



Richard Jedlička (ed.)

---

# Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy

KAROLINUM

## Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy

doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D., a kol.

---

Recenzovali:

prof. PhDr. Helena Grečmanová, Ph.D.

doc. PhDr. Radomír Havlík, CSc.

Vydala Univerzita Karlova v Praze

Nakladatelství Karolinum

Redakce Lenka Ščerbaničová

Grafická úprava Jan Šerých

Na obálce je použita koláž Miroslava Huptycha

z cyklu Milovníci knížek

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova v Praze, 2014

© Richard Jedlička a kol., 2014

Kolektivní monografie vychází v rámci programu rozvoje vědních oblastí na UK Škola a učitelská profese v kontextu rostoucích nároků na vzdělání (PRVOUK 15) a v rámci grantového projektu *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* MSM 0021620862.

ISBN 978-80-246-2412-9

ISBN 978-80-246-2600-0 (online : pdf)



Univerzita Karlova v Praze  
Nakladatelství Karolinum 2015

[www.karolinum.cz](http://www.karolinum.cz)  
[ebooks@karolinum.cz](mailto:ebooks@karolinum.cz)



# Obsah

Poděkování	7
<b>Prolegomena k teorii výchovy / Jaroslav Koťa a Richard Jedlička</b>	9
<b>Edukace jako projev starosti o člověka</b>	
Příspěvek k osobnostně rozvíjícímu pojetí výchovy / Zdeněk Helus	13
<b>Teorie výchovy v české meziválečné pedagogické diskusi / Tomáš Kasper</b>	35
<b>Úvaha o vztahu filosofie, teorie výchovy a dalších vědních oborů</b>	
v české pedagogické vědě / Jaroslav Koťa	49
<b>Výchova, spiritualita a duchovní krize západní civilizace / Michal Podzimek</b>	85
<b>Podněty hlubinné psychologie pro rozvoj teorie výchovy,</b>	
<b>výchovnou, převýchovnou a preventivní práci / Richard Jedlička</b>	108
<b>Edukační teorie a (tzv.) praktické obory zabývající se osobnostním</b>	
<b>a sociálním rozvojem / Josef Valenta</b>	156
<b>Expres v umění a ve výchově / Jan Slavík</b>	188
<b>Tertium datur – teorie výchovy jako praktická teorie</b>	
<b>mezi filosofií a vědou / Martin Strouhal</b>	214
<b>Reflexe / Richard Jedlička</b>	232
Summary	248
Resüme	253
O autorech	258
Věcný rejstřík	264
Jmenný rejstřík	272



# Poděkování

Na tomto místě bychom rádi vyjádřili dík paní profesorce PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc., vedoucí katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kde je zpracováván grantový projekt MSM 0021620862 *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, v jehož rámci některé texty vznikly.

Za organizační pomoc děkujeme doktoru Janu Lachmanovi, vedoucímu Centra pro podporu vědy Metropolitní univerzity Praha.

Naše poděkování náleží také oběma recenzentům: paní ředitelce Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, profesorce PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D., a docentu PhDr. Radomíru Havlíkovi, CSc., z katedry občanské výchovy a filosofie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, kteří přispěli svými radami a doporučeními při konečných úpravách rukopisu.

Vděk autorů přináší rovněž výtvarníkovi a arteterapeutovi Miroslavu Huptychovi, tvůrci koláže *Milovníci knížek*, jež náležitě zatraktivnila obálku této knihy. V neposlední řadě bychom chtěli vyjádřit své uznání za ochotu a velkou pečlivost pracovníkům Nakladatelství Karolinum, kteří se věnovali přípravě rukopisu *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy* do tisku.





# Prolegomena k teorii výchovy

Jaroslav Kořa

Richard Jedlička

*Pedagogický dualismus – typický pro středoevropské státy a teoreticky oddělující výchovu od vzdělání – převážil v posledních desetiletích směrem k akcentu na didaktiku transformující se zvolna v psychodidaktiku. Vlna neopragmatismu vedla v české pedagogické teorii k tomu, že se v některých textech začal používat výraz edukace, který je přenesený z anglosaského světa a stírá rozdíl mezi výchovou a vzděláním. To je přinejmenším pro českého čtenáře matoucí. Přišel čas připomenout, že je-li někdo vzdělán, může mít sice naučeny předepsané znalosti, osvojeny vhodné dovednosti a může i dobře prezentovat žádoucí postoje, ale nemusí být ještě vychován – a naopak: je-li někdo jiný vychován, nemusí být vzdělán.*

*V teorii i praxi bylo vždy jednodušší popsat a uchopit vzdělávací postupy a programy, protože bylo poměrně snadné je operacionalizovat, převést na algoritmus popsatelných kroků, kontrolovat plnění a klasifikovat výsledky. Zatímco vzdělávací programy různých škol bývají více či méně přesně propracovány – přičemž jsou vymezeny cíle, formy a obsahy vzdělávání –, pro oblast výchovy většina institucí žádné algoritmy ani speciální plány nemá. A tak se i v klasických výchovných předmětech klade především důraz na vhodný vzdělávací postup. Formování charakteru a řada dalších cílů socializačního úsilí jsou spíše součástí tzv. skrytého kurikula. Dostávají se tak mimo program soustavné reflexe a systematicky rozvíjené analýzy, které by umožnily projasnit teoretické základy výchovného působení a dovolily aplikovat poznané principy do každodenního života školy.*

*Je zapotřebí zdůraznit, že výchova nemůže být realizována jen prostřednictvím specifických předmětů. Ba naopak, prolíná celým vyučováním, veškerým školním i volnočasovým formativním děním, jež dětem a dospívajícím zprostředkovává normy a společensky schválené vzorce jednání, rozvíjí hodnotové orientace a upevňuje charakterové rysy. Ale takovou výchovu učitelé známkuji nepřimo tím, že do hodnocení vzdělávacího výkonu zakalkulují i píli, pečlivost, pravidelnou přípravu na vyučování, oddanost předmětu nebo adaptaci na*

*učitele, tedy ty komponenty žákova chování, které spíše spadají do výchovné oblasti. A tak se zpravidla ti, kdo mají vyšší míru sociální inteligence a konformity, stávají majiteli lepších známek než jedinci s osobitým nadáním, nezávislí a nonkonformní myslitelé, jimž domácí úkoly, pravidelné nošení učebnic, sešitů a pomůcek připadá jako podružná či zanedbatelná záležitost, nebo ji prostě pro roztržitost či zaneprázdnění jinými myšlenkami pomíjejí. Znevýhodnění to může přinášet rovněž žákům přicházejícím do školy z prostředí, které je vede k postojům a hodnotám odlišným od dobových společenských očekávání.*

*Je skutečností, že teoretická fronta – tvořená především akademickou obcí – je základním a středním školám v oblasti výchovy mnohé dlužna. Po listopadu 1989 se zřetelně ukázalo, že bude nutné přinést nejen nové pedagogické podněty a relevantní metody, ale i věrohodnější výchovné cíle, jejichž formulace by odpovídala inovovanému provozu společnosti. K tomu je možné podotknout, že ani současná situace není samozřejmá a bezproblémová. V první polovině 20. století se vysokoškolská učitelé chodili dívat na reformátory a iniciátory nových směrů ve výchově – a pak tomu, co měli možnost pozorovat v praxi, dávali teoretický výraz. V druhé polovině se situace otočila. Učitelé základních a středních škol se obraceli na vysoké školy a výzkumná pracoviště, aby jim pomohly zásadním způsobem reformovat výuku. A tato situace svým způsobem trvá. Bez vhodné teorie je totiž obtížné provést rozumné zásahy do praktických výchovných aktivit.*

*Soubor osmi statí, který se nyní dostává čtenáři do rukou, chce být jak bilancí dosavadního vývoje, tak nástinem trendů, jimiž by se uvažování o oblasti výchovy mohlo inspirovat. Texty vycházejí ze zkušeností několika generací vysokoškolských učitelů, jež pojí společný zájem: pokusit se najít výraz pro pohyb idejí v oblasti výchovy, která vždy reflektuje celou řadu podnětů ze světónázorového prostředí, z filosofie a ze společenských věd, ale také z ideového klimatu doby a atmosféry převažující ve společnosti. Jak v úvodní kapitole uvedl profesor Zdeněk Helus, jednotlivým zájmem je starost o člověka přemáhaného civilizačními problémy, které sám spoluvytvářel, a dnes jsme svědky toho, jak na něho tyto nové skutečnosti těžce doléhají, deformují jej a determinují k produkování dalších negativních jevů, jimž zpětně padá sám za obět. Větší důraz na výchovné aktivity učitelů si vynucuje hodnotová krize, již dnešní společnost prochází, výskyt anomických stavů i stále se rozšiřující poptávka po kontrole sociálně patologických jevů. V oblasti teorie výchovy nemůže zůstat stranou hledání předpokladů vhodných pedagogických přístupů přispívajících nejen k prevenci, ale i k posilování volních a dalších charakteristických rysů osobnosti žáků a studentů – budoucích občanů.*

*Nechceme se v následujícím textu vracet k tomu, zda učitel má či nemá právo indoktrinovat ideologicky příslušníky nastupující generace, ale namísto specifických debat o oblasti řízené socializace autoři statí směřují k jednomu společnému cíli: hledat a pokoušet se projasnit nové základy výchovného dění. Selhání*

*socialistické pedagogiky ukázalo, že dosavadní vzory komunistické výchovy byly neadekvátní a je nutno hledat pluralitní modely relevantní pro demokratickou společnost. Pokládáme za správné připomenout, že nyní nejde jen o formální a obsahové předpoklady výchovné práce, ale také o souhrn metod, jimiž by mohla být potvrzována jejich platnost.*

*Bádání v humanitních vědách má svá specifika, která souvisí mimo jiné také s tím, že jejich vývoj byl v dějinách vědy relativně krátký a formování vlastního výzkumného profilu je stále vysoce problematickou záležitostí. Mnohé z toho, co je pro humanitní obory určující, je svým způsobem bezprecedentní. Proto není dobré slepě kopírovat objektivistickou metodiku přírodovědných disciplín založenou na co nejpřesnějších měřeních a statistických analýzách naměřených výsledků. Naopak se jeví jako žádoucí vytvářet krok za krokem postupně vlastní badatelské přístupy a promýšlet i takovou metodologii, která napomůže k lepšímu pochopení kvalitativních stránek socializačních jevů a usnadní komplexní náhled na výchovný proces. Je žádoucí připomenout si, že inovace profilu vědních oborů je vždy závislá na gnoseologické situaci, na rozvoji poznávacích technik a procedur v příbuzných disciplínách, jakož i na výsledcích kritického posouzení vývoje v dané oblasti poznání. Vedle toho je hnacím motorem změn řada nově se vynořujících společenských potřeb, které vyžadují naléhavá řešení. A teprve souběh gnoseologických a společenských důvodů ovlivňuje motivaci i vůli ke změně, podněcuje další dynamický vývoj vědy. V případě teorie výchovy je pozadím inspirujícím nově iniciativy transformace společnosti, která znamená proměnu směřující od totalitárního uspořádání k demokratické rozmanitosti se všemi nectnostmi a excesy, které podobné společenské změny přinášejí. Jako zvláště citelnou se jeví ztráta umělých iluzí sugerujících, že rozvoj společnosti i duševního života lidských jedinců lze regulovat pomocí „správných“ technik plánování a řízení. Přístupy opírající se o vyprázdněná ideologická klišé a zdůrazňující makroekonomické parametry se ukázaly jako zavádějící, protože není možné pokračovat ve společenských inovacích za současného udržování kvazidemokratické struktury s některými feudálními výhodami pro vládnoucí elity.*

*Rozklad marxistické pedagogiky dosud nebyl předmětem systematického studia a zhodnocení. Přesto ještě působí některé iluze a představy minulosti, které vedou mnohé badatele ke skepsi vůči formulování výchovných programů pro děti a dospívající mládež. Nová liberální ideologie navíc proklamativně odmítá hodnotovou indoktrinaci, aniž by umožnila vytvořit příhodný prostor k řešení vícegenerační diskontinuity. Bez vhodné socializace, která se vyrovná s řadou otázek stojících před současnou generací učitelů a žáků, nelze vytvořit společnost schopnou řešit úkoly kladené před ni dobovými poměry. Žádný všeobecně platný postup, jak úspěšně zvládnout všechny problémy výchovy, není – a ve skutečnosti ani být nemůže –, ale návod k účinnému kultivačnímu působení na děti a mlá-*

*dež je předmětem stálého hledání, praktických experimentů, a také podkladem organizačních a legislativních změn.*

*Tato kniha prezentuje kolektivní monografii, v níž se badatelé z různých oblastí pedagogických věd společně zamýšlejí nad novými možnostmi výchovného působení. Poukazují nejen na některé specifické rysy minulého a současného vývoje, ale také přinášejí podněty k plodné interdisciplinární spolupráci, která je typickým rysem rozvoje současné vědecké teorie. Předložené stati jsou určeny především odborníkům z vysokých škol, nacházejícím se před otázkou, jak vychovat a připravit na zvládnutí každodenních problémů budoucí učitele a další profesionální vychovatele. Lze však předpokládat, že jejich čtení bude obohacující též pro psychology, sociology či další odborníky zabývající se vážněji problematikou dětí a mládeže.*

*Je samozřejmé, že následující texty by si měly najít své čtenáře i mezi těmi, kdo se na pedagogickou či psychologickou dráhu teprve připravují, protože konec konců stále platí úsloví, že nejpraktičtější je dobrá teorie. A právě k rozvoji teorie výchovy mají ambici stránky této knihy přispět.*

# Edukace jako projev starosti o člověka

Příspěvek k osobnostně  
rozvíjejícímu pojetí výchovy

Zdeněk Helus

## Vzdělávání a výchova – dvě komponenty edukace ve vzájemném vztahu

V názvu této kapitoly je použit termín **edukace**. Poukazujeme tím na skutečnost, že výchova – na kterou se zde soustředujeme především – se prostupuje se vzděláváním (a naopak); mnohdy až do té míry, že je obtížné a málo užitečné hledat ostře oddělující řez. A přesto je rozlišení obojího podnětné. Lépe tak porozumíme dynamice onoho prostoupení, které nemusí být automatické, ale může obsahovat napětí, provokující plodné uvažování s praktickými důsledky. Hovořme tedy o dvou komponentách edukace.

Edukační komponenta **vzdělávání** zdůrazňuje kognitivní procesy – tedy informace, vědomosti, znalosti, dovednosti; a na vyšší etáži pak názory, názorové pozice a postoje, kterými už ale přesahuje do sféry komponenty výchovné. V dětství a mládí je vzdělávání zabezpečováno především školní výukou jakožto systematicky a odborně organizovaným vyučováním a učením.

Oproti tomu edukační komponentou **výchova** zdůrazňujeme morálně postojové kvality osobnosti, jinými slovy ctnosti, kterými je člověk ušlechtilý, dbá své poctivosti vůči druhým i sobě samému (viz Palouš, Svobodová, 2011). Hledá své poslání, kterému je věrný. S touto kvalitou osobnosti je úzce spjat pojem charakter. Pro výchovu má rozhodující význam rozvíjení mezilidské pospolitosti v nejrůznějších situacích rodinného života, ale také ve škole/školní třídě, která svým přesahem za intimní rodinné prostředí je prvopočátečním modelem společenské sociability. Děti zde získávají zkušenosti s komplementaritou sociálních rolí, spoluprací, poskytováním si vzájemné opory, vycházením si vstříc, vzájemným respektem apod. (Franclová, 2013). Účinná výchova ov-

šem nemůže opomíjet vzdělávací komponentu – nutně do ní přesahuje a současně z ní čerpá. Viz jmenovitě kognitivní zvládnutí témat morálky a ctností; charakteru a etických postojů; důsledků jednání, beroucího v patrnost druhého člověka jako bytost, do níž je možno a záhodno se vcítit a se kterou je třeba dojednat řešení problémů, které nás spojují. To jsou příklady oboustranného přesahu edukačních komponent výchovy a vzdělávání. Kognitivní zvládnutí témat mezilidské vzájemnosti je důležitým facilitátorem utváření charakteru. Ale podobně i vzdělávání je podstatným způsobem facilitováno takovými charakterovými vlastnostmi, jako je důslednost, vytrvalost, touha dobrat se pravdy...

## Reflexe nad cílovou orientací edukace

Formulační vazba „*edukace jako projev starosti*“ (viz název této kapitoly) poukazuje na skutečnost, která edukaci neustále provází. V náročnějších edukačních situacích si přece rodiče dělají starosti, zda a jak dobře se jejich dítě učí a zda se chová, jak náleží; zda je mu věnována edukační péče natolik, aby si s životem poradilo, aby bylo vybaveno pro kariéru, aby z něho vyrostl slušný člověk. Také učitel si dělá starosti, aby vyučováním realizoval kurikulum, které má předepsané a aby jeho žáci vykazovali vzdělávací pokrok; aby „nezlobili“, aby tvořili pospolitost upevňující v nich smysl pro význam mezilidského pouta a v perspektivním výhledu schopnost občanského spolužití. Starosti se svým chováním si dělají i samy děti – žáci, studenti. Dokonce prožívají stres, vynakládají úsilí, aby předešli neúspěchům a nezabředli do kázeňských problémů; aby našli své místo v kolektivu, vydobyli si respekt a našli přátele. Jednoduše řečeno, starosti jsou běžnou součástí praktického, každodenního edukačního dění.

Zde nám ale půjde o jinou starost, která má hlubší a zásadnější význam, ač jí není zdaleka věnována taková pozornost. Je to *starost o člověka přemáhaného civilizačními problémy*, které ovšem sám vyprodukoval svým jednáním a které zpětně na něho těžce doléhají, deformují jej a determinují k produkovaní dalších negativních jevů, jimž zpětně padá v obět. Edukace je zde povolána, aby usilovala o nápravu, aby se stala *edukací obratu*. Není to samozřejmě zdaleka jenom její úkol a zdaleka není ona sama schopna nápravných cílů dosáhnout. Má však v tomto úsilí své nezastupitelné místo, a to jí dodává zvýšenou měrou na závažnosti.

Důležitým východiskem našeho uvažování nad edukací obratu musí být vyjasnění cílů, které dnes edukací sledujeme. A na základě reflexe nad

jejich různorodostí učinit rozhodnutí, kde jsou priority, kterým směrem se nadále ubírat, oč především usilovat.

V současné pedagogice, respektive v současném chápání edukace, můžeme rozlišit čtvero základních *cílových orientací*. V každé z nich se způsob zabývání se člověkem či vyjadřování starosti o něj projevuje odlišně – mnohdy dokonce zcela zásadně jinak. Pozastavme se u této cílové čtveřice.

Prvá z alternativních cílových orientací je zřejmě nejvíce v souladu s tím, co se oficiálně, nejčastěji a nejvehementněji připomíná: *Edukace 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.

Kritické zkoumání odhaluje ovšem úskalí, do značné míry dokonce nebezpečí této cílové orientace. Edukace je zde redukována na svůj funkcionalisticko-redukcionistický význam. Jednoduše řečeno, je omezena / redukována tak, aby člověk díky ní 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 také svůj životní smysl a naplnění svého bytostného poslání.

Orientace druhá je svého druhu reakcí na tu zmíněnou prvou. Ne nějak oficiální, ale individuálně privátní, dobře však v současném našem světě patrnou a všemožně se připomínající. Edukace 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 hédonismus*. Posiluje jej konzumní orientace, tak silná, že Bauman (1995) hovoří o znetvořování života v konzumní dovádění, bez hlubšího smyslu. A podobně Palouš (1991) hovoří o životě pod diktátem obstarávek. 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.

Dle třetí z cílových orientací má edukace člověka vybavit širokým *spektrům různých „gramotností“*. Jinými slovy zdatností získávat informace a osvojovat si dovednosti, zabezpečující efektivní fungování člověka

v různých oblastech společenského života; způsobilostí tyto informace a dovednosti aktualizovat v odpovídajících zvládajících aktivitách. Tak například je hovořeno o gramotnosti literární, matematické, elektronické či počítačové, finanční atd.

Tato orientace se vůči uvedeným dvěma předchozím vymezuje již znatelně ostřeji, kritičtěji. Edukace je chápána též jako významný **činitel kvality života**. Vzdělaný a vychovaný 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. Zpravidla si také ví lépe rady při zvládnání dalších 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.

Konečně čtvrtá cílová orientace je svým způsobem daleko radikálnější než ty předchozí: ***Vzdělávání a vychovávání je závažnou aktivitou nápravy věcí lidských***. Samozřejmě se nám touto formulací připomíná J. A. Komenský svým vrcholným dílem. Když tvořil své všenápravné dílo, bylo možno jeho dobu a společnost nazvat dobou a společností krize, podobně jako je tomu dnes, a jeho „Rozprava“ chtěla být odpovědí ve vychovatelsky/edukačně tvůrčím duchu. Chtěla vnuknout inspirace, vytknout cíle hodné sledování.

Také my se dnes nacházíme v přelomové době a chceme vědět, kterým směrem jít, co prosazovat. Chtěli bychom učinit v záležitosti pojetí edukace zásadní rozhodnutí, tak aby byla odpovědí na krizi, v níž se člověk i společnost dnes nacházejí. Uvědomujeme si, že **edukace má být aktivním, tvořivým výrazem starosti o člověka, aby se našel ve svém poslání, naplnil smysl života svého osobního i obecně lidského**. Aby rozvinul svou osobnost, realizoval své potenciality. Stal se úplným člověkem, to znamená člověkem schopným oddat se hodnotám spojujícím lidi navzájem a povznášejícím je k důstojnému vyjádření jejich lidství.

Bylo by ovšem naivní myslet si, že rozhodnutí ve prospěch takového pojetí vzdělání je nasnadě, že stačí jen je vyslovit. Nicméně, naše přelomová doba je dobou vážnou ohroženými, kterým je nutno předejít, i šancemi vstoupit do otevřeného horizontu budoucnosti, kterou je třeba uskutečnit. Tímto směrem se pokusím předložit několik inspirujících myšlenek. Klíčovými pojmy, o které se budeme opírat, jsou pojmy:

- Přelomová doba, v níž se nacházíme – doba krize a úsilí o její překonání.
- Edukace obratu.
- Osobnostně rozvíjející výchova.



## Přelomová doba – doba krize a úsilí o její překonání

Použil jsem obratu „přelomová doba“. Mám tím na mysli celkem všeobecně se vnučující skutečnost, že během posledních cca 10–15 let rostoucí měrou ovlivňují vývoj společnosti i životy jednotlivců dopady událostí označovaných jako příznaky krize. A spolu s tím doléhají otázky, jak si nadále počínat, co dělat – respektive co dělat jinak. Včetně edukace, tedy vzdělávání a výchovy.

Ještě donedávna byla krize traktována výlučně jako hrozící ekonomický kolaps, který je třeba překonat opět ekonomickými opatřeními. Na přesvědčivosti však dnes valem nabývá dobře argumentovaný názor, že *krize je především krizí člověka, způsobu jeho života a jeho chápání hodnot*. 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 Anthony 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* (viz např. Fromm, 2009). A to jen posiluje oprávněný pocit, či lépe rozhodnutí, že je třeba něco dělat, především v oblasti edukace.

## Člověk jako oběť krize, ale současně i jako její tvůrce

V míře, v jaké přijmeme uvedenou tezi o antropologickém zakotvení krize, se musíme při jejím výkladu zabývat především člověkem – jako jejím iniciátorem a obětí současně. Ale také jako potenciálním aktérem jejího překonání. Význam edukace lze dobře tušit. Dříve však, než se pokusím o charakteristiku *pedagogiky obratu*, kterou chceme na antropologické zakotvení krize v pozitivním duchu odpovídat, konkretizujme si na dvou jevech negativní dopady krizových tendencí na člověka. Prvým je redukcionismus v teoretickém i praktickém pojetí člověka; druhým pak individualistický hédonismus.

## Redukcionismus

Redukcionismus se prosazuje jako snaha brát v úvahu jen něco z člověka a ostatní jeho stránky z různých důvodů opomíjet či marginalizovat. Třeba proto, že nejsou v rámci dobového paradigmatu zkoumatelné, nebo že neodpovídají dané politické doktríně, nebo narušují panující zvyklosti. Redukcionismus je de facto *zčástečněním člověka*, svého druhu amputací něčeho, co k němu patří, dokonce toho, co může být pro jeho lidskost podstatné. Klasickým příkladem je behaviorismus, redukující pohled na člověka a na jeho chování, a poněvadž i to se jevilo jako příliš těžko uchopitelné prostředky vytčeného paradigmatu, tedy na chování krys v laboratorní situaci s přesvědčením, že nálezy takto získané lze na člověka bez zásadních potíží extrapolovat. Jiným příkladem může být klasická psychoanalýza, eliminující svébytnost duchovní stránky člověka její redukcí na řešení pudové dynamiky. Nebo ekonomismus, vidící člověka jen v rozměru jeho výrobní a nákupní aktivity, v kontextu práce a kapitálu, nákladů a zisků. Nesmí nám samozřejmě uniknout že tato výkladová paradigmata přinesla důležité objevy, a že byla ve své extrémnosti postupně korigována. Nicméně, navzdory tomu posílila trend odhlížení od komplexity lidské bytosti, zejména jejího duchovního (spirituálního) rozměru. Důsledky jsou patrné v narušených mechanismech všednodenního života, v utváření (respektive ochuzování a deformování) kultury lidskosti apod. V neposlední řadě se promítají i do chápání edukace, pojetí dítěte/žáka, vztahu učitelé – žáci, vychovatelé – vychovávaní.

Závažným projevem soudobého redukcionismu je také odvozování člověka od něčeho, co vyprodukoval a co nad ním posléze nabývá vrchu, takže je stále více a rafinovaněji nucen tomu sloužit. Oč jde, nám mohou docela dobře ilustrovat peripetie kolem pojmů lidský kapitál či lidské zdroje (viz výše): Poměry, které člověk vytvořil, si jej berou do služby, determinují jej, aby byl uzpůsobován být zdrojem jejich fungování, tedy aby se zčástečnil, byl jenom toto, nebo především toto, ne moc víc a ne moc jinak, protože pak by už nebyl patřičně funkční ku prospěchu systému, který si ho nárokuje.

Jedním z důsledků redukcionismu je i specifické strádání, označované např. Viktorem Franklem (1994) jako existenciální či noogenní neuróza. Jde o syndrom klinicky či subklinicky postihující stále větší počty lidí a spočívající především v prožitku zpochybnění životní autenticity, ztráty přirozené lidské důstojnosti, absence nosné smysluplnosti jednání apod.

## Individualistický hédonismus

Druhým projevem antropologického zakotvení krize je individualistický hédonismus (viz výše). Připomenu jej zde vzhledem k jeho dopadům na situaci a vývoj dítěte. Ulrich Beck spolu s Elisabeth Beck-Gernsheimovou (1995) uvádějí, že v prostředí individualizované společnosti, ovládané tržní ekonomikou s vypjatě akcentovanými hodnotami kariérního vzestupu, je dítě pro mladý manželský pár rizikem zaměstnaneckým, finančním, existenčním. A volně podle Giddense (2000): Pořídít si dítě je dnes nejen otázkou citového upnutí se, ale také (a mnohdy na prvním místě) zvažování takových důsledků pro rodičovství, jako je zásah do rozpočtu – dítě přijde draho; citelné omezení dotud běžných a těžko si odřeknutelných individualistických expanzí, ať už jde o profesi, zábavu, vztahovou nezávaznost apod. Svědčí o tom i výzkumná šetření. Například Dollase (1986) uvádí nárůst ambivalentního, či dokonce negativního postoje k potenciálnímu rodičovství u osob ve věku 20–39 let. 34 % respondentů se identifikovalo s formulací: „Chci si svůj život užít a něco z něho mít. Jenom proto, aby se mé děti měly lépe, se nehodlám nijak omezovat a přinášet oběti.“ Je nasnadě, že tento postoj se – vesměs mimoděčně, ale účinně – promítá do přístupu k dětem a nepochybně také provokuje jejich reakce.

Fenomén ambivalentního, zdráhavého postoje k dětem je z mnoha důvodů znepokojivý. Snad nejpodstatnější na tom je, že spolu s jeho nárůstem zřejmě mizí to, co lze nazvat *vztahem nepochybnitelné závaznosti*; vztahem otevírajícím hloubku vcítivé mezilidské vzájemnosti, trvale zavazující a probouzející k pohotovosti obětovat se. Tedy ne carpe diem – užívat si po svém bez zábran, děj se co děj, ale starost o budoucnost, která je budoucností bytosti, na které mně bytostně záleží víc než na sobě samotném.

Povážlivé důsledky hrozí z projekce individualistického hédonismu do mravní oblasti. Příkladem může být jev takzvané anomie, kdy stále více lidí stále častěji nevylučuje, ba dokonce závistivě toleruje amorální jednání, „ospravedlní-li je“ dosažení cílů v dané společnosti vysoce hodnocených – bohatství, moci, vlivu, prestiže... Stává se stále těžším podobným pokušením odolávat. Chytrý podvod či podraz, který dotyčného vynese mezi úspěšné a těžko postižitelné, si stále častěji – hlavně u mladých lidí – vydobude obdiv a svádí k následování. Dnes lze každodenně sledovat rozmach tohoto fenoménu. Od školního podvádění přes nejrůznější čachry ve sportu až po úplatkářství a tunelování. Už klasik moderní sociologie Durkheim varoval na sklonku 19. století před hroz-

bou rozmachu anomie, která natolik oslabí široké sdílení a jednoznačné respektování norem tvořících základní nosné pilíře společnosti, že tato společnost bude tímto trendem bezprecedentně ohrožena. Že dojde k tomu, co dnes Francis Fukuyama (1999) nazývá velkým rozvratem. Jeho projevem je především nárůst zločinnosti, rozklad rodiny, oslabování vzájemné důvěry mezi lidmi.

## Výzva: Edukace / výchova obratu

Edukace má být tedy v neposlední řadě účinnou odpovědí na starost o člověka, a to 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 zadost; neboli díky kterým tlaku deformujících krizových jevů odolává – včetně uvedených tlaků vyvolávajících redukcionismus a individualistický hédonismus. 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 edukací obratu.

Připomíná se myšlenka Paloušova (1991), 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, nabývá 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 filosofické, teologické, sociologické, psychologické, pedagogické... Nereprezentují jej však pouze badatelé z oborů společenskovědních, 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;
- zřetele etické – obrací pozornost k prolnutí vědění, respektive znalostí a dovedností na jedné straně, morálních postojů na straně druhé;
- zřetele kontextové, respektive ekologické v širokém významu tohoto