

## Jiná dimenze

Je to podivná doba. Vzdělávání málo nakloněná a výchovu jen málo akceptující. A nemám na mysli „jen“ chronickou neochotu decizní sféry velkoryseji financovat školu a významněji podporovat práci učitelů. Třebaže i tento dlouhodobý a viditelný symptom české vzdělávací politiky školet ani výchově neprospívá, leží klíčová rizika především v hlubší a skrytější rovině tohoto citlivého tématu. Zásadní nebezpečí tkví v nepochopení fenoménu výchovy a v reálném ohrožení samotné jeho podstaty a smyslu. Transformujeme u nás systém výchovného podnikání a odmítáme vědět a diskutovat, s jakými důsledky. Výchovné cíle jsou zaměňovány s prostředky, změna se stává fetišem. Jen neochotně připouštíme, že výchova má zcela jiný rozměr a její vymezený rámec benevolentně a účelově překračujeme směrem ke komerci, ekonomizaci, k manažerismu, k praktikismu či inženýrskému determinismu. Pojmy jako *lidský zdroj*, *koučování*, *akontabilita*, *vzdělávací standard* či *přidaná hodnota*, které se vkrádají ze zcela jiných sfér, výchovu mechanizují, zneživotňují, odlidšťují a v důsledku negují. Společnost se zdráhá přijmout skutečnost, že výchova a vzdělávání fungují v *jiné dimenzi*, že jsou proto odlišným způsobem ukotveny, a že mají přirozeně také jiné potřeby, požadavky a priority.

Výchova a vzdělávání vyžadují ze své podstaty systematický přístup, usazenost, důslednost a trpělivost. Výchovné efekty se dostavují se zpožděním, fungování je založeno především na opoře o klíčový faktor lidské profesionality, o stabilitu koncepčního rámce; výchovné výsledky jsou přesto nejisté. Ve srovnání s ekonomickým pohybem jde prostě o zcela *jinou dimenzi*. Zásadní rozdíl a specifikum fenoménu výchovy je ale v tom, že jeho primárním smyslem není výsledný výkon, ale procesuální stránka. Výchovný proces otevírá velké příležitosti pro kultivační posuny každého jedince a my nemáme právo tuto skutečnost nerespektovat. V surovém, zjednodušujícím, plochém tlaku fabrikace dneška je citlivá dimenze výchovy velmi zranitelná, ze všech stran napadána a zdá se, že do jisté míry i bezbranná, neboť je povolná svou neagresivní podstatou i pragmatickou nepřesvědčivostí.

Přesto, že česká veřejnost uznává vzdělání jako významnou hodnotu, a přesto, že klíčový význam učitele pro kvalitu vzdělávání není společností alespoň v deklarativní rovině nikterak zpochybňován, je znepokojující sílící tlak právě směrem k učiteli: atak na jeho vzdělanostní statut, na kvalitu výkonu jeho profese i na reálné podmínky školní práce. Decizní mašinerií

jsou v hektickém tempu nevybíravě hledány cesty, jak obejít důkladnou profesní přípravu učitele. Změkčují se formální požadavky na jeho odbornou kvalifikaci, dlouhodobou a stále opakovanou snahou je zkrátit učitelské studium, zavedenou strukturaci je negován jeho smysl a zředován obsah, varianty studia jsou komprimovány do virtuálních kurzů přístupných komukoliv. Učitel je u nás dnes vzděláván na téměř padesáti fakultách, z nichž primárně k učitelství orientovaných fakult je jen jejich menšina. Neznám povolání s obdobně vysokými profesními nároky, na které by byli adepti připravováni natolik širokým, nepřehledným a různorodým polem vzdělávacích pracovišť. Obdivujeme promyšlenost a důslednost některých zahraničních modelů učitelské přípravy, avšak baterií nekoncepčních zásahů a chybějící podporou učitelského vzdělávání se těmto zemím stále více v rovině ideové i realizační odborně vzdalujeme.

Skryté, avšak principiální a akutní nebezpečí pro výchovu a vzdělávání, a jako vyústění tohoto ohrožení do pragmatické roviny i pro samotnou práci učitelů, tkví ovšem v kumulaci a v nepříznivé konstelaci série negativních společenských faktorů. Ty se mnohdy svou protichůdností ještě sčítají. Příkladem může být zřejmý nesoulad mezi aktuálním přezíráním kvality učitelského vzdělávání na jedné straně a stupňovanými nároky na požadavky profese, jako jsou ambiciózní plošné projekty typu inkluzivního vzdělávání či konstrukce digitálních učebních materiálů, na straně druhé. Nemáme-li totiž v uvedených případech nesnadnou expertní práci, kterou představuje vyučování dětí s mentální nedostatečností, či tvorbu učebnicových textů degradovat jen na jednoduché laické aktivity, lze se právem ptát (a právě z úcty k učiteli), zda učiteli vůbec přísluší. Profesionalita nespočívá v povrchním široce uchopeném všeučelství, byť je nadšení a aktivita obdivuhodná. Učitel tím totiž nedělá nic jiného, než neodborně supluje práci speciálního pedagoga nebo zaskakuje za odborníka na tvorbu učebnic. Takový směr odvádí učitele od učitelství a zahání jej od profesionála do polohy univerzálního pracovníka. A to výchovné efekty daleko neposune.

V době, kdy na jedné straně rádi i v oblasti výchovy deklarujeme svobodu variantnosti a mnohokulturnost (jistěže především v zájmu vyšší výkonnosti a zpravidla jen účelově), nechce společnost na straně druhé přijmout, že výchova a vzdělávání žijí v jiném rámci, jsou odlišným způsobem ukotveny, a mají také jiné nároky, požadavky a priority. Jsou zkrátka *jinou dimenzí* a je především v zájmu společnosti tuto skutečnost akceptovat.

*Petr Urbánek*