

Edukace obratu včetně jejích důsledků pro uplatňování moci ve výchově

Autor: Zdeněk Helus

Abstract

Turnaround education including its impacts on application of control in education. – The attention is devoted to social crisis, the increase of worrying phenomena during the last decade, disrupting usual assurances. The crisis is often explained economically; a different approach emphasizes the failure of a man, who by means of his life is the cause of the crises, as well as its victim. It is supported by phenomena of reductionism and individual hedonism. – To face the crises and to search the ways to rectification is a challenge for education. The theme of turnaround pedagogy is established, some of its inspiration sources are characterized. The topics for the turnaround education are elaborated under concepts identity course, compassionate mind, freedom confirmed by responsibility, inwardness, journey of personal maturation.

Keywords: crisis society, antropological roots of the crisis, reductionism, individualistic hedonism, pedagogy of upheaval, identity streaming, participatory mind, inward nature, personality growth

Klíčová slova: společnost krize, antropologické zakotvení krize, redukcionismus, individualistický hédonismus, pedagogika obratu, identitní směřování, účastná mysl, niternost, cesta osobnostního zrání

Výchozí teze

Současná společnost, respektive civilizace dospívá do období vážné krize; zřejmě v dosavadních dějinách nevídané. Jde o krizi, která je na jedné straně dílem člověka – hovoříme o jejím antropologickém zakotvení. A současně, na straně druhé, činí z člověka svou obětí; doléhá na něj a deformuje jej. Je nejvyšší čas něco dělat. V neposlední, ne-li přímo v popřední řadě v oblasti edukace je třeba rozvinout edukaci obratu, jako projev starosti o člověka a důsledky způsobu jeho života.

K pojetí krize

Během posledních cca deseti let můžeme sledovat akcelerující frekvenci operování se slovem krize. Patří ke slovníku každodenních zpráv, nemůže chybět v publikacích vyjadřujících se k současnému stavu společnosti, ekonomiky, politického systému; u nás, v Evropě, ve světě. Zdá se, že ostatní označení společnosti (viz např. Petrussek, 2007) ustupují do pozadí a pokud se vyskytují, pak vesměs také s krizovým předznamenáním.

Pozastavíme-li se u etymologie samotného slova krize, pak zjišťujeme, že odkazuje na hrozivě se jevící situaci; nebo spád událostí, kterým nelze jen tak uniknout. Medicína poznamenala význam slova krize poukazem na vrchol akutního onemocnění, ale také

výchledově na možný obrat v dalším průběhu nemoci. Tento podnět se rozšířil i mimo rámec medicíny. Také zde budeme termín krize používat provázaně ve smyslu krajní hrozby, odkazování na vyčerpání stávajících možností, takže nadále už to tak jako dosud není možné. Současné ale bereme v úvahu vyvstávající příležitost k nápravě – výzvu k obratu.

Krize, o které je zde řeč, je bezprostředně vnímána jako zpochybnění navyklého spoléhání, že stále bude lépe. Namísto toho dotírají obavy, že bude hůře. Že výdobytky naší civilizace, s nimiž jsme dosud počítali jako se samozřejmými jistotami a odrazovými můstky dalších expanzí, mohou být zničeny: v neposlední řadě – ne-li především – zhoubnými následky našeho vlastního jednání, které nedokážeme zavčasu korigovat.

Dahrendorf (2003, originál díla je ovšem z roku 1989) ve své publikaci z doby, kdy krize se ještě hlásila poměrně nenápadným, ač už zaznamenaným způsobem, začíná konstatováním, že se přece většině z nás daří lépe než kdykoliv. „Hrubý společenský produkt na hlavu se mezi lety 1950 až 2000 v mnoha rozvinutých zemích více než zečtyřnásobil (...) Také index lidského rozvoje (Human Development Index), který měří příjem, stav vzdělanosti a životní očekávání v členských zemích Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), vzrostl od roku 1950 skoro všude o 50 % a více. Masivní zlepšení sociálního postavení žen, zvýšení šance ohledně účasti na společenském životě vůbec, zkrácení pracovního dne, pracovního roku, pracovního věku, budování státu sociálního blahobytu, zlepšení veškeré dostupné infrastruktury a ostatní kvalitativní rozvoj značně pro mnohé zvýšily životní šance. Nikdy předtím je nemělo tolik lidí tak velké jako dnes.“

Sotva ale nabere dech, abychom pokračovali ve výčtu růstových ukazatelů, a dodali ještě to a ono, vskakují nám do řeči znepokojivá ale: Ale znamená to všechno, že jsme také šťastnější? Že se můžeme spolehnout, že tomu tak bude i v dohledném budoucnu? Platí tyto výdobytky pro všechny? – „Po období marnotratného optimismu se na mnoha místech začal šířit strach, zda nebudou výdobytky naší civilizace zase zničeny, nepřáteli vnějšími, nepřáteli vnitřními, zhoubnými důsledky naší vlastní činnosti, kterou nedokážeme – dokud je ještě čas – omezit? (...) Musíme něco dělat!“ Dodejme: V neposlední řadě také v oblasti edukační.

U nás Petrussek (2007) charakterizuje o něco později současnou situaci obdobně, ale s ještě patrnějším znepokojením. „Na jedné straně žijeme déle, vyrábíme více, nakupujeme více, cestujeme více, žijeme déle než dříve, relativizujeme hranice prostoru a času, vedle světů reálných disponujeme světy virtuálními, možnosti komunikace jsou omračující, proudy informací nekončí, objevy nového neutuchají. Navzdory tomu a ruku v ruce s tím ale také sílí pocit, že se nacházíme ve společnosti pozdní doby, kterou lze metaforicky přirovnat k sopce, o níž nevíme, zda a kdy může vybuchnout a s jakými následky...“ Pět apokalyptických jezdců ohrožuje soudobé lidstvo. Sřet civilizací s využitím chemických či atomových či bakteriologických zbraní v rukou teroristů, demografická katastrofa s nezvládnutelnou migrací, pandemie AIDS (či jiné epidemické pohromy), ekonomická či ekologická kolize, oslabení morální výbavy lidí korigovat své zničené cíle ve prospěch obecných a vyšších hodnot. Vyústění je nasnadě, musíme něco dělat. V neposlední řadě též v oblasti edukační.

K antropologickému zakotvení krize

Snahy krizi vyložit byly zprvu nejčastěji dílem ekonomů a politiků. Je poukazováno na nesrovnalosti na finančních trzích, na chování bank a nezodpovědnou úvěrovou politiku, na kolaps ve vztazích mezi nabídkou a poptávkou apod. Postupem času se však setkáváme i s tázáním po hlubších a širších souvislostech problému. Je argumentováno, že to, co nás ohrožuje a čeho se obáváme, není záležitostí několika málo let a možná ani není primárně vázáno na ekonomickou oblast. Že jde o vleklou *krizi člověka, způsobu jeho života*. Tento trend uvažování přiblížím ve dvou exkurzech.

Exkurz první. Mezi průkopníky toho stanoviska patří Karl Jaspers. Na samém začátku třicátých let minulého století vychází jeho kniha *Duchovní situace doby* (originál vyšel v roce 1931; český překlad je z roku 2008), kterou lze považovat za knihu jasnozřivou, řekněme prorockou. Anticipuje katastrofické události, které nemohou nenastat, nebude-li závčasou vykonáno dílo nápravy. Žijeme v době na jedné straně nesporně velkolepé, protože bohaté na výtvarnosti, z nichž těžíme, a na možnosti, které se otevírají. Tato doba ale současně také, nebudeme-li s to učinit jí zadost, se – slovy Jaspersovými – „stane nejubožejší dobou selhávajícího člověka“.

Tedy vyvstává před námi na jedné straně člověk selhávající – původce krize; a na straně druhé člověk nápravy, člověk „činící této době zadost“. Ale co to je „činící této době zadost“?

Především je třeba rozpoznat, v čem je selhávání, abychom mu mohli čelit. Jaspers je vidí v ustupování od lidských kvalit osobnosti, kterých se člověk nesmí vzdát; či lépe řečeno, které musí stále, vždy znovu na své době, na své situovanosti, na sobě samém vybojovávat. Jsou to kvality související se svěbytným sebevymezením a zodpovědným, svobodným rozhodováním; odolností vůči pokušením nechat se vléci a zavléci vnější determinací natolik, že duchovní podstata člověka se nedostane ke slovu, že bude uškrcena.

Exkurz druhá. O dvacet let později, po prožitých kataklyzmatech války a holokaustu, Erich Fromm reflektuje situaci doby v obdobném duchu. Připomíná, že člověk je bytostí, která tvoří sama sebe. A to nejen individuálně, osobní seberealizací, ale také oklikou přes vytváření společenských poměrů a zasahováním do přírodních dějů. Aniž ovšem vždy umí a chce dohlédnout důsledků, které to s sebou nese.

Zvláště povážlivý je vznik mechanismů vytěšňujících jej do role pouhého článku v nadřazeném, odlidštěném soukolí, kterému posléze slouží. Vidíme to v projevech násilné manipulace člověkem v totalitních systémech, ale také v podléhání diktátu reklam, kariérních příležitostí, zábav a rozptýlení, kvazinezbytných obstarávek – všeho toho, co nad ním dominuje na úkor zdraví a pohody, aktualizace potencialit osobnostního růstu, lidské solidarity, realizace podstatnějšího životního smyslu... „Dosažení stavu humanity odpovídající myšlenkám velkých učitelů lidstva je v našem dosahu, a přece riskujeme nebezpečí zkázy celé naší civilizace nebo toho, že se z nás stanou roboti. Jednomu malému národu bylo kdysi dávno řečeno: ‚Předložil jsem ti život i smrt, požehnání a klatbu. Zvol si život, abys byl živ ty i tvé potomstvo.‘ (Dt 30,19) Před toutéž volbou nyní stojíme my.“ (viz Fromm 2009)

To, co bylo řečeno, nás dovádí k tezi, kterou nazvu *tezí o antropologickém zakotvení krize*. 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.

To, co bylo řečeno, si ilustrujme dvěma takovými dopady. Prvým je redukcionismus v teoretickém i praktickém pojetí člověka; druhým pak individualistický hédonismus.

Redukcionismus. Prosazuje se 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 zkoumatelé, nebo že neodpovídají dané politické doktríně, nebo narušují panující zvyklosti. Redukcionismus je de facto *zčástičněním 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 na jeho chování, a poněvadž i to se jevílo 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 jejich 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 neposledním řadě se promítají i do chápání edukace, pojetí žáka, vztahu učitelé–žáci apod.

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: Poměry, které člověk vytvořil, si jej berou do služby, determinují jej, aby byl uzpůsobován být zdrojem jejich fungování, tedy aby se zčástičnil, 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 (1984) 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. Připomenu jej zde jmenovitě vzhledem k jeho dopadům na situaci a vývoj dítěte. Ulrich Beck spolu s Beck-Gernsheimovou (1995) uvádí, 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): Pořídí 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 nezpochybnitelné 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 nevyklučuje, 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 a denně lze 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 devatenáctého století před hrozbou rozmachu anomie, který 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 zločinnost, rozklad rodiny, oslabování vzájemné důvěry mezi lidmi.

Výzva a úkol: Edukace obratu

Pedagogickou odpovědí na krizi, chápanou v jejím antropologickém zakotvení, má být edukace obratu. Edukace, aktualizovaná starostí o člověka vytvářením koncepce nápravy toho, co je v oblasti výchovy a vzdělávání, se zřetelem k němu pokažené, či nedostatečné. Připomíná se nám 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 a ojedinělý (viz např. snahy pozitivní a spirituální psychologie), 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 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 v jeho celistvosti, lidskosti, žijícímu svým posláním;
- na *zřetele etické* – obrací pozornost k prolnutí vědění, respektive znalostí a dovedností na jedné straně, 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.

Šest akcentovaných témat edukace obratu

Konkretizovat edukaci obratu v životní realitě ovšem není snadné. Jak bylo výše řečeno, jde o projekt ve svém zrodu, i když leacos v jeho duchu lze už nyní zaznamenat. Jednou z cest takové konkretizace je, že se budeme ptát po *kvalitách osobnosti*, díky kterým je člověk schopen „učinit své době zadosť“ (viz výše, odkaz na K. Jasperse); neboli díky kterým tlaku deformujících krizových jevů odolává, včetně uvedených tlaků vyvolávajících redukcionismus a individualistický hédonismus. Takových kvalit osobnosti je nepochybně celá řada; zde jich přiblížím šest. Skrze ně napovím, oč by pedagogice obratu mělo jít.

1) *Transcendingující prožívání*. Edukace obratu není toliko poznatkovou, respektive vědomostní a dovednostní záležitostí. Krom toho a nadto vede také vychovávaného/vzdělávaného k hlubokým prožitkům, zakládajícím osobnost v celoživotním rozměru, přesahujícím individualistickou (redukcionistickou, hédonistickou) zúženost. Jde o prožitky paterého druhu:

- Za prvé to jsou *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 světuje 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, pravdu a řádu.

2) *Identitní směřování osobnosti*. Jak už bylo uvedeno, člověku je vlastní zabývat se sám sebou, mít o sebe sama starost, dospět k sobě samému a najít tomu odpovídající výraz. Současně ale také je mu vlastní ze sebe sama vyjít, integrovat se do světa a svět integrovat do sebe sama, do svého prožívání, do své mysli. A také do svého poslání, životního úkolu. Podle toho, jak se toto integrování daří, rozlišme

1. *Nezavršené identitní směřování*: jedinec je do té míry pohlcen sám sebou, že nedokáže lidi a svět kolem sebe vidět jinak, než přes prisma svých osobních zájmů a potřeb.
2. *Narušené identitní směřování*: jedinec dosahuje sebe sama přes ideály a vzory, které přejímá z vnějšku: Od sebe sama utíká, aby se shlédl v někom mimo sebe, kdo se vyznačuje atributy významnosti. Svou pocíťovanou nicotnost kompenzuje významností někoho, jehož atributy si mohl přisvojit. Mechanismus, kterým toto stojí a padá, nám na jednoduché úrovni přiblíží reklama, apelující že když si koupím určitý parfém, budu něco jako Beckham, poněvadž on zřejmě něco takového používá, protože to nese jeho jméno. Zápas o sebe sama, o své identitní završení tak jedinec vzdává ve prospěch iluze, kterou se nechává svést.
3. *Završené identitní směřování* charakterizuje skutečný přesah. Jedinec spojuje svou identitu s hodnotami a cíli, které mají nadosobní závažnost, univerzální platnost, byť se aktualizovaly v omezeném horizontu jeho konkrétní životní situovanosti. Ve svém já, v jádru své individuality je součástí usilování o povznesení, pohyb k hodnotám pravdy, krásy, řádu, spravedlnosti: I když je sám, není sám, a i když není sám, je sebou.

Edukace obratu je oporou jedinci v úsilí završovat své identitní směřování, oproti uvážnutí v sebestřednosti, či oproti propadnutí identitnímu svedení.

3) *Účastná mysl*. Pojem účastná mysl – „participatory mind“ – je elaborován ve stejnojmenné monografii Henryka Skolimowskiho (2001). V jejím úvodu stojí, že náš svět vyžaduje nutně léčbu, a stejně tak naše duše/mysl, která – jak autor doslova praví – „prošla ve dvacátém století silnou a ničivou palbou, nemající v dějinách lidstva obdoby“. Dodejme, že namísto slova léčba bychom mohli neméně výstižně použít slovo edukace (výchova a vzdělávání). 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 cokoli.

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. Podmanivý je v této souvislosti novozákonní výrok apoštola Pavla k Římanům (8,19): „Celé tvorstvo totiž nedočkavě čeká, až se ve slávě zjeví spravedliví jako boží synové. Neboť tvorstvo bylo podrobena nicotným choutkám padlého člověka... Zůstala však tvorstvu naděje, že i ono bude osvobozeno z toho otroctví, kdy muselo sloužit padlému člověku a bude od toho zproštěno tím, že budou oslaveny Boží děti... Víme přece, že celým tvorstvem jde jeden vzdech...“

4) *Svoboda stvrzovaná zodpovědným rozhodováním*. Člověku je vlastní snaha vymaňovat se z tlaků, které jej omezují a zakoušet tak svobodu. Svoboda se aktualizuje především v aktech rozhodování a jeho uvádění ve skutek.

O svou svobodu člověk zápasí a její vybojovávání a udržování patří mezi výsostné akty vývoje osobnosti. Je ohrožována nejen z vnějšku omezujícími tlaky, které člověka

nerespektují a upírají mu právo rozhodovat se a volit. Je také ohrožena vnitřními tendencemi k libovůli, v horším případě bezuzdnosti či zvlí, nebezpečnými pro druhé i jedince samotného. Nebezpečí těchto pokušení nesvobody se člověk brání poslušností vůči morálním pravidlům, ukládaným mu zevně, anebo – a to především – pěstováním ctností upevněných v jeho osobnosti samotné. Edukace zde má zásadní význam.

Nanejvýš důležité je rozlišení svobody kalkulující oproti svobodě bytostné. *Kalkulující svoboda* je zpravidla rozmělněna do situačních rozhodování typu co koupit, jak se obléci, kam uložit své finance, kam jet na dovolenou, nebo čemu se vyhnout. Její oporou je chytrost. Oproti tomu *bytostná svoboda*, která představuje jednu z klíčových kvalit osobnosti, je vymezena rozhodováním vzít na sebe závazek, kterým sám sebe překračuji účastí na dobru, které není toliko dobrem pro mne. Účastí na tomto dobru je člověk příkladný, představuje příklad pro druhé v situacích jejich životní bezradnosti, ztělesňuje přijetí nároku jak se zachovat. Bytostná svoboda se spojuje s moudrostí.

Edukace obratu je oporou jedince v úsilí dobrat se svobody bytostné a spět k moudrosti, která je její oporou.

5) *Niternost*. Člověk se nachází v okolnostech, které na něho naléhají, zaměstnávají ho, nedávají mu klidu, je jimi proniknut a vlečen. Ale také a neméně, člověk má své nitro, je také niterný. A o nitro je třeba pečovat tak, aby bylo možno do něho vcházet a konat v něm podstatné dílo života – reflexi nad tím, co je pravé a skutečné, o co má jít. Jde ovšem o nitro, které není klauzurou, kde se máme uzavřít, ale ze kterého se vychází, stejně tak jako se do něho vchází; v němž a jímž se člověk disponuje pro svou účast na dění světa, pro svůj nezastupitelný úkol, pro své poslání. Niterně také osobnost přesahuje do duchovních oblastí. Výstižně to charakterizuje filosof Friedrich W. J. Schelling: „Existuje v nás skrytá podivuhodná schopnost uchýlit se z proměny času do našeho nejniternějšího já, zbaveného všeho, co se přidružilo z vnějšku, a zde pak v neměnné formě zhlédnout to, co je v nás věčné.“ Poněkud jinak, ale s nemenší důrazností formuluje význam niternosti básník a filosof Novalis: „Nejvyšším úkolem vzdělání je zmocnit se svého transcendentálního já, být zároveň já svého já... Bez dokonalého sebeporozumění se nikdy nenaučíme druhým opravdu rozumět.“

Pro výchovu to znamená výzvu, dát své nitro do pořádku. Umět bytovat v jeho tichu a míru je předpokladem, že obstojíme v hluku a neklidu světa a vykonáme v něm, co vykonat je třeba.

6) *Cesta osobnostního zrání*. Edukace obratu má být také oporou vývoji člověka na jeho životní cestě, kterou uskutečňuje jako své tvůrčí dílo, za které v rostoucí míře přejímá zodpovědnost. Cesta osobnostního zrání ovšem nebývá přímočarou. V archetypálních obrazech bible, mýtů, legend a pohádek se opakovaně vrací téma zbloudění, svedení z pravé cesty, odloučení od životodárného zdroje, ztráty něčeho co je podstatné. Napovídá to, že k lidskému životu patří, že nejdeme vždy pravou cestou, že se ocitáme v labyrintu, že se dostáváme do rukou špatných vůdců, že propadáme závislostem, takže přestáváme být sami sebou. Odpovědí je síla a odvaha k nápravě, vzepjetí se k novému startu.

Realizaci cesty osobního zrání odpovídá archetyp poutníka (viz Bauman 1995), vynakládajícího úsilí projasnit cíle své cesty a těchto cílů se dobrat. Opaku odpovídá archetyp

tuláka, či vagabunda, který si otázku cíle a smyslu cesty neklade, protože bloumá tak, jak to kladou okolnosti.

Edukace obratu je oporou jedince v úsilí a odvaze dávat cestu svého života a doby, v níž je žít, do pořádku a čelit tak vagabundství, které na tyto hodnoty rezignuje.

Závěrem

Současná pedagogika staví do popředí důraz na učitelovu *profesionalitu*. Ta je vyjádřena v jeho kompetencích, pro které je pregraduálně vzděláván a které postgraduálně dotváří, posiluje, inovuje apod. Profesionalita tkví především ve vědní fundovanosti, aktualizované v praktických situacích výchovy a vzdělávání. *Edukace obratu ovšem žádá učitele/vychovatele vyznačujícího se také vědomím poslání*. A to je vyjádřeno v morálních kvalitách učitelovy osobnosti – respektive v jeho pedagogických ctnostech. Zdůrazňována je zejména jeho pedagogická láska, pedagogická moudrost, odvaha, důvěryhodnost.

Až díky propojení profesionality a vědomí poslání učitel přejímá za své žáky podstatný díl zodpovědnosti: před nimi samými, před jejich rodiči, před společností a před vlastním pedagogickým i obecně lidským svědomím. *Neusiluje o to mít moc, kterou své žáky/studenty ovládá, ale v duchu vědomí svého poslání je povolává k aktivní účasti na edukačním díle. Svě vůdčí aktérství nevyužívá k posílení své moci, ale k povolání jeho žáků/studentů ke spoluaktérství*. A to je stejně důležité jako osvojování vzdělávacích obsahů, ne-li ještě důležitější.

Pedagogika si dosud počíná, jako by se – krize nekrize – nic tak moc nedělo, pročž dělejme, co a jak jsme zvyklí, samozřejmě efektivněji. Mnohé ale nasvědčuje, že něco převratného se děje, něco co je třeba vzít s veškerým pedagogickým umem a veškerou pedagogickou kuráží do úvahy.

Předložil jsem několik námětů, jak se této věci ujmout. Nepochybně přicházejí do úvahy i jiné vize. Něco dělat by ale mělo být na programu dne. A pedagogika by se měla vzbudit 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 – v duchu edukace obratu;
- 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 stráž, poněvadž žijeme v době, kdy je dítě vystaveno nevídaným ohrožením, ale také nevídaným šancím vydat se na životní pouť jako osobnost obratu.

SEZNAM LITERATURY

BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON, 1995. ISBN 80-85850-12-5.

BECK, Ulrich, BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *The normal chaos of love*. Cambridge: Polity Press, 1995. ISBN 978-0-7456-1382-6.

DAHRENDORF, Ralf. *Hledání nového řádu*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2007. ISBN 978-80-7185-719-8.

DOLLASE, Rainer. Sind Kinder heute anders als früher? Probleme und Ergebnisse von Zeitwandelstudie. *Bildung und Erziehung*, 1986, roč. 39, č. 2, s. 133–147. ISSN 0006-2456.

FRANKL, Viktor. *Člověk hledá smysl*. Praha: J. Kocourek, 1994. ISBN 80-901601-4-X.

FROMM, Erich. *Cesty z nemocné společnosti. Sociálně psychologická studie*. Praha: EarthSave, 2009. ISBN 978-80-86916-10-1.

FUKYAMA, Francis. *Velký rozvrat: Lidská přirozenost a rekonstrukce společenského řádu*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1438-1.

GIDDENS, Anthony. *Unikající svět*. Praha: SLON, 2000. ISBN 80-85850-91-5.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

JASPERS, Karl. *Duchovní situace doby*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1646-1.

PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.

PETRUSEK, Miloslav. *Společnosti pozdní doby*. Praha: SLON, 2007. ISBN 978-80-86429-63-2.

SKOLIMOWSKI, Henryk. *Účastná mysl*. Praha: Mladá fronta, 2001. ISBN 80-204-0918-1.

(Prof. PhDr. Zdeněk Helus, DrSc. působí na Univerzitě Karlově; zabývá se především psychologíí, pedagogickou psychologíí, psychologíí učení a didaktikou, ale jeho myšlení obsahuje též důležité přesahy filosofické, tematizující otázky smyslu výchovy a vzdělávání v lidském životě.)