

POROZUMENIE VÝCHOVE A UNIVERZITNÉ UČITEĽSKÉ VZDELÁVANIE

Beata Kosová

Abstrakt: *Tendencie k profesionalizácii učiteľskej profesie. Antropologický a holistický obrat v požiadavkách na učiteľa. Charakter univerzity, univerzitného vzdelávania a príprava učiteľov. Odlišnosť od iných typov vysokoškolskej prípravy. Celosť človeka, výchovy a univerzitné vzdelávanie. Porozumenie výchovy ako vzťahu. Podstata a zmysel výchovy a univerzitné vzdelávanie učiteľov.*

Kľúčové slová: *filozofia výchovy, univerzita, univerzitné vzdelávanie učiteľov, podstata a zmysel výchovy, výchova ako vzťah.*

Key words: *education philosophy, university, university teacher education and training, essence and sense of education, education as relationship.*

Svetová pedagogika v rámci tendencie k profesionalizácii učiteľskej profesie v poslednom dvadsaťročí stále viac zdôrazňuje, že edukácia je zložitý, premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania. Učiteľa poníma ako experta na toto stretávanie, na uľahčovanie procesov učenia sa, experta na riešenie školských edukačných situácií (Coolahan, Vonk, Shulman, Hustler, Intyre, Perrenoud, Berliner a i. in Spilková 2004, Vašutová 2004). Zdôrazňuje sa model širokej profesionality (Spilková 1999), pod ktorou sa rozumie nielen riadenie procesu výučby a vzdelávania, ale ovplyvňovanie procesu rozvíjania celistvej osobnosti žiaka. Čoraz viac sa akcentuje autonómia v rozhodovaní profesionála, požadujú sa náročné expertné schopnosti, zvládnutie na teórii postavených odborných a široko kontextualizovaných poznatkov, schopnosť reflexie praxe do novej teórie a do vlastnej filozofie výchovy (Kosová 2006). Za nosné základy učiteľskej profesie

sa považujú také schopnosti, ako porozumenie sebe ako predpoklad porozumenia iným, chápanie podstaty a zmyslu svojej práce, otvorenosť k zmenám, uvedomovanie si všetkých kontextov rozvoja človeka (Coolahan 1991). Učiteľská profesionalita sa preto vníma ako komplexná, mnohodimenzionálna a dynamická (Kasáčová 2002), aby bola schopná reagovať na búrlivé premeny sveta a človeka¹.

Obrat k celostnosti v učiteľstve a trendy vo vysokom školstve

Tak ako v pedagogike dochádza k antropologickému a holistickému obratu smerom k celostnej osobnosti dieťaťa, tak v pedeulógii ho sprevádza **antropologický a holistický obrat k celostnej osobnosti učiteľa**. Medzinárodná konferencia o vzdelávaní v Ženeve vzhľadom na meniace sa role učiteľa už v roku 1996 vyslovila záver, že osobné kvality učiteľa sú považované za nevyhnutnú technickú podmienku pre zvládnutie uč-

¹ Problematika profesionalizácie učiteľskej profesie nie je prioritným predmetom tejto štúdie, preto bližšie pozri Spilková 2004, Vašutová 2004.

telského povolania (Tedesco 1996, s. 1). Po dobe rozpracovávaní temer nekonečných súborov učiteľských kompetencií sa začína pod tlakom postmodernej radikálnej plurality, neistoty a hodnotového relativizmu presadzovať jedna veľká celostná požiadavka, aby učiteľ bol profesionálom, ktorý pomáha tým druhým byť autentickým a integrovaným človekom, pomáha tým druhým nájsť zmysel svojho života (Pelikán 2007). Po dobe postkomunistickej obavy z ideí, ktorá nás aj v pedagogike viedla k pozitivistickému príklonu k faktom, k racionalite a zúženému empirickému chápaniu vedeckosti, k očareniu technológiami a k absencii hodnotovosti, sa opäť dostáva k slovu filozofia výchovy. Tá naliehavo pripomína, že výchova je predovšetkým *procesom utvárania životného zmyslu*, procesom nachádzania porozumenia bytiu a sebe samému cez orientáciu zmyslom a hodnotami (Gáliková-Tolnaiová 2007), *tvorbou ja* v neoddelenom spolubytí so svetom. Je *starostlivosťou o „dušu“*, ktorá označuje podržanie celku, zmyslu uprostred neustálych životných pohybov (Palouš 1996, s. 63), vytváranie súdržnosti a jednoty ja v ustavičnom vzťahovaní sa k celku bytia, čiže identitu, stredobod jedinečnosti a tendenciu k sebaurčeniu v každodennom personálnom spolubytí. Starostlivosť o celistvosť života človeka, ktorý nemôže existovať inak ako v spolubytí so svetom, je tak súčasne aj starostlivosťou o druhých a o svet. Z týchto východísk je zrejmé, že byť učiteľom v skutočnosti nie je iba profesia, ale *reflektovaný stav bytia človeka v role učiteľa* (podobne Lukášová-Kantorková 2003, s. 28), *uvedomovanie si vnútorného povolania k zodpovednosti za druhého a za svet*. A to je úplne iná perspektíva pohľadu na charakter prípravy učiteľov. Príprava učiteľov je potom *starostlivosťou o personalizáciu budúceho učiteľa, procesom facilitácie sebatvorby* takej celostnej učiteľskej osobnosti, ktorá rozumie

zmyslu výchovy a svojej profesie, rozumie hodnotám a procesom, ktoré utvárajú zmysel života druhého človeka, rozumie dieťaťu ako utvárajúcej sa bytosti, rozumie vlastným premenám a vlastnej zodpovednosti.

Trend profesionalizácie a zároveň personalizácie učiteľskej profesie má pre vzdelávanie učiteľov závažné dôsledky osobitne v celosvetových tendenciách k jeho *univerzitarizácii*. Ide o procesy postupného začleňovania vysokoškolských inštitúcií, resp. inštitúcií pôvodne postsekundárneho stupňa vzdelávania vzdelávajúcich učiteľov (napr. pedagogických akadémií, inštitútov, „colleges“, „écoles normales“ a pod.) do tradičných univerzít (Wulf 1995, Buchberger 1992 in Spilková 2004, s. 105). Deje sa tak pod tlakom požiadaviek na hlbšie všeobecné a teoretické znalosti učiteľov osobitne v pedagogicko-psychologických odboroch a ich filozofických, či sociálnych východísk, požiadaviek na psychodidaktické znalosti a schopnosť transformovať obsahy iných vedných odborov do primerane didakticky spracovaného učiva, ako aj na kontextové znalosti, súvisiace so schopnosťou odbornej reflexie a sebareflexie a z nich vyplývajúcej konceptualizácie vlastných teórií edukácie. To všetko má byť tesne prepojené s vedeckým výskumom a s tvorivou činnosťou vysokoškolských učiteľov, ktorých výsledkom je nové pedagogické poznanie.

No vo vysokom školstve súbežne prebieha proces, v ktorom sa stierajú rozdiely medzi neuniverzitným a univerzitným vzdelávaním. Žiaľ nejde len o zvyšovanie kvality činností neuniverzitných, resp. odborných vysokých škôl, ale aj naopak. Ako upozorňuje Liesmann, pod taktovkou ekonomizácie a výkonu, rýchleho vzdelávania pre trh práce za minimalizácie nákladov, chápania vzdelávania ako tovaru, meraním hodnoty vedeckých myšlienok peniazmi a pracovným časom, chápaním praxe ako hlavného krité-

ria efektivity výskumu a vzdelávania a pod. *sa degraduje univerzitné vzdelávanie, upadá idea univerzity* ako miesta rozvíjania slobodného myslenia, čo premieňa univerzity na vyššie školy, ktoré poznanie sprostredkovávajú, ale dostatočne ho už netvoría a ak áno, tak vo výskume oddelenom od výučby (Liesmann 2009, s. 73-85). To, čo sa v procese zbližovania univerzitných a neuniverzitných vysokých škôl z univerzít vytráca, je práve to, čo je pre spoločenskovedné odbory, resp. v humanitných a sociálnych vedách, vrátane edukačných, podstatným konštitutívnym fundamentom.

Povaha univerzitného vzdelávania

V nasledujúcej časti je zámerne do ostrejšieho protikladu postavené neuniverzitné a tradičné univerzitné vzdelávanie, aby vo filozoficko-výchovnom zdôvodnení silnejšie vynikli tie vytrácajúce sa aspekty tradičnej univerzity, ktoré by ani v modernej a postmodernej dobe nemali zaniknúť. A to nielen pre vzdelanosť ľudstva všeobecne, ale so zvláštnym ohľadom na dôsledky týchto aspektov pre učiteľskú profesiu a jej univerzitnú prípravu a na vzťah medzi univerzitným charakterom vzdelávania a hlbším porozumením výchove.

*Odborné vysoké školy*² obvykle odvíjajú svoje študijné programy od potrieb pre výkon špecializovaných profesií. Tieto profesijné činnosti sa často opierajú o detailnú znalosť základov profesie, alebo vyžadujú

praktickú aplikáciu viacerých vedných odborov na rôznych úrovniach, či rozsiahlejšiu prípravu v praktickom prostredí. Cieľom vysokých odborných škôl je teda prioritne príprava absolventov na výkon určitého povolania. Dnes sme svedkami ich veľkého rozmachu, ktorý súvisí s požiadavkou úzkeho spojenia vzdelávania a praxe, ale aj s pozitivistickou redukciou vedy iba na empirické spôsoby poznávania a so snahami o ekonomickú efektívnosť vzdelávania. V učiteľskej príprave sa sústreďujú na obsah, metódy a techniky výučby, praktické výcviky študenta, výrazný podiel štúdia tvorí prax v školách.

Univerzitné vzdelávanie považujeme obvykle za vzdelávanie v jasne definovaných vedných odboroch, príp. ich aplikačných odvetviach, ktoré má poskytnúť študentovi hlboký teoretický vhľad do odboru, širšiu znalosť jeho paradigmatických, filozofických, či iných východísk, metodológiu jeho budovania a tvorby jeho poznatkovej štruktúry. Študent by mal v ňom ovládnuť vrchol akademického poznania, pričom otázka jeho využitia v konkrétnej praktickej profesii nie je prioritná. Pri učiteľskej profesii, ktorá zákonite potrebuje k príprave viacero vedných odborov, Takéto chápanie vedie k sporom, či základom profesionality majú byť vedné odbory vyučovacích predmetov, pedagogika a psychológia, alebo psychodidaktika a procesuálne poňaté odborové didaktiky (Hejný 1999, Kosová 2006) a aký je ich vzájomný pomer.

² V súčasnosti neexistuje zhoda vo vymedzení pojmu „odborná vysoká škola“ vzhľadom na jej rozdielne chápanie v rôznych krajinách. Tu ju chápeme ako „školu neuniverzitného typu, nadväzujúcu na školy sekundárneho cyklu a poskytujúcu vzdelávanie najmä v oblasti techniky, ekonomiky, poľnohospodárstva, sociálnych a prírodných vied. Od univerzitného štúdia sa líši najmä väčším dôrazom na praktickú prípravu“. (Průcha; Walterová; Mareš 1995, s. 137) V závislosti od vysokoškolskej legislatívy krajiny často napr. nemôže poskytovať doktorandský a niekde i magisterský stupeň štúdia, nepodieľa sa na základnom výskume, alebo je chápaná ako čisto vzdelávacia inštitúcia s priamym prepojením na výrobnú alebo spoločenskú prax.

Avšak chápanie univerzitného vzdelávania ako štúdia obsahu vied je sploštené a nedostatočné, a žiaľ aj vďaka dnes presadzovaným technokratickým kritériám ani samotní univerzitní učitelia si ideu univerzity dostatočne neuvedomujú, veď univerzitou sa dnes často označuje akákoľvek vysoká škola. Vo filozofii od Platóna, cez Humboldta, Jaspersa až po Palouša bola **podstata univerzity** vždy chápaná *podľa povahy myslenia, ktoré sa na nej pestuje*. Stelesňuje miesto, kde sa najrôznejšími spôsobmi rozvíja veda, vnímaná vo svojej nekonečnosti a kde sa hľadá pravda, pochopená vo svojej nedosažiteľnosti len ako dočasný zlomok celostného univerza. Miesto, kde je dôležitejšia cesta ako jej koniec, pretože sa za dôležitejšie považuje rozvíjanie slobodného a autonómneho myslenia, rozvoj ľudského ducha, otvorenosť svetu a všetkému novému, nepretržitý pohyb k sebareprekčovaniu, k presahovaniu starého, k pochybnostiam o tom, čo je apriórne dané.

Univerzita je potom zvláštnym typom školy, v ktorom učia učitelia, ktorých povoláním je veda. Stoja v popredí bádania svojej doby a to, čomu učia, je výsledkom ich výskumu a vedeckej tradície. Nielen objavujú poznatky, ale čo je podstatnejšie, reflektujú ich súvislosti, kladú otázky svojmu mysleniu, tento pohyb vedomia didakticky spracovávajú a inšpirujú ním iných. Latinské „uni-versum“, zo slov „unum“ – jedno a „vertere“ – obracať sa (Palouš, 2004, s. 93), vyjadruje myšlienku stále sa obracať k celku sveta a života, vo vzťahu k celku dávať zmysel každej jeho novo objavej jednotlivosti. „**Universitas**“ je celok jednotlivostí, je to princíp celku a to v troch rovinách:

1. „*Universitas scientiarum*“ predstavuje celistvosť samotnej vedy, spája pod jednou strechou rôzne odbory (Gáliková-Tolnaiová 2007, s. 211), ktoré sa navzájom oplodňujú a kontrolujú. Umožňuje každému učencovi, aby za podpory a kontroly

svojich kolegov prekročil medze svojho vedného odboru a tým svoju pôvodnú kompetenciu. Zvlášť univerzitný učiteľ učiteľov nemá byť iba špecialistom vo svojom odbore, ktorý nedokáže prekročiť jeho obzor, nevediacim, že existujú širšie súvislosti, nevediacim o svojom (ešte) nevedení. Je nedôstojné univerzitného učiteľa, ak sa o inom druhu poznania, odbore, či paradigmatickom názore vyjadruje pohrdavo, ukazujúc, že nechápe jeho zmysel v celku, ani jeho miesto v rekonštruovaní svojich vlastných teórií. Aj učiteľa treba pripraviť tak, aby chápal komplementaritu rôznych oblastí ľudského poznania a činností pre celostný rozvoj osobnosti dieťaťa, aby chápal zmysel štúdia nových odborov a poznatkov pre stálu rekonštrukciu vlastného pedagogického myslenia v celoživotnom sebarozvoji.

2. „*Universitas universum*“ predstavuje zreteľ k celku skutočnosti, k celku ľudského bytia, otvorenosť pre celok (tamtéž, s. 212). Ak univerzita je spoločenstvo tých, ktorí sa upisali hľadaniu v najširšom zmysle poznateľnej pravdy, potom je miestom, kde sa majú zbíhať všetky cesty vedúce k pravde bez toho, aby niektorá bola uprednostňovaná a niektorej kladené prekážky. O tom je slobodná veda, že jej výkony nie sú určené iba bezprostrednými cieľmi, úžitkom, či ekonomickými záujmami, ako to žiaľ dnes vidíme v praxi. Podstata univerzitného vzdelávania je v dosahovaní všetkého podstatného, čo je ľudstvu na svete k dispozícii ako poznateľné, ale v takom, ktoré kladie ďalšie, nové a nezodpovedané otázky, núti prenikať za hranice súčasného poznania. Pestuje schopnosť prekračovať svoje miesto a svoj čas, schopnosť vystupovať nad seba samého. Aj dnešný učiteľ by mal byť schopný klásť každodenne otázky svojmu

pedagogickému konaniu, byť schopný prekračovať svoj záujem a rozumieť záujmu iných, obce, štátu, sveta a ľudstva.

3. „*Universitas scholarum et doctorum*“ predstavuje celok študujúcich a vyučujúcich, ktorí stoja v dialógu (tamtéž, s. 212), ktorí spolu pochybujú o dogmách, s odvahou k riziku a otvorenosťou k pravde hľadajú na ceste k sebaaprekočeniu a k zodpovednosti vlastný postoj k celku bytia. Na univerzite nejde o rozdávanie definitívneho, uzavretého poznania, o pragmatické poučanie, o výchovu hodnotovo neutrálnych kvalifikovaných špecialistov. Univerzita je preto univerzitou, že dovoľuje klásť problematické otázky, získať pohyblivé vedeckého ducha, aktívne a zodpovedne myslieť, rozvíjať bádateľskú transcenciu, vychovávať vzdelancov, schopných zasadiť sa o prioritu určitého typu hodnôt. Univerzitný učiteľ, na rozdiel od iných škôl, nemá odovzdávať študentom učebnú látku, napísanú v skriptách, ale spôsoby vedeckého bádania a premýšľania o svete, také výzvy k premenám sveta, aby sa aj ďalej človeku v ňom oplátilo žiť. Dnes naliehavo potrebujeme učiteľov, ktorí vedú svojich žiakov po cestách tvorivého a kritického myslenia, ktorí ich smerujú k zmysluplnosti vlastnej existencie a k angažovanosti za humánne hodnoty.

Rozdielnosť oboch typov vysokoškolského vzdelávania vyjadruje odvekú *antinómiu medzi výchovou k povolaniu a výchovou k človečenstvu*. Profesijsná príprava je obvykle prípravou na konkrétne činnosti, ktoré sa v nej vykonávajú. Pre existujúce konkrétne činnosti už existujú hotové poznatky, hotový predpis pre realizáciu. Orientácia na ne znamená zúženie výchovy na transmisiu a favorizovanie výkonu. Podľa etika Skolimowského (1996, s. 140-141) sme v súčasnosti intoxikovaní nadhodnocovaním činnosti na úkor zmyslu, chceme cudzí návod, ako konať práve

teraz namiesto pochopenia, prečo sa máme správať práve týmto spôsobom. Avšak každý praktický aj racionálny čin človeka je vedený hodnotovým vedomím. Jeho konanie či nekonanie závisí od toho, čomu dáva prednosť, koná podľa toho, čo má preňho väčší zmysel. Pre budovanie zmysluplnosti jedinečného ľudského života však žiaden návod neexistuje. Ten sa tvorí v porozumení, vo vzťahoch, v zážitku zmyslu počas procesu sebatvorby a sebaaprekracovania. Učiteľ by mal byť preto pripravený tak, aby dokázal pristúpiť k žiakovi nielen z hľadiska parciálnych (často viac učiteľových ako žiakových) životných potrieb, ale vždy s rešpektom k rodiacemu sa zmyslu života toho druhého.

Učiteľovo porozumenie podstate výchovy a svojej zodpovednosti

Skutočný univerzitný charakter prípravy učiteľov, tak ako bol popísaný vyššie, by mal viesť adeptov učiteľstva k hlbšiemu chápaniu podstaty výchovy, ako celistvého a v plnosti empiricky neuchopiteľného fenoménu. Filozofická antropológia nás učí, že človek sa rodí nehotový, nedostatočne vybavený a preto odkázaný na výchovu. Je však oproti zvieratám voči svetu otvorený, je schopný vzťahovať sa k svetu, prijímať podnety, spracovávať ich tvorivým spôsobom a tým meniť a tvoriť seba samého. Človek vie o svojej otvorenosti, nezavŕšenosti, že síce je súčasť prírody, ale súčasne ju prekračuje realizáciou vlastných zámerov, sebatvorbou prekonáva dedičné obmedzenia a preto svoju formu si sebe môže dať iba on sám. Človek je potom jedinou z bytostí, ktorá je tým, čo zo seba prostredníctvom svojej slobody vytvorí, alebo inak tým, *čo jej výchova umožňuje slobodne zo seba vytvoriť*. Ľudská bytosť vďaka svojej otvorenosti je tak vždy v situácii výchovy ako vychovávaná, vychovávajúca iného a súčasne seba samého. Podľa Finka

(in Pelcová 2001, s. 146) je podstata človeka odvoditeľná a pochopiteľná iba z výchovy.

Bytostné určenie človeka výchovou stavia učiteľskú profesiu do iného svetla. Už nie je len nejakou zámernou činnosťou, ale starostlivosťou o celistvosť života človeka, ktorá nemôže byť proti prirodzenosti. Výchova je na jednej strane *uvádzaním do sveta* – teda zoznamovaním dieťaťa s povahou sveta a vecí, ktoré postupne vstupujú do jeho horizontu. To zodpovedá procesu socializácie, v ktorom dominuje aktivita vychovávateľa, teda vysvetľovanie, presvedčovanie, vzory správania. Ak len takto chápeme výchovu, potom nám postačí definovať ju ako proces zámernej činnosti s ušľachtilým cieľom. Na prípravu k nej typické univerzitné vzdelávanie netreba. Na druhej strane je však aj *uvádzaním druhého do vzťahu k pravde svojho života*, do slobody a zodpovednosti (Gáliková-Tolnaiová 2007, s. 150) – teda porozumením a seba porozumením, preorientovaním smerom k zmyslu, zakotvením a angažovaním sa vo svete. To zodpovedá procesu personalizácie, v ktorom dominuje aktivita učiaceho sa, teda otázky, pochybnosť, problematizovanie, v nich sa človek otvára pre to, čo len tuší, čo ho zatiaľ presahuje. Otázky prinášajú porozumenie a porozumenie prináša otázky, oboje vyžaduje dialóg, v ktorom je možné a žiaduce otázky slobodne klásť a zodpovedne na ne hľadať odpovede. Otázky a pochybnosti sú aj podstatou univerzitného vzdelávania, v nich sa rodí pochopenie významu, zážitok zmysluplnosti, či hodnotové hierarchie, ony by mali tvoriť vysokoškolskú výučbu. Takúto prípravu potrebuje učiteľ, ktorý chápe **výchovu ako vzťah**, ako personálne spoloubytie, v ktorom sa človek učí životu tak, že sa podieľa na skúsenostiach iných a obohacuje vlastné porozumenie o niečo navyš, než sám prežil. Takáto príprava mu umožňuje chápať tento vzťah ako intencionálny. Veď zámerne prebúda personalitu toho, kto je odkázaný,

zároveň mu umožňuje si však uvedomiť, že v každej chvíli aj nezámerné na sebe ukazuje druhému, čo znamená byť človekom, demonštruje pravdy o zmysle svojej existencie.

Ten, kto chce vstupovať do jedinečného osudu inej bytosti, potrebuje celostný a integrujúci pohľad, umožňujúci vyrovnávať sa s dilemami a protikladmi, ktoré výchova v sebe obsahuje. Ak nemá ublížiť, či zle použiť svoj vplyv, mal by rozumieť, že:

- *Výchova je vzťah dočasný*, väzba s dieťaťom slúži na to, aby bola postupne uvoľnená, smeruje k popretiu seba samej, lebo cieľom je, aby sa vychovávaný bez nej zaobíšiel.
- *Výchova je vzťah asymetrický*, kde nemožno zamieňať partnerstvo a facilitáciu. Veď vychovávaný je najprv odkázaný, bezbranný, dobrovoľne sa vydáva vôli učiteľa a učiteľ je zrelší, autorita, ktorá má – ako symbol dospelosti, ľudskosti, vzor pre napodobňovanie – nad dieťaťom moc a nesmie ju zneužiť. Prirodzene v ňom postupne dochádza k zápasu o vplyv na utváranie života dieťaťa medzi jeho prebúdžajúcou sa individualitou a učiteľovou vôľou.
- *Výchova je vzťah rozporuplný*, pretože je podľa Bubera (cit. tamtiež, s. 163) dialógom osôb, ktoré stoja voči sebe autentickým spôsobom. Kladie na učiteľa dilematické požiadavky, napr. vyžaduje náklonnosť, byť maximálne úprimný a pritom nestratiť dôveru druhého; akceptovať druhého takého aký je, že rozmyšľá inak a zároveň postaviť sa proti nemu, chcieť ho orientovať v smere zmeny; dosiahnuť blízkosť, empatiu, no aj schopnosť odstupu, kritickej dištancie a sebareflexie.
- No najpodstatnejšie je, že *výchova je vzťah k zodpovednosti*, lebo život nie je možný bez vedomia odkázanosti na druhých (Pešková 1999, s. 24). Slobodne

môžeme tvoriť, lebo sa môžeme spoľahnúť na druhých, že zodpovedne doplnia všetky ostatné stránky v systéme ľudskej sebaaprodukcii. Každý tak má slobodu aj zodpovednosť za dodržanie ľudského spôsobu existencie vo svete. No učiteľ musí chápať, že zodpovednosť za dieťa je zodpovednosťou za pokračovanie sveta. Podľa Arendtovej (1993, s. 110) dieťa vyžaduje ochranu pred zlým, aby sme ho neponechali bez pomoci, nebrali mu šance vytvoriť vo svete niečo nové, ale aj svet vyžaduje ochranu pred spustošením nasledujúcou generáciou. Učitelia zastupujú voči mladým svet, ktorý sa stále mení a ktorý aby prežil, musí byť mladými obnovený. Ako zdôrazňuje Palouš (1996, s. 122) vychovávateľ nenesie zodpovednosť pred nejakou vyššou inštanciou, ale stojí v zodpovednosti za bytie dieťaťa, za jeho autenticitu a otvorenosť, aby bolo bytím pre ostatných, ale zároveň aby to so svetom celkovo dobre dopadlo, lebo cieľom výchovy nie je len individuálna ľudskosť vychovávaného, ale humanita všetkých ľudských vzťahov (tamtiež, s. 123).

Učiteľove otázky položené samému sebe

Len ten, kto vie málo, je presvedčený o jednoznačnosti a samozrejmosti svojho poznania. Skutočne univerzitný charakter vzdelávania ako otvorenosť celku, ako pochybnosť a nesamozrejmosť, by mal priviesť učiteľa k **otázkam o podstate svojho pedagogického myslenia a konania**. Tieto otázky kladie filozofia výchovy (Fink in Pelcová 2000, 2001, Palouš 1996), keď sa zamýšľa nad možnosťami a medzami edukačného pôsobenia.

- *Kde je hranica medzi výchovou ako pomocou a výchovou ako manipuláciou?*
Má vychovávateľ právo vnucovať svoje

pochopenie života a hodnôt druhému, zvlášť ak si je vedomý, že sám nie je so svojou výchovou ešte definitívne hotový? Nemôže čakať až kým sám nebude dokonalý, kým si neujasní zmysel svojho života, lebo by sa nikdy k výchove neodhodlal a tá by nebola vôbec možná. Vzdelaný učiteľ však s týmto vedomím opatrne pristupuje k výchove, preberá zodpovednosť za pravdu svojej nedokonalnej výchovnej koncepcie, zodpovednosť za to, že vo svojej nehotovosti neupadne do rutiny, že stále lepším učiteľom bude nie keď učí iných, ale keď učí sám seba.

- *Pokiaľ siaha moc cielene meniť vychovávaného a kde je vychovávateľ bezmocný?* Čo sa dá formovať zvonku a čo je nedotknuteľnou sférou osobnej slobody a vlastnej ľudskej prirodzenosti? Žiaden učiteľom vytýčený cieľ výchovy sa nedá v plnosti zrealizovať, lebo voči učiteľovi stojí autentická bytosť, ktorá sa chce sama slobodne utvárať. Vzdelaný učiteľ si uvedomuje, že životné skúsenosti sú bez totožného zážitku neprenosné, že on vychádza zo svojich skúseností, ktoré tvoria jeho obzor, ved' patria minulej dobe, inej generácii a jeho výchova, práve tak ako škola, sa vždy oneskoruje za životom. Ak chce pripraviť dieťa pre budúcnosť, mal by mu pomôcť najmä odkryť určitý celkový aspekt vecí, ktorý tvorí kľúč k porozumeniu.
- *Možno človeka vpraviť do kultúrnych a sociálnych foriem bez toho, aby nebola potlačená jeho jedinečnosť?* Človek sa potrebuje socializovať, bez interpersonálnej interakcie nemôže byť človekom a zložitost' sociálnej reality vyžaduje isté pravidlá, ktoré nielen regulujú, ale aj chránia. No každý človek je zložitý jedinečný, a preto nemôže existovať na každého úplne primeraná výchovná stratégia a metódika. Vzdelaný učiteľ chápe, že pristupuje k vychovávanému akoby zvonku, z inej

jedinečnosti, a ako taký má svoje limity, svoj zorný uhol. A tak nemôže vždy len on najlepšie vedieť, aké sú skutočné potreby dieťaťa, môže ich však odhaľovať, ak bude obmieňať svoje postupy, ak dieťaťu umožní v interakcii s inými svoju individualitu vyjadriť a rozvíjať.

Čo by mali urobiť univerzity

Čo vyžaduje obrana univerzitných ideí a ich aplikácia v učiteľskom vzdelávaní? Najprv je potrebné, aby si samotné univerzity uvedomovali, v čom je základ ich univerzitnej podstaty a odolávali tlakom prílišnej ekonomizácie a formalizácie. Ak univerzity majú byť centrom vedeckej reflexie všetkého, potom ako autonómne inštitúcie nesmú preberať formalizované systémy sebaevalvácie a sebariadenia, (tzv. systémy riadenia kvality) len zo sektoru manažérskych technológií, ale uskutočňovať aj skutočnú *filozofickú a vedeckú reflexiu seba samých ako univerzity*. Napr. výskumne overovať čo a ako na univerzite učíme, čo a ako hodnotíme, čo a ako rozumejú a dokážu absolventi univerzity a tieto zistenia interpretovať v porovnaní s nárokmi, ktoré kladie povaha univerzity. To platí tak všeobecne, ako aj vo vzťahu k štúdiu učiteľstva.

Ideál skutočnej univerzitnej povahy učiteľskej prípravy a profesionality kladie nároky predovšetkým na učiteľov učiteľov. Za posledných dvadsať rokov sme značne rezignovali na kurzy tzv. vysokoškolskej pedagogiky, správnejšie snáď *vysokoškolskej andragogiky*, alebo na *ďalšie vzdelávanie vysokoškolských učiteľov*. Predovšetkým v týchto typoch kurzov, okrem zručností v práci s informačno-komunikačnými technológiami a projektmi, ktoré dnes prevažujú, by sa aj vysokoškolskí učelia vzájomne

mali učiť odbornej reflexii a sebareflexii a to nielen z aspektu didaktického, ale aj filozoficko-výchovného (napr. antropologického, etického, axiologického). Kde inde by sa malo diskutovať o tom, čo znamená byť univerzitou, ako naplniť univerzitnú ideu, kde inde by technik, alebo chemik, vzdelávajúci učiteľov, mal priestor uvažovať o výchove ako vzťahu, o prebúdzaní personality v ňom, o antropologickom a holistickom obraze v pedeutológii? Minimálne pedagogické fakulty univerzít by mali vyjsť s projektmi vzdelávania zamestnancov, založenými predovšetkým na andragogických koncepciách, formách a metódach „pro-univerzitného“ vzdelávania.

Ak študent učiteľstva má porozumieť výchove predtým opísaným spôsobom, neznamená to len *skvalitniť vyučovanie* kurzu filozofie či teórie výchovy, ale toto porozumenie by sa malo plne rozvinúť v celom štúdiu. Preto všetci učelia učiteľov by mali byť pred svojimi študentmi vpredu minimálne v tom, že si podobné otázky, uvedené vyššie, už niekedy položili, že prešli hľadaním odpovedí, a z tejto skúsenosti vyvodzujú, že nemôžu predkladať študentom iba jednoznačné odpovede, že za cennejšie, za obzor otvárajúce, treba považovať práve ono hľadanie, v ktorom sa vyjavuje zmysel, význam a hodnoty.

Neexistencia jednoznačnej pravdy vo výchove dáva uvedomenie si zodpovednosti, pretože ak niet jasnej vonkajšej opory, neostáva nič iné, iba vlastná voľba edukačnej cesty svojich žiakov alebo študentov učiteľstva a za tú nik iný neprevezme záruky. *Zárukou je len porozumenie zmyslu, pre ktorý učiteľ práve istú cestu volí.* A to by si mali uvedomovať práve tak vysokoškolskí učelia a postupne pod ich vedením aj ich budúci kolegovia – študenti.

Literatúra:

- ARENDTOVÁ, H. *Krise kultury*. Praha : Vyšehrad, 1993.
- COOLAHAN, J. (ed.). *Teacher Education in the Nineties: Towards a New Coherence*. Papers from The 15th Annual Conference of ATEE. Limerick : College of Education, 1991.
- GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, S. *Problém výchovy na prahu 21. století*. Bratislava : IRIS, 2007.
- HEJNÝ, M. Jsou oborové didaktiky vědecké disciplíny. In *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha : Univerzita Karlova, 1999, s. 53-57.
- JASPERS, K. Dva aspekty univerzitní reformy. In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova, 1993, s. 43-56.
- KASÁČOVÁ, B. *Učitel – profesie a příprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002.
- KOSOVÁ, B. Profesie a profesionalita učitele. *Pedagogická revue*. 2006, roč. 58, č. 1, s. 1-14.
- LIESMANN, K.P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha : ACADEMIA, 2009.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava : PF OU, 2003.
- PALOUŠ, R. *Ars docendi*. Praha : Univerzita Karlova, 2004.
- PALOUŠ, R. *Totalizmus a holizmus*. Praha : Univerzita Karlova, 1996.
- PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha : Univerzita Karlova, 2000.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství*. Praha : ISV nakladatelství, 2001.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Univerzita Karlova, 2007.
- PEŠKOVÁ, J. Proč v pregraduálním i postgraduálním studiu zařazovat filosofii. In *Filosofie, věda, vzdělávání*. Plzeň : Fakulta humanitních studií, 1999.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995.
- SKOLIMOWSKI, H. Ekologická etika a posvátnost života. In *Závod s časem*. Praha : Ministerstvo životního prostředí, 1996, s. 135-152.
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004.
- SPIPKOVÁ, V. Základní trendy ve vzdělávání učitelů primárních škol v zemích Evropské unie. In *Přeměny pedagogické složky přípravy učitele 1. stupně ZŠ*. Banská Bystrica : PF UMB, 1999, s. 33-43.
- TEDESCO, J.C. The Role of Teachers. *Educational Innovation*. 1996, č. 88, s. 1.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.