smyslu, ale zcela jiného druhu – je učení jako ideologický diskurz. Ten není založen až tak na dobrém učení, ale na učení „správném“, jinak řečeno na tom, „co se jednotlivec nebo soubor jednotlivců **má učit**“ (Holmes, 2007, s. 229). Týká se významů a přesvědčení, které se vždy k výrazu „učení“ přidružují. Že „učení je dobré a učení je dobro“, se jeví být tvrzením opodstatněným a víceméně k ničemu nezavazujícím. Ale co když mluvíme o celoživotním učení? To s sebou často nese nátlaková přesvědčení

normativního charakteru, která předepisují, jaké chování nebo učební chování je povolené, uspokojivé a účinné (Holmes, 2007). Podle mého soudu spadají pod tento třetí kategoriální význam (ve filozofickém smyslu) sociálně konstruktivistické názory na učení (srov. Rylovu citaci v předchozím odstavci).

Motivace a emoce: dost bylo studu

Slogan „celoživotní učení od kolébky po hrob“ i nadvláda sociálně konstruktivistického přístupu k učení v pedagogice dospělých obecně a v pracovních organizacích obzvláště jsou každodenní realitou, která odráží ideologický diskurz kolem učení a celoživotního učení. V postmoderní éře se ideologický diskurz dostal do popředí. Samo o sobě to není nic zvláštního, uvědomíme-li si, že jsme, řečeno s Beckem (1992), „rizikovou společností“. Otázkou ovšem je, zda se odborníci na učení a rozvoj příliš neschovávají za potřebu ideologické – a často politické a filozofické – debaty o učení a celoživotním učení. V tomto oddíle chceme říci, že odborníci by měli působit bez těchto vlivů a soustředit se na jádro své činnosti, tedy podněcovat a usnadňovat učení se dospělých. Není to úkol lehký, ale je prospěšný. Logicky vyplývá z třícestného vztahu mezi těmito profesionály, dospělými a kontextem (viz schéma č. 1).

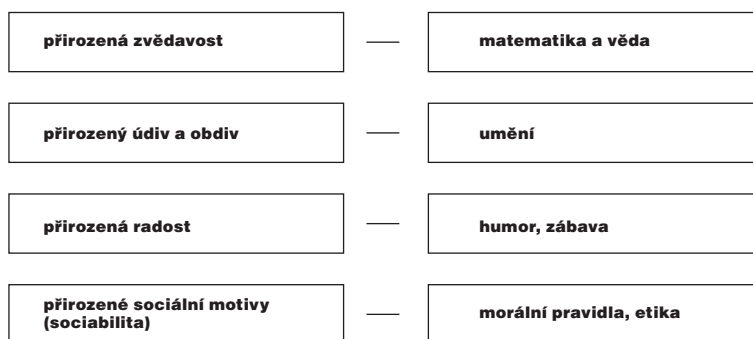
Schéma č. 1: **Chuť se učit – třícestný vztah**



Na tomto třícestném vztahu je dobře patrné, že profesionál má důležitou funkci. V dynamickém vztahu mezi těmi, kdo se mohou učit, a jejich okolím se rodí napětí, které lze chápat nebo vysvětlovat jako podnět k učení (vzpo-

meňme na Piageta). Tento podnět může být v různé míře brán na vědomí nebo rozpoznáván jak ze strany kontextu, tak potenciálního studenta, a může vést k té či oné formě akce/interakce. Profesionál je ovšem také vystaven napětí tváří v tvář kontextu i studentovi. Van Dellen a Wagena (2008) již dříve popsali napětí mezi dospělým, který se učí, a profesionálem jako dialektický proces a pedagogické hledání. Proces i hledání jsou výstupem profesionálovy pozice a role v tomto vztahu. V tomto třicetném vztahu jde o motivaci a emoce (touhu) v souvislosti s učením. Autoři jako Jarvis a Illeris často prezentují chuť k učení jako cosi přirozeného. K učení dochází automaticky, jako bychom měli k učení vnitřní puzení. Z darwinovské perspektivy můžeme pochybovat, zda tomu tak skutečně je. Stewart (2007) zde cituje Midgleye (1996) jako zdroj pojmenování čtyř přirozených popudů (viz schéma č. 2).

Schéma č. 2: Darwinův příspěvek podle Midgleye (1996)



Jeví se obtížné přímo vztahovat čtyři přirozené popudy znázorněné výše k učení v tom smyslu, že by lidé na jejich základě měli k učení vnitřní motivaci. Každý takový popud však odkazuje na „pocit, že se daří“ a snad také dává životu emocionální význam ve smyslu darwinovském. Tento emocionální význam můžeme chápat i jako motivaci. V tomto ohledu identifikují vědci zhruba tři skupiny motivačních teorií (Van Dellen, 2000). Nejtradicičtější skupinu můžeme hledat v darwinovské perspektivě Stewarta a Midgleye (viz schéma č. 2). U této skupiny vychází motivace k chování (tj. učení) z vnitřního popudu (tj. potřeby). Tento popud úzce souvisí s biologickým a dědičným materiálem. Dalšími příklady v rámci této skupiny jsou myšlenky Freudovy, Maslowovy a dalších teoretiků, pro něž jsou vnitřní potřeby východiskem motivovaného chování. Tato skupina teorií – a možná i lidských názorů – je již dlouho nahlížena s jistým podezřením, zejména od

60. let. Hlavním důvodem k tomu byla politicky motivovaná pozornost svobodnému jednotlivci, mimo jiné ve světle klasické debaty „nature versus nurture“ ve společenských vědách (srov. Van Ommeren, 2001). V novém století, zejména kolem nedávného darwinovského výročí, však vzrostla pozornost věnovaná teoriím vnitřní motivace. Tento trend podpořily i výsledky moderního výzkumu mozku a psychologických vlivů v otázkách motivace a výzkumu jevů, jako je zaujetí, talent a spiritualita v sociálním kontextu.

Druhá skupina motivačních teorií se zaměřuje především na lidi jako racionální a kalkulující bytosti. Přitom platí, že takový kalkul může vycházet z touhy po uspokojení potřeb, ale to není tak docela obsahem těchto teorií. Jde primárně o důmyslné způsoby rozšiřování příležitostí a zvyšování míry očekávání, resp. o uspokojivé přisvojování si výstupů k vlastnímu chování, případně k chování jiných pro společný prospěch. Jako dva příklady uvedeme teorii očekávání (Vroom, 1964) a teorii rovnosti (Pritchard, 1969). Tyto namnoze racionální pohledy na člověka si získaly na dlouhá léta značnou pozornost, ale ta se patrně vytrácí s posunem k momentálně preferovaným názorům sebedeterminačním.

I třetí skupina motivačních teorií má seberegulaci v centru pozornosti. Jako poněkud postmoderní termín se seberegulace hodí k současné éře profesního pracovního trhu a toho, co lze označit za extrémní občanskou i zaměstnaneckou autonomii. Seberegulační pojetí se zužuje na to, že sám jednatel ovládá své akce, může a chce zakládat své motivované chování na dobře zvážených emocích, touhách či zaujetí a zároveň na přesvědčeních o sobě samém a svém okolí. Samo o sobě není na této skupině teorií nic zlého, jen se musíme ptát, jak daleko taková seberegulace (sebedeterminace) může zajít, jsme-li občany a zaměstnanci, a jak říká Hofstee (2001), někdy nebo někde začíná anarchie. Prostřednictvím takových otázek napojujeme motivaci (nebo poznání), emoce a chování jednotlivce na kontext. Kontext může pomáhat, může brzdit, může skutečně vyvíjet tlak i násilí k prosazení vlivu, změny, k prosazení vlastní agendy.

Chceme-li shrnout výše uvedené a učinit závěr, budiž nám klíčem titul tohoto oddílu. Motivace a emoce: dost bylo studu. Je to nepřímá narážka na Browna (1999), jak jej cituje Stewart (2007): „Lidé jsou mezi jiným občas přirozeně idealističtí a altruističtí“ (Brown, 1999, s. 79, cit. podle Stewart, 2007). Stewart (opět na základě Midgleye a Darwina) vysvětluje, že přirozené sociální motivy lidské sounáležitosti (viz schéma č. 2) mají i biologické rysy: „Jsme altruističtí, ale jsme i sobečtí. Spolupracujeme, ale konkurujeme si. To přináší konflikty a potřebu činit výběr“ (Stewart, 2007, s. 72). Tento biologický základ lidsky motivovaného „společenského“ chování nepopírá význam lidské vstřícnosti, ale uznává, že důležité je (a má být) ovlivňování člověka. Jak vstřícnost, tak ovlivňování jsou výrazem svobody (Midgley)

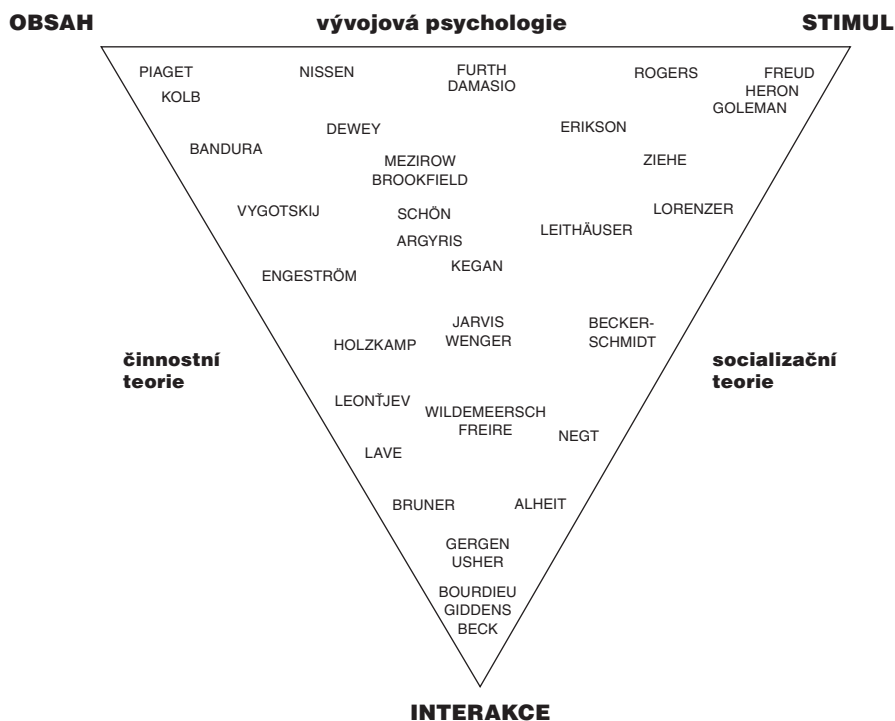
a tvoří základ morálky (viz schéma č. 2). „A právě svoboda volby utváří potřebu etiky i její zaměření“ (Stewart, 2007, s. 72). Otázkou je, jaká volba převažuje, začne-li jít o celoživotní učení. Každopádně je jasné, že reciprocity motivace a emocí hraje významnou a zásadní úlohu (viz schéma č. 1). Že „učení je dobré a učení je dobro“, by nemělo být bráno jako samozřejmost. Může existovat mnoho důvodů pro podněcování a usnadňování celoživotního učení, ale které to jsou a jak s nimi naložíme? Jak se jeden s druhým propojí v onom třicestném vztahu? Jaká motivace a které emoce hrají roli při vzájemné závislosti?

Učení a role motivace a emocí

Něco jako nemotivované učení vůbec neexistuje! Buď se učíme, nebo ne, ale aby učení nastalo, musí být motivace přítomna, ač to není vždy zjevné. Odpovídá to i Illerisovým a Jarvisovým názorům, které jsme nastínili dříve (viz Úvod). Oba zdůrazňují, že individuální a osobní vědomí hraje v učení klíčovou roli prostřednictvím konceptu „prožívání“ – učení je subjektivní „prožívání, jehož účelem je učit se“. Illeris a Jarvis říkají, že učení je vždy jak motivovaným, aktivním výběrem, tak motivovanou aktivitou ze strany toho, kdo se učí. Ale znamená to, že nevědomé učení je nemotivované učení, neboť o něm zdánlivě nevíme? Jak jsem napsal úvodem, znamená to, že učení/celoživotní učení je cosi sociálně a organizačně obtížně ovladatelného a regulovatelného (viz schéma č. 1), ale zároveň je tím opět ilustrována jeho rozporuplnost. Ve svém sloupku pro deník NRC Handelsblad *Wat Nederland zou moeten zijn* (Čím by Nizozemí mělo být) z 12. února 2005 se Bas Heijne trefně táže: „Co jsem zač, že vás učím cosi, co možná vůbec nechcete umět?“ Demonstruje tím rozporuplnost mnoha učebních situací a zároveň se ptá: co je obsahem učení?

Schématem č. 3 Illeris (2007) správně prezentuje učení jako napětíové pole, které má podle jeho názoru tři klíčové dimenze. Učení má svůj obsah, má motivační a emocionální aspekt (stimul) a učební proces probíhá v jistém kontextu (interakce). „Mým základním předpokladem je, že tyto dimenze jsou v učebních procesech vždy zastoupeny a že komplexní teorie učení musí důsledně pojímat všechny tři dimenze a zároveň vzájemné vztahy mezi nimi“ (Illeris, 2007, s. 256). Jak je poznamenáno výše, třetí dimenze – kontext – může hrát nápomocnou nebo vlivnou roli v jiném smyslu, a to s ohledem na obsah i motivaci učebního procesu. Může se jednotlivě svobodně učit, nebo je kolektivní (tj. společenský) kontext nátlakovým elementem? Illeris si vykládá interaktivní aspekt učení především ze sociologického hlediska. Prostor v jeho schématu dostávají pouze teoretikové kritických, levicových názorů na vývoj společnosti, přičemž autoři jako Drucker a Fukuyama,

Schéma č. 3: Pozice teoretiků v napětovém poli učení



Zdroj: Illeris, 2007, s. 257

kteří uznávají soutěživé a snad i sobecké (společenské) lidské motivy, jsou nápadní svou nepřítomností (Van Dellen, 2009). Poukázat však chci na to, že učení je podstatný a přítom emocionální proces. Není třeba zdůrazňovat, že kontext hraje svou úlohu, ale ať na něj pohlížíme jakkoli, onen podstatný emocionální **akviziční proces**, jak jej nazývá Illeris, je subjektivním i objektivním vlastnictvím toho, kdo se učí. Kontext může prokázat užitečnou službu i uplatňovat vliv. Na instinktu a niterném nutkání není nic nezvyklého – jsou nedílnou součástí přirozených lidských zvyklostí. V rámci tohoto příspěvku je právě takové pojetí východiskem k učení. Populární sociálně konstruktivistický přístup k učení (a k novému učení) je z tohoto pohledu jednostranný a snad často i psychologicky nezdravý. Je tomu tak proto, že aspekt „společenského“ donucení je většinou neprůhledný, ale projevuje se jako morální tlak na to, aby učení bylo motivovaným chováním, k němuž z afektivního a kognitivního hlediska vždycky dojde – ať vědomě či nikoli. Motivace a emoce se nacházejí v jádru veškerého učebního cho-

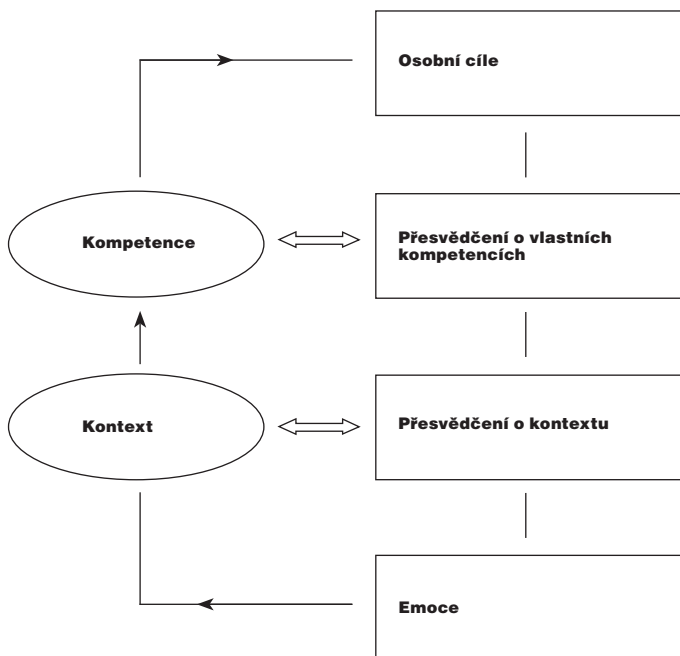
vání. Okolí hraje stimulační a podpůrnou roli, která je užitečná a/nebo vlivná zase jiným způsobem. Takový pohled na učení a roli profesionála lze dokonale zdůvodnit v rámci Fordovy motivační teorie, kterou popisujeme v následujícím oddíle.

Motivace a emoce ve Fordově seberegulační teorii

Ford (1992) popisuje v knize *Motivating Humans* (Motivujeme lidi) svou teorii motivačních systémů (MST). Komplexní a integrativní motivační teorie, která vychází z díla otce a syna Fordových, je známa jako *Living Systems Framework* (LSF). Chápe člověka jako živý a učící se systém, který udržuje reciproční vztah ke svému kontextu. Ford se pokusil kombinovat a integrovat různé pohledy na člověka a empirické vědecké nálezy do jediného koherentního teoretického rámce. Vychází z představy, že motivace je původcem i řešením problémů jednotlivce, organizace i společnosti. Pro Forda je tedy motivace zdrojem osobnostního rozvoje i tím, co tento rozvoj žene kupředu. Je to v podstatě *psychologický*, na budoucnost orientovaný a evaluativní jev. Ford nepodává podrobnou definici motivace jako takové, ale vymezuje ji jako procesuální výstup tří psychologických funkcí, které podchycují veškerou lidskou činnost nebo chování. „Motivace se definuje jako organizované napodobování trojice psychologických funkcí, které slouží k nasměrování, povzbuzení a regulaci cílevědomé činnosti: jsou to osobnostní cíle, *emotivní a burcující* procesy a přesvědčení o vlastním konání“ (Ford, 1992, s. 3). Symbolicky z toho vzniká vzorec: motivace = cíle x emoce x osobní přesvědčení (podle Forda, 1992, s. 248).

Ford formuluje osobní cíle jako myšlenky o žádoucích nebo nežádoucích výstupech, kterých se jednotlivci snaží dosáhnout, případně se jim vyhnout, skrze své chování/učební chování. Je třeba zdůraznit, že Ford chápe osobní cíle jako procesuální i substantivní. Myšlenky určují, kam je upřena pozornost a co je obsahem chování. Ford uvádí taxonomii cílů jako popis důsledků, které si jednotlivci volí ve vztahu k sobě samým a svému okolí. Vysvětluje význam vyjasnění a aktivace cílů takto: „Třebaže je tedy aktivace cíle jen jedním krokem v procesu, který usnadňuje jeho účinné fungování, je pro tento proces zásadním předpokladem. Práce, aktivita, úkol nebo prožitok *musejí* umožnit dosažení osobně relevantních cílů, dostatečně silných na to, aby vygenerovaly jistý stupeň závaznosti, má-li existovat naděje na účinné fungování“ (Ford, 1992, s. 206).

Schéma č. 4: Fordův názor na motivaci – proces a obsah současně



Podle Fordova názoru jsou cíle vždy osobní, protože jsou procesuálním vlastnictvím jednotlivce. Cíle mohou být utvářeny, nabízeny, ba dokonce vynucovány okolím, ale jednatelce je musí v každém případě přijmout a přisvojit si je, mají-li hrát v motivaci nějakou roli.

Bok po boku osobních cílů vidí Ford klíčovou roli při motivovaném i nemotivovaném chování v „přesvědčení o vlastním konání“. Takové osobní přesvědčení je evaluativním výstupem vnímání současné i budoucí reality jednotlivce. Výraz „konání“ v souvislosti s osobním přesvědčením znamená, že toto přesvědčení určuje, zda existuje motivace k cíli či nikoliv. Máme tu dva typy osobního přesvědčení: přesvědčení o vlastních schopnostech realizovat (nebo se naučit realizovat) určité chování a přesvědčení o kontextu. Jinými slovy – poskytuje nám okolí dost podpory k tomu, abychom zvládli určité chování/učební chování nebo cíl? Zkrátka tu jde o evaluativní uvažování, které člověk vztahuje k budoucím příležitostem a možným dopadům zvoleného chování. Dejme si příklad: Chcete přestat kouřit a máte pro to dostatek racionálních důvodů – vaše zdraví, zdraví vašeho dítěte, žlutnou vám zuby a vašemu partneru-nekuřákovu se nelíbí, že smrdíte po cigaretách. Ale přece nenacházíte motivaci přestat. Jste přesvědčeni o tom, že

pro své sociální fungování potřebujete třít cigaretu, nezvládáte je bez nikotinu. Rovněž jste přesvědčeni o tom, že nikomu ve vašem okolí – snad kromě vašeho dítěte a vašeho partnera – o to nijak nejde, abyste přestali, což znamená malou podporu od ostatních. Odkud tedy brát motivaci?

Ford identifikuje až čtyři aspekty kontextuálního přesvědčení: a) okolí musí být ve shodě s agendou nebo osobními cíli jednotlivce; b) okolí musí být ve shodě s biologickými, transakčními a kognitivními schopnostmi; c) okolí musí mít materiální a informační zdroje potřebné k usnadnění dosažení cíle; d) okolí musí poskytnout emoční klima, které podpoří a usnadní účinné fungování (Ford, 1992, s. 130–131). Cituji tyto aspekty proto, že pomáhají vysvětlit některé Fordovy motivační principy, kterých se dotkneme níže. Širší okolí jednotlivce by tedy mělo být ve shodě s biologickými a psychologickými schopnostmi jednotlivce a „ladit“ s jeho osobními cíli. Mělo by zároveň poskytovat materiální, substantivní a emoční podporu osobnostnímu rozvoji jednotlivce.

Ford popisuje emoce jako jev o třech gradacích čili komponentech. První komponent je fyzický a fyziologický a projevuje se biologickými (tj. emočními) procesy (např. pocení, bušení srdce, nervozita atd.). Podle Damasia (1995) tyto emoce (prvotní fyzické pocity a projevy, čili to, „jak se cítíme“) řídí „fungování mozku a našeho poznávání“ (s. 182). Druhý komponent je afektivní a nese s sebou projevy subjektivně prožívaného a vyjadřovaného „pocitu emoce“. V jistém smyslu je evaluativní složka Fordovy teorie výrazem téhož. Třetí komponent je transakční – verbální a neverbální výraz, který povstává z předchozích dvou komponentů a může ovlivňovat relevantní stránky kontextu. Emoce jsou téměř vždy spojeny s určitými událostmi nebo chováními. Mohou být spojeny s výše popisovaným přesvědčením, které vyvěrá z evaluace kontextu a z víry ve vlastní kompetence, příp. jsou založeny i na dřívějších cílech, jichž bylo či nebylo dosaženo. Emoce tedy mohou podněcovat rozvoj a učení (tj. stanovování cílů), nebo rozvoji a učení překážet, brzdit je. Tyto emoční komponenty mohou být jak vědomou, tak nevědomou součástí učebního a rozvojového procesu.

V kostce chápe Ford motivaci jako proces, který slučuje emoce, přesvědčení o vlastních schopnostech a kontextu a *osobní* cíle. Motivace je výstupem regulace emocí. Od počátku se musí zvolené chování „jevit naprosto správným“, a to jak vnitřně, tak vnějškově (tj. kontextuálně). To dává cílům, jež jsou součástí motivace, od samého začátku osobní charakter. Stewart (1996) podává obdobný popis tří psychologických domén prožitku, akce a chování – je to u něj afektivní doména hodnot, jak ji nazývá („cítíme“), kognitivní doména vědomostí („myslíme“) a akčně a cíleně orientovaná doména dovedností („děláme“). Podobně jako Ford zdůrazňuje Stewart, že tyto domény jsou neoddělitelnými elementy chování, přičemž učební chování není výjimkou.

V intencích velmi podobných Fordovým prohlásil Hoekstra (2005) ve své inaugurační přednášce pod názvem *Weten wat je wilt. Zelfregulatie en verandervermogen van individuen in organisaties* (Vědět, co chceme. Seberegulace a schopnost jednotlivců v organizacích provádět změnu), že seberegulace emocí, cílů a pozornosti hraje hlavní roli v učebním a pracovním chování. Podle jeho názoru jde u seberegulace o „způsoby, jimiž lidé řídí – a především nastavují – své chování, myšlenky a pocity“ (Hoekstra, 2005, s. 15). Dále zdůrazňuje, že různé seberegulační procesy mají společnou svou adaptivní funkci. Různé pohledy na jednotlivce a jeho kontext se projevují seberegulací. Klasicky prezentováno je to tabulkou č. 1.

Tabulka č. 1: **Pohledy na jednotlivce a jeho svět**

| Pohled | Jednotlivec | Svět |
|---------------|-------------|--------------------|
| fyzický | tělo | fyzický svět |
| biologický | organismus | životní prostředí |
| psychologický | subjekt | prožitek |
| sociální | osobnost | sociokulturní svět |

Zdroj: Young, 1961, s. 26

Hoekstra spojuje různé pohledy tím, že chápe trojici regulačních procesů jako adaptaci a integraci jednotlivce ve světě, a to je užitečným aspektem jeho přístupu. Vzorce pozornosti ke světu se vyvíjejí v čase na základě pocitů, myšlenek a chování. Problémy s regulací pozornosti často naznačují příliš silný *apetitivní* nebo *defenzivní* biologický temperament (Hoekstra, 2005). Regulace fyzických emocí zahrnuje zcela základní formu reflexe. Podle Hoekstrova názoru takové emoce začasť vévodí pozornosti, myšlenkám a učení. Jak poukazuje Ford, seberegulace cílů – občas nazývaná „vypořádáním se“ – je zřejmě méně racionálním procesem než regulace pozornosti a emocí (Hoekstra, 2005). Je-li toto přesná definice seberegulace, pak dobře zapadá do darwinovského pohledu na motivaci, jak ji popisujeme výše a stavíme na díle Stewarta (2007) a Midgleye (1996).

Ford (1992) a Hoekstra (2005) nám poskytují dostatek nástrojů k tomu, abychom aspoň „teoreticky chápali“, jak jednotlivec skrze seberegulaci nachází motivaci v daném kontextu. Ale co je potřeba k tomu, aby se tak skutečně dělo? Jak to funguje v kontextu každodenním? Rozsáhlou a komplexní odpověď podává další oddíl, který se zamýšlí nad Fordovými sedmácti motivačními principy.

Motivační principy

Ford (1992) v *Motivating Humans* popisuje lidskou motivaci v teoretickém smyslu, ale i význam motivační teorie pro každodenní praxi v rámci práce, vzdělávání a rozvoje. Rozpracoval tyto myšlenky do níže vyjmenovaných sedmnácti principů, které pomáhají prosazovat motivaci. V tomto oddíle se budu zabývat jejich obsahem a pozadím, přičemž se budu pravidelně vracet k Fordovým a Hoekstrovým interpretacím motivace.

První tři principy jsou poněkud generického charakteru, který pramení přímo z Fordovy motivační teorie. Začneme **principem jednotného fungování**. Tento princip je založen na pozorování, že motivovat jednotlivce znamená zabývat se celou jeho osobností v souvislosti s určitým kontextem. Znamená to zacházet s někým, kdo má určitou historii vývoje a fyzickou, biologickou, psychologickou a sociální charakteristiku. Jelikož je každý člověk jedinečný, je zapotřebí „osobnostně a kontextově citlivého“ přístupu.

Druhý princip přímo odkazuje na tři komponenty Fordovy motivační rovnice: motivace = cíle x emoce x osobní přesvědčení. **Princip motivačního triumvirátu** říká, že nemáme motivaci, dokud nevěnujeme pozornost všem třem komponentům.

Tabulka č. 2: Fordovy motivační principy

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Princip jednotného fungování 2. Princip motivačního triumvirátu 3. Princip vstřícného okolí 4. Princip aktivace cíle 5. Princip výrazného cíle 6. Princip vícenásobného cíle 7. Princip řazení cíle 8. Princip zpětné vazby 9. Princip flexibilních standardů 10. Princip optimálních výzev 11. Princip přímého důkazu 12. Princip reality 13. Princip emoční aktivace 14. Princip „pusť se do toho“ 15. Princip přírůstkové versus transformační změny 16. Princip ekvifinality 17. Princip lidské úcty |
|---|

Princip vstřícného okolí je třetím principem souvisejícím s generickou motivační teorií. Týká se jednotlivců, kteří poznávají, že jejich okolí na nich záleží. Jinými slovy jde o to, jak jednotlivci vnímají svůj vztah k okolí. Existuje situace vzájemné důvěry, díky níž pociťuje jednatel podporu. Je motivován, neboť cítí cíleně orientované spojení s okolím. Princip vstřícného okolí znamená, že v záležitosti podněcování motivace jsou vztahy stejně důležité jako obsah nebo technika.

Čtyři následující principy, čtvrtý až sedmý v pořadí, souvisejí s komponentem osobních cílů. **Aktivace cíle**, princip čtvrtý, je základním předpokladem motivace, neboť bez osobně relevantního cíle nemůže motivace existovat. Jaké cíle si kdo vytyčí, záleží na okolnostech a povaze žádoucího vzorce chování. Pro jednotlivce může být nutné, aby si kladl i cíle, které se nacházejí mimo jeho přirozenou povahu. Učit ledabylého člověka, aby udržoval pořádek, není nic lehkého. Je však někdy nejlepší mít odvahu právě k takovým cílům, neboť mají motivační účinek.

U **principu výrazného cíle** jde vesměs o význam jasného vyznění a relevance cíle. Je důležité klást si jasné hlavní i dílčí cíle spojené s požadovaným výsledkem. Jednatel potřebuje vědět, proč má učinit *a*, aby dosáhl *b*. Také by měla existovat pozornost tomu, co je potřeba provést „tady a teď“. Lidé potřebují vědět, co je pro ně důležité v daném čase. Nevyjasněné cíle, jejichž pochopení může být obtížné, je třeba zkonkrétnit a zhmotnit. Proto je také třeba organizovat učební nebo pracovní situace tak, aby cíle byly explicitně přítomny (jinými slovy si ujasnit, co je a co není aktuálním předmětem pozornosti).

Šestý princip, **princip vícenásobného cíle**, vychází z produktivního působení několika souběžných cílů v daném čase a situaci. Cíle se vzájemně posilují, mají-li spřízněný obsah (např. cíle sociální nebo kognitivní). Kromě podpory integrované formy motivace pro nás existence vícenásobného cíle znamená, že alespoň některých cílů bude dosaženo. Napomáhá houževnatosti a působí podnětně v souvislosti s dalšími náročnými cíli.

Krátkodobé cíle musejí být řazeny mezi cíle pro vzdálenější budoucnost. **Řazení cíle**, sedmý princip, pomáhá s uspořádáním cílů dlouhodobých. Kdo se chce naučit vařit, musí mít po ruce potřebné ingredience. Naučit se je obstarávat může být úkolem dílčím. Musíme si klást postupné cíle a přiřazovat je k hlavním.

Nyní jsme zmiňovali principy, které se vztahují k cílům (čtvrtý až sedmý). Principy následující se týkají substantivních a emočních aspektů vztahu jednatelce k okolí. Osmým je **princip zpětné vazby**. Jak dobře víme, zpětná vazba je zásadním a zároveň problematickým prvkem pracovního i učebního chování člověka (Van Dellen a Kinds, 2001). Obzvláště kritickým je pak v souvislosti s motivací nebo demotivací jednatelce. Kritika – konstruktivní i jiná – má přímý vliv na emoce, přesvědčení a osobní cíle, jež dohromady

utvářejí motivaci. Říkáme kupříkladu: „nikdy nic neudělám pořádně“ (potvrzení osobního přesvědčení) nebo „ty máš vždycky nějakou poznámku nebo kritiku“ (potvrzení kontextuálního přesvědčení). Zároveň se obecně má za to, že zpětná vazba je aktivní složkou učení, rozvoje a změny. Často explicitní zpětná vazba přichází z kontextu jako nástroj modifikace cílů, tvorby cílů nových nebo analýzy a korektury procesu, který k dosažení cíle nevedl. Je také pravda, že se cíle dříve odkládají stranou, nedostává-li se náležitě zpětné vazby. Účinnost principu zpětné vazby je těsně spojena s principem jmenovaným jako třetí, principem vstřícného okolí.

Jako devátý se **princip flexibilních standardů** vztahuje k principu zpětné vazby. Kladené cíle musejí být dosažitelné, jinak povede zpětná vazba k rychlé demotivaci, protože vytčené standardy leží příliš vysoko a jsou příliš náročné. Ukáže-li se v průběhu procesu, že cíle nejsme s to dosáhnout, můžeme se jej vzdát, ale vhodnější je – zejména pro lepší obraz sebe sama a pro zamezení frustraci – cíl upravit. Když například pokazíme první dvě jamky na golfovém hřišti, můžeme zapomenout na výborné celkové skóre. Můžeme ovšem také zapomenout na první dvě jamky a soustředit se na dobré skóre na zbývajících. Princip flexibilních standardů může vycházet jak z jednotlivce, tak z jeho okolí.

Princip flexibilních standardů souvisí s **principem optimálních výzev**. Motivovat lidi lze nejlépe zaměřením se na nejvyšší z reálně dosažitelných cílů. Jednotlivec, který zvládne takovou nejvyšší výzvu, může být na svůj výkon hrdý. Zároveň je v tomto případě snazší přijmout neúspěch než u cíle, který se jevil jako dosažitelný snadno či příliš snadno.

Jedenáctým je **princip přímého důkazu**. Chce-li jednotlivec pozměnit své chování nebo modifikovat své struktury a vzorce, musí spoléhat na důvěru ve vlastní kompetence. Pro toho, kdo ztratí víru ve své schopnosti, může být užitečné sledovat lidi, jimž se změna podařila. Tato myšlenka je součástí Bandurovy teorie sociálního učení (1997), v níž je pozorování modelového chování důležitým učebním nástrojem. Máme-li obavy z účasti v určitém kurzu, ale přitom vidíme, že náš kolega týchž schopností kurz zvládl, může nás to přimět k tomu, že uvidíme lépe i vlastní schopnosti a kurzu se zúčastníme.

Dvanáctý princip je **princip reality**. Dospělí mohou vést šťastnější a produktivnější život, udrží-li si na něj dětsky pozitivní náhled. Dospělí tíhnou k demotivaci tím, že příliš berou v potaz negativní zkušenosti, jimiž svůj pohled na svět kalí. Uveďme si několik příkladů, jak tento princip využít v konkrétních situacích: 1) nejde-li o převažující názor, snažme se nebrat zřetel na negativní zpětnou vazbu; 2) méně se srovnávejme s druhými ve věci kompetencí; 3) chraňme si pocit sebeúcty tím, že budeme připisovat více významu snaze než výsledkům. Příklady zakotvené v realitě napomůžou tomu, že negativní zkušenosti odsuneme do pozadí.

Třináctý v pořadí je **princip emoční aktivace**. Stejně jako aktivace cíle je také emoční aktivace bezpodmínečná. Emoce jsou nejúčinnějším „nástrojem“ motivace i demotivace lidí. Obtíž s emoční aktivací je v tom, které emoce máme podnítit a do jaké míry. Ford (1992) zde říká, že máme zvolna začínat a časem „přidávat plyn“ (s. 217). Je tomu tak kvůli trvalému nebezpečí toho, co nazývá „přemírou emocí“ (s. 217). Nesmíme ztrácet ze zřetele, že emoce bude později nutno deaktivovat, i když se situace nezmění. S tím souvisí i potřeba oslavit úspěch vyplývající z velkého úsilí – jako prostředek zklidnění. Tak rovněž zajistíme, že se lidé budou těšit na budoucí úsilí a další prožitek úspěchu.

Dalším principem je **princip „pusť se do toho“**. Lidé, kteří mají negativní zkušenosti z určité aktivity v minulosti, mohou podceňovat své schopnosti a obdobným situacím se vyhýbat. Lze ovšem učinit pokus a přimět takové lidi k zopakování a novému prožitku s danou činností. Předpokladem zde je určitá jistota, že mají kompetence pro tuto činnost nezbytné. Už díky tomu, že se do věci pustí, se jim dostane pozitivní zpětné vazby, která navodí dobrý pocit a poskytne užitečné zkušenosti či informace, a ty zase pozvednou sebedůvěru. Tento princip dává nejlepší výsledky v případě, že se opírá o reálnou šanci na úspěch.

Fordův patnáctý princip, **princip přírůstkové versus transformační změny**, je problematický. Chceme-li motivovat jednotlivce k určitému chování, ve většině případů se uchylujeme k přístupu založenému na přírůstku – postupně se k žádoucímu chování propracováváme. Existují však i případy, které vyžadují rychlý průlom dosavadního chování (transformaci), například když záměrně umožníme konflikt, kterým se naše chování „vymkne z rukou“, a díky tomu úspěšně a odlišným způsobem vybudujeme chování jiné. U principu přírůstkové versus transformační změny jde o kvalitativní změnu motivace nebo motivačních vzorců. Za tímto účelem bychom mohli přijít na řadu učebních zkušeností nebo aktivit, které by přinesly behaviorální růst nebo změnu, ale můžeme volit i zásadnější, zlomový proces (dezorganizaci nebo reorganizaci), který spustí transformaci. Přírůstková změna je bezpečnější i snazší, neboť staví na předchozích zkušenostech. K transformační změně se musíme uchýlovat s obezřetností a jako k poslední instanci. „Přírůstek tam, kde můžeme, transformaci, kde musíme“ (Ford, 1992, s. 218).

Ekvifinalita je šestnáctým a předposledním principem, de facto tu jde jen o jiné vyjádření toho, že „víc než jedna cesta vede do Říma“. Zřídka se stává, že jen jeden přístup vede k žádoucímu výsledku. Jinak řečeno pokud zklame jeden postup, potřebujeme hledat kreativní řešení a kombinovat principy a metody. U tohoto principu jde primárně o to, abychom se nevzdávali.

Sedmnáctý a závěrečný je **princip lidské úcty**. Lidé jsou bytosti z masa a krve, s nimiž je třeba pečlivě a s úctou zacházet. Je-li cílem spolupracovat

k dosažení něčeho, je empatie vůči druhým absolutní podmínkou dosažení žádoucího výsledku. Tento princip je doplněním principu vstřícného okolí.

Motivovat lidi k učení: paradox!

Teorie o učení se dospělých lidí kreslí především deskriptivní obrázek. Explanatorní stránky teorií jsou omezené a podléhají diskusi. Illerisova teorie není vlastně teorií v pravém slova smyslu, je kompilací empirických dat, která nějak souvisejí s učením. Učení sestává ze tří konstantních složek: obsahu, jasné motivace a skutečnosti, že se učení odehrává ve svém kontextu. A nesmíme zapomínat, že obsah učení a motivace k učení se nevyvíjejí izolovaně, nýbrž se určitým způsobem vztahují ke kontextu. Takový obrázek však jen málo pomáhá vysvětlovat fenomén učení dospělých, proto také Illeris cituje filozofa Hegela, aby poukázal na „subjektivní prožitek“ dospělého jako zdroj i smysl učení dospělého, jak uvádím v jednom z předchozích odstavců. Jarvis podává k učení podobné vysvětlení. Jednotlivci „vnitřně prožívají“ rozpojení nebo odloučení mezi sebou a světem, který je k učení vyzývá. Illeris i Jarvis chápou motivaci k učení jako víceméně nevyhnutelně přítomnou v teoretickém smyslu. Otázkou nyní je, zdali má být i oblast celoživotního učení součástí této „teorie“ nebo vize učení. Mohli bychom říct, že sociálně konstruktivistické názory tak činí. Učení je stimulováno i usnadňováno, avšak „společenským a svůdným“ způsobem, přičemž nabízí zúčastněným široký prostor. Na jednu stranu je tu premisa, že dospělí sami vědí, co se hodljí učít, a mají k tomu vnitřní pohnutky. Na druhou stranu spočívá myšlení Illerise a Jarvise v tom, že „motivovat k učení“ nelze, neboť učení vyžaduje subjektivní, vnitřní prožitek. A v mnoha situacích není působení kontextu na dospělé takové, aby prožívali učení jako subjektivní nutnost! Takto docházíme k paradoxu „motivace k učení“, pokud podporujeme Illerisův a Jarvisův názor. V podstatě je učení na motivaci nezávislé.

Po Illerisovi a Jarvisovi dává motivační teorie Fordova a dalších (Hoekstra, 2005; Geen, 1999) se svým důrazem na seberegulaci svobodu k dosažení motivovaného chování jednotlivci. Učení je behaviorální (tj. vnitřně puzený) soubor emocí, osobních cílů a osobních a kontextuálních přesvědčení (schéma č. 4). Mohli bychom říci, že Ford dává podstatu subjektivnímu čili vnitřnímu prožitku – řečeno slovy Illerise a Jarvise. Jeho vhléd nám umožňuje hovořit o přítomnosti nebo nepřítomnosti učebního chování z hlediska emocí, osobních cílů a obou zdrojů přesvědčení. Jeho psychologický přístup k učení dospělých neodrazuje od autonomie učení a svobody učít se a zaměřuje se na možné základní překážky učení/celoživotního učení, případně nechut' k učení. V této souvislosti cituje Hoekstra (2005) otázku

položenou prvním experimentálním psychologem: „Před více než stoletím si William James kladl otázku, jak to lidi dělají, že vstanou každé ráno z vyhřátého lůžka“ (s. 14). Taková otázka vede přímo ke koncepci seberegulace, čili jak říká Hoekstra: „Seberegulace hovoří o způsobech, jakým lidé řídí – a především jak nastavují – své chování, myšlenky a pocity“ (s. 15). Ford totéž rozvinul do „kognitivní“ a evaluační regulace emocí a přesvědčení, které pomáhají nebo překážejí při dosahování osobních cílů. Můžeme to interpretovat i jako „zodpovědné sebeurčení“, jak to nazývá pedagog Langeveld (1946). Přináší to omezení svobodě chování/učebního chování. Na jedné straně dává akontabilita a odpovědnost za behaviorální výběr seberegulaci a sebeurčení v souvislosti s kontextem. Na straně druhé má i kontext odpovědnost za to, že bude podněcováno a usnadňováno chování. Znovu jasně vidíme, že vzájemný vztah motivace a emocí hraje důležitou a rozhodující roli v interaktivním vztahu mezi jednotlivcem a kontextem (viz výše schéma č. 1). Fordovy motivační principy jsou pak pojívem, které reguluje emoce, přesvědčení a osobní cíle v rámci vztahu vzájemné závislosti mezi jednotlivcem a kontextem.

Závěr

Podle názoru Altenburga, Van Heckeho a Schuitena (2003) můžeme obecně předpokládat, že jednotlivci, kteří zkombinují vůli a energii s chutí, budou přirozeně motivováni. Tím spíše, existuje-li reálná šance, že svého cíle mohou dosáhnout. Zejména v takovém případě se pustí do akce a budou ochotni překonávat překážky, které před nimi vyvstanou. Altenburg, Van Hecke a Schuiten (2003) říkají, že přirozenou motivaci lze zvyšovat dvojím způsobem: 1) utvořit podmínky, které motivaci přejí a za nichž je posilována; a 2) odstranit podmínky, které přirozenou motivaci popírají nebo potlačují (s. 9). Tyto dva směry se velmi podobají tomu, co má na mysli Ford svými motivačními principy. Ale co když lidé k určitému chování přirozeně motivováni nejsou a o učení/celoživotní učení nejeví zájem?

Ve věci chuti do učení se předchozí úvahy obracely primárně k tomu, že vzdělavatel podněcuje a usnadňuje učení. To s sebou nese aktivaci a udržování vysoce osobního regulačního procesu ve směru behaviorální změny u vzdělávaného. Podle Van Delleny a Wageny (2008, na základě Dekkerse, 2006) to znamená, že vzdělavatel musí: 1) budovat důvěru mezi vzdělávanými („pouto“); 2) střídát jejich následování a vedení; 3) pozorovat a být citlivý k tomu, co u vzdělávaného skutečně probíhá; 4) nabízet vhléd, pokud seberegulační proces hrozí „vykolejením“; a 5) v případě potřeby zasáhnout (transformačně orientovanou intervencí). Tyto primární úkoly vzdělavatele obsahují jen minimum ze sociálně konstruktivistické neformálnosti. Spíše se

snaží řídit a stimulovat, potažmo usnadňovat učení. Na těchto úkolech je bezprostředně vidět, proč je komunikace spolu s mezilidskými a (cílově orientovanými) kompetencemi (Van Dellen a Wagena, 2008) i osobností (Van Dellen a De Jong, 2010) tak důležitou součástí vzdělávání.

Ačkoli jsme způsoby motivace lidí popisovali jednotlivě, v praxi fungují téměř vždy kombinovaně. Motivovat lidi není snadné, musíme brát v potaz mnoho okolností. Jak říká Ford, žel nemáme žádný motivační knoflík, který by stačilo stisknout, aby se lidem začalo chtít pilně pracovat, učit se a zodpovědně konat. Není to ani proces, který lze vynutit, lidi nelze motivovat násilím.

Chceme-li motivovat, potřebujeme zkušenosti, okolnosti, příležitosti a eventuality, které motivaci usnadní. Snaha o násilné vstupování do situace může přinést negativní účinek (Ford, 1992). Ford dále říká, že zneužití mocenských vztahů v situaci, kdy chceme motivovat lidi, může svůj účinek mít, ale jen krátkodobě. Po období bezpodmínečné koncentrace na žádanou chování lidé daný proces zastaví, případně se obrátí proti němu. Ford to vysvětluje takto: „Takže strategie snahy o motivaci lidí skrze přímé ovládnutí jejich činnosti – oproti nepřímému ovlivňování jejich cílů, emocí a přesvědčení o vlastním konání – by měla zůstat vyhrazena situacím, které vyžadují hbité dosažení cíle a kdy jiné prostředky nejsou k dispozici.“ (Ford, 1992, s. 203). Za nepřítomnosti motivace je pro dlouhodobý účinek užitečnější sledovat výše popsané motivační principy. Schází-li motivace, mohou tyto principy vrhat světlo do prostoru, v němž je zapotřebí akce. Podle Fordova názoru je motivace „směrem, jímž se člověk ubírá, přičemž emoční energie a afektivní zkušenost napomáhá nebo zabraňuje pohybu tímto směrem, a zároveň je očekáváním, které člověk spojuje s tím, zda dosáhne konečného cíle“ (Ford, 1992, s. 78). Fordových (1992) sedmáct motivačních principů může sloužit jako nástroj k usnadnění motivace u krátkodobých i dlouhodobých cílů v souvislosti s učením a rozvojem kompetentního chování.

Literatura

- ALTENBURG, E., HECKE, P. Van, SCHUITEN, S. *Werken met motivatie. Een praktische gids voor individu, team en organisatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer, 2003.
- BANDURA, A. *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BECK, U. *Risk society. Towards a New Modernity*. London: Sage, 1992.
- BROWN, A. *The Darwin Wars: The Scientific Battle for the Soul of Man*. London: Simon and Schuster, 1999.
- DAMASIO, A. R. *De vergissing van Descartes. Gevoel, verstand en het menselijke brein*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 1995.

- DEKKERS, A. *Trainen op topniveau. Succesvolle trainers als rolmodel*. Amsterdam: Pearson Education Benelux, 2006.
- DELLEN, T. Van. Motiveren: het bevorderen van persoonlijke effectiviteit. In SCHRAMADE, P. W. J. (Ed.). *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie, 2000. Nečislováno.
- DELLEN, T. Van. De rol van de hersenen bij het leren van volwassenen: het humanistische perspectief. In SCHRAMADE, P. W. J. (Ed.). *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie, 2009.
- DELLEN, T. Van, JONG, M. De. De trainer als persoon(lijkheid). In SCHRAMADE, P. W. J. (Ed.). *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie, 2010. s. 311–331.
- DELLEN, T. Van, KINDS, E. L. . Feedback in de context van leren en werken. In SCHRAMADE, P. W. J. (Ed.). *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie, 2001. Nečislováno.
- DELLEN, T. Van, WAGENA, J. B. Competent interactief trainen om gedragsverandering te bewerkstelligen. In SCHRAMADE, P. W. J. (Ed.). *Handboek Effectief Opleiden*. Den Haag: Elseviers Bedrijfsinformatie, 2008, s. 77–102.
- FORD, M. E. *Motivating Humans. Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*. London: SAGE Publications, 1992.
- GEEN, R. G. *Motivatie: een sociaal-psychologische benadering*. Baarn: Uitgeverij Intro, 1999.
- HEGEL, G. W. F. *The Phenomenology of Mind*. New York: Harper, 1967 [1807].
- HOEKSTRA, H. A. *Weten wat je wilt. Zelfregulatie en verandervermogen van individuen in organisaties*. Assen: Koninklijke van Gorcum, 2005.
- HOFSTEE, W. K. B. Persoonsontwikkeling voor wie? In DELLEN, T. (guest ed.). *HRD Thema Persoonlijke Ontwikkeling*. Alphen aan den Rijn: Kluwer, 2001, s. 75–79.
- HOLMES, L. The learning turn in education and training: liberatory paradigm or oppressive ideology? In RIGG, C., STEWART, J., TREHAN, K. (Eds.). *Critical Human Resource Development*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007, s. 226–262.
- ILLERIS, K. *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2007.
- JARVIS, P. *Towards a comprehensive theory of human learning*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2006.
- LANGEVELD, M. J. *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1946.
- MIDGLEY, M. *The Ethical Primate: Humans, Freedom and Morality*. London: Routledge, 1996.
- OMMEREN, R. Van. HRD en de wetenschappelijk legitimatie. In GENT, V., ZEE, V. D. (Eds.). *Handbook Human Resource Development*. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie, 2001. Nečislováno.
- PRITCHARD, R. D. Equity theory: A review and critique. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1969, roč. 4, č. 2, s. 176–211.
- RYLE, G. *The concept of mind*. London: Hutchinson, 1949.
- STEWART, J. *Managing Change through Training and Development*. London: Kogan Page, 1996.
- STEWART, J. The ethics of HRD. In RIGG, C., STEWART, J., TREHAN, K. (Eds.). *Critical Human Resource Development*. Harlow: Pearson Education Limited, 2007, s. 59–78.
- VROOM, V. H. *Work and motivation*. New York: Wiley, 1964.
- YOUNG, P. T. *Motivation and Emotion. A survey of the determinants of human and animal activity*. New York: John Wiley and Sons, 1961.

O autorovi

Dr. THEO VAN DELLEN je docentem Katedry pedagogických věd na Fakultě behaviorálních a sociálních věd univerzity v Groningenu, kde působí od ukončení svého tamějšího doktorského studia psychologie v roce 1987. Během tohoto studia se věnoval výzkumu v oblasti experimentální psychologie, zejména motorických dovedností dětí, ale později se stal předmětem jeho zájmu rozvoj lidských zdrojů se specifickým zaměřením na vzdělávání a rozvoj dospělých. V letech 1996–2005 se široce zabýval poradenskou činností externím vzdělávacím organizacím, zejména v problematice řízení lidských zdrojů, profesionality vzdělavatelů dospělých a emocí a motivace v učení se a rozvoji dospělých. V současnosti se především zajímá o emoce, motivaci a učení se dospělých, profesní roli učitelů, školitelů a koučů v procesu učení se dospělých a klima organizačního učení.

Kontakt: t.van.dellen@rug.nl

About the author

THEO VAN DELLEN is Associate Professor in the Department of Pedagogy and Educational Sciences at the Faculty of Behavioural and Societal Sciences, University of Groningen, where he has worked since completing his Ph.D. in Psychology there in 1987. His doctoral research was in the field of experimental psychology, looking at children's motor skills, but his research interests then moved to human resource development with a specific focus on adult training and development. Between 1996 and 2005 he was extensively involved in the provision of advice and consultancy services to external training organisations, typically on human resource development issues such as management development, the professionalism of adult trainers, and motivation and emotion in adult learning and development. Currently, he is particularly interested in emotion, motivation and adult learning, the professional role of teachers, trainers and coaches in the adult learning process, and the organisational learning climate.

Contact address: t.van.dellen@rug.nl

