

## DIALEKTIKA VÝCHOVNÉHO PROCESU

Výchovný proces je nesmírně složitý. Nejen, že sledováním výchovného cíle v každé výchovné operaci musíme neustále tento cíl mít na mysli, ale do výchovy vstupuje vždy až nekonečné množství faktorů, z nichž jen některé známe a můžeme je ovlivnit, nebo alespoň počítat s jejich aktivitou, ale celou řadu dalších ani neznáme, nebo netušíme že do procesu ovlivňování člověka vstupují, nebo vstoupily. Dále: nikdy nemůže přesně říci, jak který z vstupujících faktorů zapůsobil – zda silně a žák jeho vliv přijal plně – zde jen slabě – zda vůbec nezanechal stop – zda nezapůsobil spíše negativně – zda dokonce neznehodnotil všechny ostatní faktory. Tyto skutečnosti můžeme snad jen obecně odhadnout, ale nemůžeme to formulovat tak přesně, abychom z toho mohli vyvozovat nějaké pevnější závěry.

Vrátíme se ke vstupní problematice obecné pedagogiky: které faktory vstupují do procesu formování, ovlivňování rozvoje osobnosti? Biologicky přenášené hodnoty, kvality (geny, dědičnosti získané předpoklady rozvoje – mezi tím např. temperament, předpoklady pro určité oblasti činností, ale i IQ) – velmi složité a často protikladné biologické, materiální a především sociální prostředí se všemi nástrahami až protichůdných jevů a situací – aktivity souboru konkrétních vychovatelů, z nichž mnozí ani o sobě vzájemně nevědí a i když vědí tak neznají, často nechápou, nebo i neuznávají ba i odmítají výchovný styl těch dalších – pak je to vlastní aktivita vychovávaného ve vztahu k sobě samému. Jde tedy o vzájemné velmi intenzivní prolínání všech těchto složitých souborů faktorů a navíc v tomto procesu prolínání i vzájemné ovlivňování se těchto faktorů. Takže počítáme-li i s přirozeným vývojem a tedy změnami v každém z těchto faktorů, vyvíjí se, mění i samotná povaha tohoto prolínání. To už samo o sobě znamená velké složitosti.

A k tomu v celém tom složitém procesu formování osobnosti (důsledkem této složitosti a tohoto intenzivního prolínání je právě skutečnost, že jsme skutečně každy jiný!!) a to i když procházíme přibližně stejným prostředím, přibližně stejnými nebo velmi podobnými situacemi.

A teď vzniká otázka: Jak tento propletenec rozplést tak, abychom mohli na člověka působit převážně pozitivně – tedy ve smyslu přínosu pro jeho pozitivní rozvoj – Jak dokázat, aby všechny tyto faktory společně působili – ne jednotlivě, nebo dokonce stejně, to prostě nejde a ani by to asi nebylo žádoucí – abychom působili tak, aby bylo v základních rysech dosaženo cíle: tedy aby ze složitého klubka působení vyšla, byla vytvořena kvalitní osobnost (samotný pojem kvalitní osobnost zde asi nebudeme analyzovat, v podstatě jsme se touto problematikou zabývali při podrobnější analýze cílové kategorie.

Zde nám nastává v podstatě dvojí základní možné řešení:

1. Přijmeme-li pozici že rozhodujícím prvkem ve výchově je vychovatel – a to je pozice naprosté většiny koncepcí výchovy – pak vychovatel je ten, kdo nejen přímo či i nepřímo působí na své vychovávané, ale on je i tím, kdo zhodnocuje, organizuje, využívá, kompenzuje – tedy jako sjednocuje svou aktivitou všechny faktory, které na člověka působí. Je jakýmsi integrátorem všech působících faktorů (včetně těch, které si člověk biologickou cestou přinesl na svět.

2. Přijmeme-li pozici, že centrem celého procesu výchovy je sám vychovávaný a jeho aktivita nad sebou samým a že vychovatele je ten, který mu jen vytváří příznivé podmínky, pak stavíme do oné role integrátora právě tohoto vychovávaného a jeho výberovou aktivitu vůči všem vnějším vlivům a působením, tedy i ve

vztahu k působení zcela konkrétního vychovatele. Tedy zdůrazníme přednostní roli sebevýchovy.

To neznamená, že bychom byli vyznavači buď tradičně manipulační výchovy, nebo naopak výchovy zcela liberální. Ale buď uznáváme takový, či jiný výchovný styl. Podle toho, k čemu se přikloníme pak také realizujeme konkrétní výchovnou práci. S takto vyhraněnými koncepcemi bychom ale ve výchově skutečně nepochodili. Vždyť víme, že někdy je třeba přímé a jednoznačně vnější vedení, jindy vyhovuje nepřímé působení prostřednictvím vytváření příznivých situací, jindy je výhodné ponechat rozhodnutí na dětech samotných, někdy je třeba je nechat hledat, ba i tápat, aby si nejen promysleli, ale i prožili příznivé i nepříznivé situace...

Zde asi musí nastoupit onen dialektický přístup. Platí v podstatě obě základní výchovné modely. Platí společně, chci říci, že oba by měly být přítomny téměř v každé výchovné situaci, výchovné operaci. A to s tím, jak dítě, mladý člověk, vychovávaný (a vychovávající se) dospívá postupně se budou měnit proporce přímého a nepřímého působení, proporce rozhodování vychovatele a vychovávaného, proporce odpovědnosti za integraci všech vlivů v konkrétním výchovném působení vychovatele a posléze vychovávaného. Samotný tento proces postupných změn v rámci těchto polohách výchovy je značně složitý, protože se děje ve vývoji vychovávaného, děje se tedy v čase. A navíc se musí realizovat i vzhledem ke každému jednotlivému vychovávanému. A propojit v rozhodování o konkrétním modelu výchovy vnímání biologického času a individuum také v jeho vývoji. Nebo lépe řečeno individuum procházející oním časem, a tedy procházející zráním, rozvojem – to je skutečně snad to nejobtížnější v celém procesu výchovy.

Prakticky jde o to, abychom dítě nevodili za ručičku, když už umí samo chodit, abychom jím nemanipulovali v situaci, kdy už je sto se sám odpovědně rozhodnout a je šance, že se rozhodne správně. Abychom je znali natolik, že budeme vědět, co už může a co nemůže, kde mu ještě pomáhat, a kde mu naše pomoc již může škodit, překážet.

Vcházíme při tom z již tradičně známé myšlenky, že v každém aktu výchovy je vždy přítomen silnější nebo slabší prvek sebevýchovy. Vychovávaný zcela přirozeně všechny vnější podněty, vstupy...přijímá (nebo ne), zpracovává prostřednictvím svých vnitřních podmínek, Tedy přijímá (nebo ne) aktivně. Teprve z tohoto vnitřního dialogu vychází jeho vnější reakce, jednání, chování. Někdy přijímá hladce, bez problémů, protože onen vnější vliv odpovídá jeho vnitřnímu nastavení (skladbě vnitřních podmínek). Jindy dochází někdy k až ostrému dialogu, protože vnitřní podmínky nejsou buď připraveny na tento vliv, nebo jsou jiného zaměření než tento vnější faktor. A pak vnější chování a jednání není jen odrazem předchozího vnějšího působení, ale výsledkem onoho dialogu vnitřních podmínek a vnějšího vlivu. Někdy prostě dojde k nepřijetí vnějšího faktorů a opak vnější jednání je buď jiné než vnějším faktorem požadované, očekávané, nebo mu odpovídá, ale s vnitřním nesouladem onoho vychovávaného – prostě byl vnějšími okolnostmi přinucen jednat odpovídajícím způsobem.

To vše tedy znamená, že dobře vedená výchovy je taková, kdy od pevného, bezprostředního vedení dítěte – až ve značných podrobnostech – postupně ponecháváme prostor pro jeho vlastní rozhodování a to v situacích, kdy předpokládáme (na základě našich diagnostických aktivit) že je jak racionálně tak i hodnotově schopen se rozhodovat a také je sto převzít za dané rozhodnutí odpovědnost a i případné následky (pozitivní, ale i nepříjemné). Tedy odintegrované aktivity vychovatelovy k sebevýchovné aktivitě vychovávaného. S tím, že onen vychovávaný (i když už budeme předpokládat jeho vyspělost v podobě schopnosti

převzít odpovědnost) pravděpodobně nebude vždy zvládat právě ony **i n t e g r a č n í** aktivity – tedy ony aktivity, které znamenají kompenzaci, zhodnocování, využívání, ale i negování jiných působení než oněch záměrných (výchovných a sebevýchovných). To ale znamená, že ony **i n t e g r a č n í** aktivity v procesu výchovy vlastně stále zůstávají vychovateli. V podstatě můžeme říci, že ve vyšších stadiích výchovy (tedy s vyspělejšími vychovávanými) se aktivita vychovatele koncentruje právě do oněch procesů integračních.

Tím se ale také mění zásadně povaha jeho výchovné práce. V podstatě se tak naplňuje v plném rozsahu povaha výchovy jako **p o m á h a j í c í h** aktivit.

Dostali jsme se tedy k problematice vztahu vychovatele a vychovávaného (pravděpodobně jste v základních momentech měli v obecné pedagogice). Výchova je vždy určitou **r e g u l a c í**. Regulovat můžeme :

- **přímým působením vychovatele na vychovávaného**
- **regulace prostřednictvím činností vykonávaných žáky**

Ke kvalitě regulace přímým působením vychovatele a efektivnosti této regulace pak náleží specifika vztahů mezi vychovatelem a vychovávaným. tato kvalita působení (regulace a její účinnost) závisí na :

- **Vztah dítěte k instituci nebo k osobě je ovlivněn tím, do jaké míry tato instituce nebo osoba umožňuje dítěti realizovat představu o sobě samém, o svých lidských možnostech-**
- **V závislosti na rovinách pedagogického působení by měl pedagog kombinovat vhodným způsobem různé typy vztahů.**
- **Čím výše je určitý jedinec v preferenční stupnici jiného jedince, tím výše jsou ceněny jeho názory, postoje, tím vážněji jsou brány jeho rady, tím větší je autoritou.**

Ke kvalitě regulace vykonávané prostřednictvím činností, které vykonávají žáci, děti přispívá (jde více méně o nepřímé působení, působení prostřednictvím vytváření situací, ve kterých jsou žáci, děti aktivní):

- **výběr těchto činností – tak aby odpovídaly možnostem i zájmům dítěte**
- **motivování těchto činností**
- **výsledek těchto činností – měly by být efektivní pro děti**
- **funkční vstupování do těchto činností vychovatelem, pokud je to třeba a pokud to děti samy potřebují**