

Konference:

**ROZDÍLNÉ KONCEPCE VZDĚLÁVÁNÍ
A JEJICH DŮSLEDKY**

Kterou cestou se chceme vydat ?

Zdeněk Helus:

Je vzdělávání tím, čím má být ? A ne-li, v čem je problém ?

1. EXPOZICE TÉMATU

V názvu referátu je otázka „je vzdělávání tím, čím má být“ ? Tato otázka ovšem plodí další otázky: „A čím by vlastně mělo být, aby sloužilo svému, účelu – ale jaký má vlastně účel ?“

Pozastavíme-li se u této otázky, rychle zjistíme, že odpověď není jen jedna. Tak říkajíc hned na první pokus nás jich napadne šest.

◦ Odpověď první: Je zřejmě nejvíce v souladu s tím, co se oficiálně nejčastěji a nejvehementněji nabízí: **Vzdělání má sloužit utváření lidských zdrojů – tedy utváření lidí tak, aby se efektivně zapojovali do procesů ekonomického růstu a posilování konkurenceschopnosti, jakožto dynamizující síly produkce a nákupu. A ruku v ruce s tím aby dosahovali kariérního vzestupu**, kterému je připisován rozhodující význam při posuzování životní úspěšnosti jednotlivců. Tedy, ekonomický růst a kariérní vzestup jsou dvě strany téže mince. Vzdělání vybavuje pro obé – činí z člověka lidský zdroj a člověk jakožto efektivní lidský zdroj se vyplácí – odměnou je mu kariérní vzestup. – Už jsem napověděl, že kritické zkoumání odhaluje úskalí této odpovědi, do značné míry i její hrozivost. Vzdělání je zde redukováno na svůj funkcionalisticko redukcionistický význam. Jednoduše řečeno, je omezeno / redukováno tak, aby člověk díky němu fungoval jako částička v nějakém organizačním soukolí, které si jej plně nárokuje a nebere v úvahu to, čím svou funkčnost přesahuje, čím je svébytný, autonomně se vymezující, vzdorující a protestující, hledající svůj životní smysl a naplnění svého bytostného poslání.

◦ Odpověď druhá je svého druhu reakcí na tu zmíněnou první. Ne nějak oficiální, ale individuálně privátní, dobře však v současném našem světě patrnou a všemožně se připomínající. Vzdělání má sloužit tomu, aby si člověk života užíval, aby z života vytěžil co nejvíce požitků. Tento zřetel vyjadřuje asi nejlépe jedna z dominantních tendencí v současné společnosti, vyjadřovaná termínem **individualistický hedonismus**. Posiluje jej konzumní orientace, tak silná, že Bauman hovoří o znetvořování života v konzumní dovádění, bez

hlubšího smyslu. Stručně shrnuto, člověk je touto orientací vyčleňován z vazeb sounáležení solidarity, nadosobních závazků přesahu do sféry úkolů, povinností a zodpovědností kterým je třeba dostát i za cenu sebeomezení.

° Třetí odpověď se s tou první a druhou nevyklučuje, nicméně akcent přece jen poněkud posouvá jinam. **Vzdělání má člověka vybavit širokým spektrem různých „gramotností“ – tedy způsobilostí zvládat informace, zabezpečující efektivní fungování v různých oblastech společenského života a využívání těchto informací v odpovídajících aktivitách.** Tak například je hovořeno o gramotnosti literární, matematické, elektronické či počítačové, finanční atd.

° Čtvrtá odpověď se vůči předchozím vymezuje již ostřeji. **Vzdělání je chápáno jako významný činitel kvality života. Vzdělaný člověk si ví lépe rady v organizování svého života, ztvárňování jeho okolností, řešení problémů a předcházení kolizím.** Zdaleka nejen pokud jde o realizaci kariéry, spojené zejména s pracovním zařazením, ale zpravidla si také ví lépe rady při zvládání nejrůznějších úkolů a problémů (od představ jak zdravě žít, trávit volný čas, obnovovat síly, až po argumentované politické rozhodování, občanské začleňování, péči o děti, řešení rodinných krizí atd. atd.).

° Pátá odpověď je daleko radikálnější než první dvě, a do značné míry i ta třetí: **Vzdělání a vzdělávání je závažnou aktivitou nápravy věcí lidských.** Samozřejmě se nám touto formulací připomíná J.A.Komenský svým vrcholným dílem. Když Komenský psal svou všenápravu, bylo možno jeho dobu a společnost nazvat dobou a společností krize, podobně jako je tomu dnes a jeho Rozprava chtěla být odpovědí ve výchovatelsky tvůrčím duchu. Chtěla vnuknout inspirace, vytknout cíle hodné sledování.

° Příbuzná je jí odpověď šestá – **vzdělání je aktivním tvořivým výrazem starosti o člověka aby se našel ve svém poslání, naplnil smysl života svého, osobního i obecně lidského.**

Šestero odpovědí na otázku, čím má vlastně vzdělávání být a čemu by mělo sloužit, nás ovšem uspokojí jen z části. Vždyť se nacházíme v přelomové době a chceme vědět, kterým směrem jít, co prosazovat. Chtěli bychom učinit v záležitosti pojetí vzdělávání zásadní rozhodnutí.

Bylo by ovšem z mé strany naivní myslet si, že takové rozhodnutí je nasnadě, že stačí jen je vyslovit. Nicméně, přelomová doba je dobou vážnou ohroženými, kterým je nutno předejít i šancemi vstoupit do otevřeného horizontu budoucnosti, které je třeba naplnit. Dovolte tedy, abych se při vši skromnosti a opatrnosti pokusil předložit několik – doufám že inspirujících – myšlenek. Klíčovými pojmy, o které se budu opírat, jsou pojmy

1. Přelomová doba, v níž se nacházíme.
2. Edukace obratu
3. Osobnostně rozvíjející výuka
4. Učitel – její vůdčí aktér
5. Výzva pro pedagogiku

2. PŘELOMOVÁ DOBA

Použil jsem obratu „přelomová doba“. Mám tím na mysli celkem všeobecně se vnucující skutečnost, že cca 5-10 let rostoucí měrou ovlivňují vývoj společnosti i životy jednotlivců dopady událostí, označovaných jako příznaky krize a vynucující si otázky, jak si nadále počínat, co dělat – respektive co dělat jinak. Včetně edukace - vzdělávání a výchovy.

Ještě donedávna byla krize traktována jako ekonomický kolaps, který je třeba překonat opět ekonomickými opatřeními. Na přesvědčivosti však dnes valem nabývá dobře argumentovaný názor, že krize je především vleklou krizí člověka, způsobu jeho života. Je projevem selhání člověka, produkujícího narušené podmínky a okolnosti života, které jej determinují do role ohrožené oběti, produkující další narušené podmínky s umocněnými neblahými dopady na něho samotného. K tomu výstižně Antony Giddens (2000): Nebezpečí, která jsme sami vytvořili, na nás doléhají nejtěživěji. Některá z nich hrozí katastrofickým dopadem. Viz například lokální i globální narušení ekosystému; zhroucení světové ekonomiky; potenciální výbušnost propastných sociálních a kulturních nerovností; oslabení všeobecně zavazujících mravních pout a ctností, otevírající prostor egoistické libovůli apod. Alarmující je například i narůstající závislost dětí a mládeže na takových způsobech uspokojování jejich tužeb, které narušuje jejich zdraví, vývoj osobnosti, sociální začleňování....

Tomu odpovídá výraz „antropologické zakotvení krize“. A to jen posiluje oprávněný pocit, či lépe rozhodnutí, že je třeba něco dělat především v oblasti edukace.

3. VÝZVA – EDUKACE / VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ OBRATU

Edukace musí odpovědět starostem o člověka, vytvářením koncepce nápravy. Tomu odpovídá idea *edukace obratu*. Rozuměj edukace, respektující antropologické konstanty, tj. znaky, respektive kvality osobnosti, tvořící podstatnou součást jejího plnohodnotného rozvoje, avšak stávajícími společenskými tlaky opomíjené. Znamená to, ptát se po **kvalitách osobnosti, díky kterým je člověk schopen učinit své době zadość**; neboli díky kterým tlaku deformujících krizových jevů odolává – včetně uvedených tlaků vyvolávajících

redukcionismus a individualistický hedonismus. Člověka, vybaveného těmito kvalitami, nazveme **člověkem obratu**. A ruku v ruce s tím se ptejme po pedagogice, která k vývoji takové osobnosti, respektive kvalit osobnosti napomáhá – nazvěme ji **pedagogikou obratu**.

Připomíná se myšlenka Paloušova, že edukace obratu je úsilím vysvobodit člověka z jeho zabořenosti do obstarávek a toliko technovědních operací. Výchova má být výzvou, aby člověk na sebe kladl nejvyšší nárok svého poslání.

Jde o trend, který zdaleka není ve všem všudy nový, sílí však na významu. Není dnes trendem vůdčím, ale je významný a bezesporu bude jeho vliv stále patrnější. Připomíná se v široké paletě různorodých projevů v rovině filozofické, teologické, sociologické, psychologické, pedagogické... Nerepresentují jej v však pouze badatelé z oborů společenských, ale stále častěji také lékaři, přírodovědci, technici. Jeho nositeli jsou jak všeobecně uznávané autority, tak i ambivalentně přijímaní reprezentanti alternativních pozic. Ať už se hlásíme mezi jeho protagonisty, nebo o jeho smysluplnosti pochybujeme, neměl by být ztracen ze zřetele. Jde o trend, který klade důraz

- na zřetele antropologické – obrací pozornost k člověku;
- na zřetele etické – obrací pozornost k prolnutí vědění, respektive znalostí a dovedností na jedné straně, a morálních postojů na straně druhé;
- na zřetele kontextové, respektive ekologické v širokém významu tohoto slova – sleduje věci a události v řetězení příčin a následků, se zvláštním ohledem na zodpovědnost člověka;
- na zřetele tak zvané přesahové, transcendingující – usiluje o překonání ryze účelové orientace života respektováním nadosobního smyslu jednání, jinými slovy orientuje člověka kosmicky, klade otázky po významu lidstva a jeho dějin.

Připomenu dva impulzy, jdoucí do značné míry tímto směrem a hodné pozornosti pedagogů.

Za prvé je to tzv. pozitivní psychologie a pedagogika

Psychologie se dosud orientovala převážně na negativní jevy v životě lidí. Například patologické fenomény a procesy; krizové jevy a rozkladné momenty v komunikaci; v pedagogické oblasti na neprospěch, učební těžkosti, poruchy chování, šikanu... Dominanci tohoto pohledu je třeba nahradit dominancí pohledu, který se ptá po **charakterových vlastnostech**, díky kterým je člověk ve svých postojích pevný, odolný, sebejistý, uchovávající si optimismus a pocity pohody. Pozitivní psychologie nehledá příčiny těchto vlastností v neurohumorální oblasti či psychosociální determinaci (aniž něco takové ovšem beze zbytku

vyklučuje); jinak řečeno, nehledá příčiny v tom, co bychom mohli nazvat lepším či horším osudem, lepšími či horšími danostmi vyplývajícími z těla či prostředí. Rozhodující příčinu vidí v první řadě v usilovnosti člověka, něco se sebou udělat a k něčemu co do svých kvalit dospět, ovšem v úzké souvislosti s tím také v opoře, které se takovému jedinci od významných lidí jeho okolí dostává.

Zřejmě nejfrekventovanějším souborem vlastností, kterých si pozitivní psychologie všimá, jsou vlastnosti odolnosti (vůči zátěžím, stresu), respektive nezdolnosti. Jsou označovány termínem *resilience*. Zahrnují:

- Evidování a upevňování zkušenosti s tím, co se podařilo a transformaci těchto zkušeností v odvalu věřit, že se to podaří i v budoucnu.
- Kritický, analytický, reflektující pohled na příčiny nezdaru a vyvozování nosných poučení jak dál přistě.
- Plánování, elaborování cesty jak postupovat. Její alternativní dotváření a korekce vzhledem k situaci. Nezdolnost zkusit to znovu, jinak.
- Vzájemnost – vytváření pevných, posilujících vztahů souznění a opory, součinnosti. Oporu umět poskytovat, ale také ji přijímat.
- Sebedůvěru, tzv. pozitivní identitu.
- Způsobilost dělat radost sobě a druhým
- Přijetí minulosti. Tedy ne před tím, co se nepříjemného stalo utíkat, ale zhodnotit to jako zdroj cenné zkušenosti, která mne obohacuje do další cesty životem.
- Otevřený horizont budoucnosti. Budoucnost je oblastí možností, naděje; nápravy toho, co se nemělo stát a budování toho, co se stát má.

Tyto a další podobné vlastnosti činí osobnost *sebeozdravnou*. Takovými sebeozdravnými osobnostmi byli lidé, kteří překonali utrpení perzekucí a nejen že přežili, ale dopracovali se příkladnosti nepodléhajícího člověka. Sebeozdravnou osobností je žák, který po sérii neúspěchů reflektuje souvislosti, které to zapříčiňují a poučen, vybaven zkušeností, obnoví svůj optimismus a zodpovědně se pokusí o nový start. Tento sebeozdravný proces pochopitelně zásadním způsobem posiluje učitel (rodič, spolužák, poradce), který se mu stal účinnou oporou.

Za druhé je to tzv. spirituální psychologie a pedagogika

Jako vůdčí téma spirituální psychologie můžeme označit téma osobnostního *přesahu*, respektive *transcendování*. Ač je závažným znakem člověka, že mu jde (často dokonce a samozřejmě v první řadě) o sebe sama, nelze se v závažných životních situacích neptat: „Ale

nehrozí nám takto nebezpečí, že lidskost omezíme na pouhou sebestřednost, že se nám posléze dostane do popředí toliko člověk sebou samým pohlcený, dokonce sobecký, egoistický ? Nehrozí, že zapomeneme na člověka, kterému nejde jenom o sebe sama, který je schopen sebeoběti ve prospěch někoho druhého, ve jménu vyššího cíle přesahujícího svým významem jeho život ?“ A takovou kritickou námitku nelze odbýt. Poukazuje na nutnost, *uplatňovat v osobnostním přístupu k lidem zřetel přesahu, brát v úvahu člověka jako transcendující (přesahující) bytost*. Neboli, vyvstává důvod uvažovat o spirituální dimenzi, patřící k jeho podstatným znaků – k jeho antropologickým konstantám. A pokud životní okolnosti vývoj této spirituální, sebepřesahové dimenze marginalizují, nebo potlačují, pak je člověk ve své úplnosti a integritě ohrožen.

Pojmy přesahu, či transcendování na jedné straně poukazují na skutečnost, se kterou má víceméně každý určitou zkušenost. Připomeňme si situace, kdy nás sužuje starost o někoho nám blízkého, kdo trpí a my máme o něho strach. Neubráníme se touze, vzít jeho utrpení na sebe. Pohoršuje nás představa, že by někdo na našem místě něco podobného neprožíval, že by si neudělal čas být s trpícím pospolu, že by myslel na svůj prospěch a ne především na to, čím být prospěšný tomu druhému. V těchto případech hovoříme o základních, elementárních formách osobnostního přesahování, zakotvených převážně v emocích (někdy toliko náhlých a prchavých). Přesahování ovšem může nabývat rozvinutých forem: Může se stát životním programem, nebo dokonce spojovat lidi určitým pojetím života jako je oddanost vyšším cílům. Lze to doložit na náboženských podobách transcendování, ale také například na vztahu k přírodě, které se cítíme být součástí a která si nás také něčím zavazuje, jsme jí něčím povinováni. Přesahování na této vyšší úrovni lze také doložit zavazující oddaností mravním principů, etickým závazkům, které mají naprostou platnost, trvají samy o sobě a spojují nás v celek, prostoupený řádem o který má jít.

K přesahu v jeho základní podobě patří to, co Skolilo wski nazval účastnou myslí. Účastná mysl nepoznává věci jenom tak, že je vyděluje z jejich přirozených souvislostí, abychom je mohli usmrcovat a pitvat, abychom jimi mohli k různým účelům manipulovat, abychom s nimi mohli dělat cokoliv. Účastná mysl je láskyplná, což znamená, že poznávajícího inspiruje, aby poznávanému také sloužil a chránil je v tom, co je mu vlastní. Člověk má zde šanci, že přesáhne sám sebe dobrodiním, kterým je pro svět v němž žije.

4. OSOBNOSTNĚ ROZVÍJEJÍCÍ VÝUKA OPROTI ZÚŽENÉMU POJETÍ VÝUKY

Je nezbytné, aby se edukace obratu promítla do konání školy – do výuky a pojetí vzdělání. Tomu odpovídá výuka osobnostně rozvíjející.

Osobnostně rozvíjející výuka se kriticky vymezuje vůči výuce zúženě vymezené, tedy redukované co do svých cílů a metod na vytváření předpokladů pro úspěch v kariérní soutěži. Keller v této souvislosti hovoří o instrumentálním vzdělávání jakožto kariérním výtahu.

Pozitivně vyjádřeno, osobnostně rozvíjející výuka chápe **vzdělání** jakožto ucelený náhled na svět a na místo / poslání člověka v něm. **Díky svému vzdělávání, tím že obširněji a hlouběji rozumí světu a svému místu v něm, člověk ze své pozice přejímá ve světě a za svět spoluzodpovědnost. Uvědomuje si také hrozivost destrukcí a škod, které může svým jednáním způsobit, ale neméně i šance tvořivosti a konstrukce, kterými může svět obohatit. Takto chápané vzdělání úzce souvisí s komunikací. Vždyť skrze komunikaci s druhými lidmi se jedinec vzdělání dopracovává, sdílí je s druhými lidmi. V tomto smyslu je vzdělání jedním ze základních činitelů lidské pospolitosti.**

Vzdělání ovšem nabývá v různých fázích života různých podob, prochází různými stádii. A tak i vzdělání, kterého dosahuje dítě (dospívající) ve školní výuce, prochází pozdější krizí, je přehodnocováno, kriticky transformováno apod. Nicméně, prvopočáteční vzdělání, tak jak je osobnostně rozvíjející výukou zakládáno, je důležitým předpokladem přijetí světa jako něčeho v zásadě pochopitelného, jako svého druhu domova, v němž je možno a záhodno dobře žít a uplatnit své síly v zájmu dobré věci. Zkušenost, kterou dítě takto činí, je důležitá a stvrzuje význam osobnostně rozvíjející výuky.

5. K CÍLŮM OSOBNOSTNĚ ROZVÍJEJÍCÍ VÝUKY

Různá chápání školní vzdělávací úspěšnosti úzce souvisí s formulací cílů, které jsou výukou sledovány. Zúžené pojetí výuky zpravidla staví do popředí cílovou orientaci na vytváření dispozic pro společensko-ekonomicky funkční využitelnost jedince (čemuž výstižně odpovídá pojem „lidské zdroje“).

Osobnostně rozvíjející výuka rozlišuje

- *Kvalifikační cíle*, tedy cíle související s perspektivním začleněním jedince do světa práce v komplexitě významů, které dnes toto začlenění má. (Zde zaznamenáváme styčné body s předchozím pojetím.)
- *Cíle související s organizací a prožíváním volného času*. Tento cíl odráží skutečnost, že pracovní doba je jen menší částí dne, týdne, roku, a otázka co s volným časem může být naléhavá, ne-li zátěžová. Hrozba nudy a bezradnosti („co dělat“, „kam se vrátit“, „jak zabít čas“) může ústít v kompenzující excesy individuálně i společensky nebezpečné. Vždyť právě ve volném čase dochází k největšímu ohrožení dětí a mládeže ! Orientovat vzdělání také tímto směrem je stejně závažné, jako orientace kvalifikační a musí s ní jít ruku v ruce.

◦ *Cíle osobnostně rozvojové* – učít se být. Ve významné publikaci UNESCO „Učení je skryté bohatství“ je vymezen jeden ze čtyř základních cílů vzdělávání (vedle učít se poznávat, jednat, sounáležet) jako učít se být. Je konstruktivní odpovědí pedagogiky na stále aktuálnější hrozbu, že svět by mohl být v důsledku vývoje technických prostředků, účelově ekonomického uvažování, kalkulujícího hedonizmu, uplatňování nároků vlastní svobody bez ohledu na svobodu druhých apod., posléze dehumanizován. Vzdělávat ve smyslu učít se být znamená, „umožnit člověku plně se realizovat, a to v celé bohatosti jeho osobnosti ... i závazků, které má jako jednotlivec, člen rodiny a společnosti, občan a pracovník.“

◦ *Cíle emancipační*. Díky svému vzdělání jedinec nabývá způsobilosti kriticky se vymezovat vůči tlaku životních okolností (sociálních, ekonomických, politických, kulturních, zvykových...); uvážlivě, zodpovědně se rozhoduje ve prospěch toho, co je zdravé, smysluplné, přínosné pro něho i pro druhé, pro kvalitu života.

◦ *Cíle přesahové (transcendující)*. Důraz je zde kladen na respektování zavazujících hodnot přesahujících individualistický životní kalkul: hodnot pravdy, dobra, krásy, mezilidské solidarity apod. Specifické téma představuje utváření a posilování spirituální dimenze osobnosti – tedy její přesahové orientace, u dětí a dospívajících. Jejich realizace se děje edukací, založenou na hlubokých a přesvědčivých prožitcích paterého druhu:

- Za prvé to mají být *prožitky dobra*. Ač nelze ze života dítěte nikdy zcela eliminovat události neblahé a zraňující, je třeba, aby nad nimi převládl význam dobrého skutku, jehož platnost nezaniká, který je uchován v naší duši a posiluje nás, byť se dělo cokoliv.
- Za druhé jde o *prožitky krásy*. Byť se i život odehrával v zúženém prostoru šedi, jest třeba dítě prožitkově přesvědčit, že vždy jest zde i něco, nad čím s vděčností žasneme.
- Za třetí mějme na mysli *prožitky pravdy*, která platí a rozhoduje, byť jsme i byli tolikrát oklamáni a podvedeni; která nás povolává do služby, napřimuje nás a činí ušlechtilými.
- Za čtvrté jde o *prožitky řádu*, v němž vše, co nesmí být poškozeno a nemělo by se nikdy ztratit, má svůj domov a svěřuje se nám ve své pravé podobě; a také od nás očekává, že tento řád budeme chránit i spoluvytvářet.
- A konečně za páté jde o *prožitky setkávání člověka s člověkem*, které nám vyjevují, že nás má někdo rád a že také my se k němu obracíme s láskou; a že tak zakoušíme vzájemnost v níž se daří dobru, krásu, pravdě a řádu.

6. K METODÁM OSOBNOSTNĚ ROZVÍJEJÍCÍ VÝUKY

Mezi zvláště důležité znaky osobnostně rozvíjející výuky, které by měly najít svůj výraz v metodách práce s žáky, patří zejména

- tvůrčí práce učitele s rozvojovými potencialitami žáků;
- důsledné uplatňování zásady, že žák se učí celou svou osobností a tímto učením celou svou osobnost také rozvíjí.

Jedno z nejdůležitějších, a perspektivně také nejdůležitějších obohacení pedagogiky představuje sílíci ***důraz na potenciality žákova osobnostního rozvoje a vzdělávací úspěšnosti***. To, co žák právě dokáže, jakých výsledků je momentálně schopen, je třeba vidět také pod zorným úhlem jeho perspektivních možností: Co za jakých okolností by dosáhnout mohl? Za jakých předpokladů vnitřních a vnějších vyvstává možnost že se jeho výkon zvýší, vývoj překročí stávající limity?

Na pořad dne se spolu s tím dostává téma blokování, paralyzování výkonových a vývojových možností žáka. Například v důsledku omezené způsobilosti to co vím a umím také verbalizovat (vyjádřit, projevit...); v důsledku strachu z neúspěchu, respektive orientace na chybu; v důsledku sníženého sebevědomí; vlivem syndromu tak zvané naučená bezmocnosti paralyzující úsilí („ať dělám co dělám stejně to k ničemu nepovede, tak proč usilovat...“); vlivem neobeznámenosti s postupy jak se to či ono naučit; vlivem nerozvinutosti zájmů a motivů. Například nedostatek péle může být výsledkem zvnitřněného hodnotového systému, či životního způsobu převzatého z rodiny. ***Vybavenost učitele způsobilostmi pracovat s potencialitami žáků se tak dostává do popředí jeho nezbytných pedagogických kompetencí.***

Podle Rochexe pedagogická činnost učitele nabývá svého etického rozměru tehdy, když tento učitel vyvine úsilí neredukovat žáka na jeho přítomný stav, ale nahlíží jej v perspektivě možností, které se otevírají změnou pohledu na něj, změnou přístupu k němu, změnou celkové jeho situovanosti v pedagogickém prostoru. Toto se samozřejmě aktualizuje různě – vzhledem k jedinci, učivu, fázi výuky, jedinečným okolnostem atd. Vždy ale má být neodlučitelným faktorem pedagogické kompetence.

Tedy, hovoříme-li o bohatství potencialit dítěte, pak máme na mysli i takové kvality jeho osobnosti, jako je být šťasten; vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie; vymanit se ze zúženého nahlížení na věci a pokoušet se o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí; vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního svérázu a být ušlechtilým způsobem sám sebou; přijmout výzvy otevřené budoucnosti a usilovat o vytyčené cíle; brát na sebe odpovědnost a dostát jí i v konfrontaci s obtížemi.

V pojetí osobnostně rozvíjející výuky se **žák učí celou svou osobností a osobnost svým učením také rozvíjí**. Má-li se tak dít, je třeba podchytit především vývojové směřování dítěte, které je mu vlastní a je vnitřním zdrojem jeho vzdělávací úspěšnosti.

Vývojové směřování je vesměs nejnápadnějším znakem osobnosti dětí a mládeže, který vnímavého vychovatele (rodiče, učitele) upoutá a aktivizuje, být jim účinnou oporou. Dítě ustavičně něco chce, o něco usiluje, vyvíjí se, někam se celým svým životem ubírá. Všimáme-li si této rozmanitosti dětských chtění a snažení, nemělo by nám uniknout to podstatné, co je za tím vším, co je jakýmsi nosným základem toho všeho – a to je právě směřování. Mezi jeho hlavní podoby patří

Směřování k dospívání a dospělosti: Již samy biologické, růstové tendence směřují k dospělosti; toto biologické směřování nachází jednu ze svých kulminací v pohlavní zralosti. Ale také na úrovni psychické a sociální pozorujeme jinou podobu téže tendence – dítě napodobuje starší a dospělé, fascinuje mu svět dospělých, hraje si na ně, jejich svět jaksi předjímá, byť jakkoli naivně. Od pubescence se stále intenzivněji předstupňů dospělosti domáhá, často velmi důrazně.

Směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření: Dítě / dospívající se postupně orientuje v tom, kým je, jaké je, co už dokáže a co ještě ne, co si má o sobě myslet a co si o něm myslí druzí, co je třeba se sebou dělat, jakou podobu je třeba vtisknout svému životu apod. Jeho sebepojetí se vyvíjí různými formami sebehledání, sebezkoušení, sebeuplatňování, sebesprosování... Na této cestě dochází k úspěchům, ale také nezdarům, omylům a krizím. I v této oblasti je dítě odkázáno na podporu svého okolí, jejíž charakter rozhodne, jak se s úskalími při vytváření svého sebepojetí vypořádá.

Směřování ke svébytné nezávislosti: Dítě hledá způsoby svého vymaňování se z odkázanosti a v závislosti na podnětnosti prostředí se učí tyto tendence spojovat s přejímáním odpovědnosti a zabezpečováním svého autonomizujícího se života (vzděláváním, sebekázní apod.).

Směřování k vytváření hlubokých, pevných mezilidských vztahů. Jmenovitě důvěrných vztahů přátelských; vztahů v nichž umím poskytovat oporu, dělat druhému radost, ale také v nichž oporu přijímám a radost zakouším; vztahů společné přináležitosti do skupiny, v níž si dokážu vytvořit pozici, respektující pozice ostatních členů skupiny, realizovat svou roli, vydobýt si prestiž apod.

Směřování k vytyčování a realizování cílů životní cesty. Vyjasňování, oč mně v životě jde a co je třeba, aby toho bylo dosaženo. Kladení otázek po životním smyslu, který

vtiskuje mému životu závažnost, důstojnost...

Vývojové směřování osobnosti, které se v nemalé míře odehrává ve škole a ve výuce, se ovšem neobejde bez vychovatele / učitele, který mu rozumí v rozmanitosti jeho podob, vážně se jím se zřetelem ke konkrétním žákům zaobírá a adresně je jim vhodným způsobem, je oporou a rádcem. .

6. UČITELSTVÍ JAKO POVOLÁNÍ

Nelze domýšlet, co to je edukace obratu, osobnostně rozvíjející výuka, aniž bereme v úvahu učitele, který je jejím vůdčím aktérem. Učitel, vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky je plně profesionalizován, ale spolu s tím a nadto spojuje se svou profesí poslání – stává se mu povoláním. S tím souvisí **že je rozvinutou osobností; že svými osobnostními kvalitami, svými postoji, svým jednáním a vůbec tím, kým je, se pro své žáky stává účinným podnětem, výzvou aby se jako osobnost rozvíjeli.**

Mezi kvality učitelovy osobnosti, které obzvláštní měrou naplňují ideu učitelství jako povolání / poslání, patří zejména ty, v nichž je patrný etický obsah. Bývají označovány jako pedagogické ctnosti učitele a tvoří je

- *Pedagogická láska:* Učitel poskytuje dítěti přesvědčivou zkušenost, že mu na něm záleží; že je nejen neuvrhne do krize, v níž si nebude vědět rady, ale že je připraven hledat spolu s ním východiska – otevírat spolu s ním životní perspektivy
- *Pedagogická moudrost:* Ta vede učitele, aby nezakládal vztah k dítěti a edukační působení na ně na receptech a zvyklostech tradice (jak je tomu u rutinního praktikismu). Vede jej i k obezřetnosti při využívání poznatků vědy: ví, že tyto poznatky jsou vesměs dílčí povahy, že život jim mnohdy svými složitostmi a jedinečnými situacemi uniká. Pedagogickou moudrostí tedy myslíme to, že učitel s oporou o vědecké poznání, praktické zkušenosti a kvalifikovanou chápající reflexi usiluje o porozumění dítěti tváří v tvář, v dané a neopakovatelné konstelaci okolností.

- *Pedagogická odvaha:* Učitel ví, že škola je institucí a že fungování instituce snadno ztrácí zřetel k člověku v jeho jedinečnosti.. Má tendenci redukovat jej na element v soukolí jiných elementů. I škola může těmto tendencím podléhat; např. přebujelou administrativou, necitlivými předpisy a odosobněnými organizačními zásahy, ignorováním zvláštností, nechutí připustit alternativní možnosti řešení vyvstávajících problémů. Pedagogickou odvahou zde myslíme rozhodnutí učitele, stavět se těmto odcizujícím tendencím na odpor, obhajovat právo dítěte na jeho osobnostní rozvoj a vyžadovat pro něj patřičné podmínky. - Pedagogická odvaha vymaňuje učitele ze služebnosti podrobeného zaměstnance a povyšuje jej do postavení autority, vytyčující prioritní hodnotový cíl osobnostního rozvoje vzdělávaných dětí.
- *Pedagogická důvěryhodnost:* Učitel reflektuje, čím vším může dítě zklamat, ponechat na pospas bezradnosti, úzkosti, deprimujícímu prožitku selhání a „přibouchnutých dveří“ budoucnosti. Pedagogická důvěryhodnost je založena v přesvědčivosti učitelova jednání, kterým těmto závažným ohrožením důvěry dítěte čelí a posiluje svou úlohu spolehlivé opory jeho osobnostního rozvoje.

7. ZÁVĚREM

Mnohé nasvědčuje, že se nacházíme v přelomové době, že je třeba konat jinak než dosud. To platí v neposlední řadě také pro pedagogiku: Měla by se vzchopit k sebevědomí své nezastupitelné povolnosti, podílet se na díle obratu. Pokoušet se o budoucí modely edukace. Spolu s tím musí vyvinout úsilí

- je-li to nezbytné, být pedagogikou neposlušnou, vzdorující a ne převážně jen služebnou, odkázanou na úkoly zadané jí vrchností; pedagogikou, která ví o úkolech, které si musí stanovit ona sama.
- být pedagogikou, v níž se prolíná důraz na poznávání s důrazem na kvality osobnosti, charakterizující zrod člověka obratu.
- být pedagogikou zpřítomňující před dětmi a mládeží velké osobnosti a velké příběhy, dokládající lidskou vznešenost a důstojnost, zavazující k následování.

A je třeba, aby pedagogika sloužící člověku obratu byla na strážní, poněvadž žijeme v době, kdy je dítě vystaveno nevídaným ohrožením, ale také nevídaným šancím vydat se na životní pouť jako osobnost obratu.