



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
ebooks@karolinum.cz

Obsah

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

slova – sleduje věci a události v řetězení příčin a následků, se zvláštním ohledem na zodpovědnost člověka;

- žítele takzvaně přesahové, transcendingící – 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 impulsy, 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 *psychických mohutnostech*, které je třeba aktualizovat (Aspinwall, Staudinger, 2002), či po *charakterových vlastnostech*, díky kterým je člověk ve svých postojích pevný, odolný, sebejistý, uchovávající si optimismus a pocity pohody (Peterson, Seligman, 2004). Pozitivní psychologie nehledá příčiny těchto vlastností primárně v neurohumorální oblasti či psychosociální determinaci (aniž něco takového ovšem beze zbytku vylučuje); jinak řečeno, nehledá příčiny v tom, co bychom mohli nazvat lepším či horším osudem, lepšími či horšími danostmi vyplývajících z těla či prostředí. Rozhodující příčinu vidí v prvé 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 (viz Slezáčková, 2012).

Zřejmě nejfrekventovanějším souborem vlastností, kterých si pozitivní psychologie všímá, jsou vlastnosti odolnosti (vůči zátěžím, stresu), respektive nezdolnosti. Jsou označovány termínem *resilience* (viz např. Kebza, 2005; Šolcová, 2009; Paulík, 2010). Zahrnují zejména:

- 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 zkoušet 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 / salu-togenetickou* (Antonovsky, 1987). Takovými sebeozdravnými osobnostmi byli lidé, kteří překonali utrpení perzekucí a nejenže 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* (viz např. Bucher, 2007; Misauerová, 2011; Vojtíšek – Dušek – Motl, 2012). Ač je závažným znakem člověka, že mu jde (často dokonce a samozřejmě v prvé 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 pohlčený, 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/sebepřesahující bytost (viz Walsh – Vaughanová, 2011; Bravená, 2012). Neboli vyvstává důvod uvažovat o spirituální dimenzi, patřící k jeho podstatným znakům – 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 transcendentování, 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 principům, 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 Skolimowski (2001) 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 ho v tom, co je mu vlastní. Člověk má zde šanci, že přesáhne sám sebe dohodiním, kterým je pro svět, v němž žije.

Osobnostně rozvíjející edukace/výchova

Logickým vyústěním předchozího výkladu tedy je požadavek promítnout ideu edukace obratu do pojetí edukace v rodině a škole, do výchovného a vzdělávacího konání rodičů a učitelů (a dalších aktérů výchovného působení). Tomuto požadavku odpovídá koncepce osobnostně rozvíjející edukace.

- Osobnostně rozvíjející edukace má na mysli jedince jakožto osobnost,*
- *usilující o porozumění světu a vyjasňování si svého místa v něm, o vyjádření své životní pozice a zodpovědnosti.*
 - *Uvědomující si povážlivost ublížení, destrukcí a škod, které může svým jednáním způsobit, ale neméně i dobrodiní tvořivosti, respektu k druhým a ohleduplnosti k přírodě, kterými může svět obohatit.*
 - *V pojetí osobnostně rozvíjející edukace je dbáno, aby se vychovávaný /vzdělávaný na své edukaci aktivně sám podílel celou svou osobností a tím tuto svou osobnost v celé její komplexitě rozvíjel.*

Co to ale konkrétně znamená, „mít na mysli jedince jako osobnost“? Má-li se sám vychovávaný na své výchově podílet „celou svou osobností a tím tuto svou osobnost v celé její komplexitě rozvíjet“ – jak konkrétně

budeme tuto osobnost chápat? Odpovědí nám budiž formulace takzvaného *osobnostního, nebo též personalizačního desatera* (viz též Helus, 2009a; Helus, 2009b; Helus, 2010). Jeho cíl je dvojitý:

Za prvé má vychovateli napomoci, (a) aby rozvinutě reflektujícím způsobem vychovávanému rozuměl, chápal jej; (b) aby rozvinutě reflektujícím způsobem předvídal jeho reakce/odpovědi na životní či specifitěji výchovné situace; (c) aby na vychovávaného adresně výchovně působil – tedy s respektováním jeho individuality a byl mu adresným způsobem účinnou oporou.

Za druhé má sloužit *ne objektování* vychovávaného; tedy tomu, aby jej vychovatel viděl jako objekt určený k ovládnutí a manipulaci, prostě aby věděl, „jak na něj“ a ze své mocenské pozice jej přemohl, donutil apod. Pozitivně vyjádřeno, má sloužit *subjektování* vychovávaného; tedy tomu, aby jej vychovatel, tzn. vůdčí aktér výchovného procesu, aktivizoval pro výchovné *spoluaktérství*. Vzájemný vztah vůdčího aktéra (vychovatele) a vychovávaného jako spoluaktéra/aktivního subjektu je podstatným, dynamizujícím činitelem osobnostně rozvíjející výchovy!

V této intenci tedy nyní vyjmenujeme a v krátkosti vyložíme *deset zřetelů, které budeme považovat za důležité, ba nezbytné, chceme-li se zabývat člověkem jako osobností*. Nazveme je souhrnně osobnostním či personalizačním desaterem. Slovem personalizace míníme, že chceme brát v patrnost komplexitu člověka, že nechceme opomenout nic z toho, co je důležité, máme-li jej pochopit a pomoci mu – jako rodiče, učitelé, vychovatelé, vedoucí pracovníci.

1. Zřetel k základním vlastnostem

Bereme zde v úvahu aktuální charakteristiky individua, představující rozhodující, stabilní vnitřní předpoklady jeho výkonnosti, jeho prožívání a jeho morálních postojů; tedy především jeho schopnosti, temperamentové vlastnosti a charakter. (Podrobněji viz Helus, 2009.)

2. Zřetel k potencialitám

Bereme zde v úvahu, že člověk není jen tím, kým aktuálně je a že dokáže jenom to, čeho je aktuálně schopen. Máme v patrnosti, že má možnosti/potenciality se měnit a vyvíjet, dokázat něco, co dosud nedokázal. Ovšem za předpokladu, že budou vytvořeny náležité podmínky, které jeho potenciality mobilizují, aktualizují.

Pohled na člověka pod zorným úhlem jeho potencialit představuje jedno z nejdůležitějších, byť dosud málo využitých obohacení edukace. Rochex (1994) v této souvislosti konstatuje, že to, co žák aktuálně 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, že jeho 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 takzvané naučené 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 píle může být výsledkem zvnitřněného hodnotového systému či životního způsobu převzatého z rodiny. Vybavenost vychovatele způsobilostmi pracovat s potencialitami žáků se tak dostává do popředí jeho nezbytných pedagogických kompetencí.

Hovoříme-li o bohatství potencialit dítěte s důrazem na jeho výchovu, pak ovšem 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.

3. Zřetel ke genderu neboli rodu

Bereme v úvahu, že sebeuvědomování jako chlapce či dívky, muže či ženy se pojí s bohatým a emotivně intenzivním prožíváním, náročnými úkoly, četnými úskalími, která je třeba překonávat. Do tohoto procesu výrazně vstupuje sexualita, je ale třeba výchovně dbát, aby nemarginalizovala další témata, jako je vzájemná úcta mezi mužem a ženou, sebe-realizace v mužské a ženské roli apod. (viz například Janošová, 2008).

4. Zřetel k zaměřenosti, respektive k vývojovému směřování

Bereme v úvahu, že člověk o něco usiluje, vytyčuje si cíle, prostě jde mu o něco. Vývojové směřování patří bezesporu k nejnápadnějším znakům osobnosti dětí a mládeže; je to znak, který vnímatého 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 ho svět dospělých, hraje si na ně, jejich svět jaksi předjímá, byť jakkoli naivně. Od puberty se stále intenzivněji předstupňů dospělosti domáhá, často velmi důrazně.

- **Směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření.** Dítě/dospívající se postupně orientuje v tom, kým je, jaký je, jak se komu jeví, 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. Na pořadu dne jsou různé formy sebehledání, sebezkoušení, sebeuplatňování, sebeprosazování... 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 tohoto svého směřování vypořádá.
- **Směřování ke svěbytné nezávislosti.** Dítě a zejména dospívající hledá způsoby svého vymaňování se z odkázanosti – závislosti. Díky výchově a příkladné podnětnosti prostředí se učí tyto tendence spojovat s přejímáním odpovědnosti a eticky podloženým zabezpečováním svého autonomizujícího se života (vzděláváním, sebekázní apod.).
- **Směřování k vytváření hlubokých, pevných mezilidských vztahů, propojených se vzájemnou zodpovědností.** Jmenovitě důvěrných přátelských vztahů; vztahů, v nichž umím poskytovat oporu, dělat druhému radost, ale v nichž také oporu přijímám a radost zakouším; vztahů společné příslušnosti 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.** Obsahem zde je 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 se ovšem neobejde bez vychovatele (rodiče, učitele), který mu rozumí v rozmanitosti jeho podob, vážně se jím se zřetelem ke konkrétním jedincům zaobírá a adresně je vhodným způsobem oporou a rádcem.

5. Zřetel k začleněnosti

Bereme v úvahu, že člověk je součástí mezilidských vztahů; patří do skupin a kolektivů, v nichž zaujímá postavení, prožívá sounáležitost, srovnává se s nároky na něho kladenými a také sám klade na druhé své vlastní nároky. Vytyčujeme-li mezilidské vztahy, respektive začleněnost jako jednu ze složek osobnosti, pak tím máme na mysli, že se tyto vzta-

hy promítají do důležitých charakteristik jedince; že podmiňují pohled druhých na něho („s kým se stýkáš, koho máš za vzor – takový jsi“), ale i jeho pohled na sebe sama.

Jinými slovy, nevíme-li nic o klíčových vztazích jedince k druhým lidem a o vztazích druhých lidí k němu, o jeho přínáležitosti do skupin a kolektivů, pak je naše poznání jeho osobnosti velmi nedostatečné. Stejně tak platí, že nedojde-li ke změně v mezilidských vztazích a začleňnosti určitého člověka, sotva můžeme počítat s jeho změnou.

6. Zřetel k sebepojetí

Bereme v úvahu, že člověk se zabývá sám sebou, svou identitou, usiluje o svou seberealizaci. Termínem sebepojetí poukazujeme na závažný, ne-li přímo klíčový znak člověka. A sice na to, že mu jde v neposlední řadě (často dokonce v první řadě) o sebe sama. Základními složkami sebepojetí je:

- Sebepoznání: chceme vědět, co dokážeme, jak vypadáme, co si o nás myslí druzí a jací jsme doopravdy.
- Sebecit: Naše sebepoznávání zpravidla není citově neutrální – máme se rádi, nacházíme sami v sobě zalíbení, anebo také naopak, stydíme se sami za sebe, pohrdáme sebou či se nenávidíme apod.
- Sebehodnocení: Vyslovujeme sami o sobě soudy, porovnáváme své současné výkony a vlastnosti s minulostí či s výkony a vlastnostmi jiných lidí a vyvozujeme hodnotící závěry o sobě.
- Seberealizace: Usilujeme o svůj vývoj, o své zdokonalení – chceme být takovými, jakými bychom měli/chtěli být...

Se svým sebepojetím se nerodíme; původně vzniká a vyvíjí se na základě pohledu druhých lidí na nás. To, jak na nás reagují, co nám dávají najevo apod., tvoří výchozí stavební kameny tvorby našeho vlastního sebepojetí. Problematika sebepojetí tedy organicky navazuje na předchozí osobnostní složku – začlenění, mezilidské vztahy. Uvědomujeme si, že mezilidské vztahy nejsou jenom něčím, co probíhá mezi námi a někým druhým: Vztahy, respektive interakce a komunikace také do nás vrůstají, určitou svou složkou se přetvářejí *v náš vztah k sobě samotným, v základ našeho sebepojetí.*

7. Zřetel k autoregulaci

Bereme v úvahu, že člověk sám sebe ovládá a řídí, chce mít sebe sama v moci (pod kontrolou). Můžeme rozlišit tři autoregulační témata:

Téma první: Autoregulace na základě *využívání zpětnovazebních informací*. Myslíme tím sledování a vyhodnocování poznatků o průběhu a výsledcích vlastní činnosti, zejména v průběhu jejího osvojování – tedy učení. Tempo a kvalitu naučení pozitivně ovlivní, když jedinec přihlíží