

Andrej Rajský
Filozofia
výchovy
Vybrané state

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
TRNAVA 2021

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA



Recenzenti:

prof. PhDr. Anna Hogenová, CSc.
prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.

Andrej Rajský

FILOZOFIA VÝCHOVY VYBRANÉ STATE



TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
TRNAVA 2021

© Andrej Rajský, 2021
© Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2021

ISBN 978-80-568-0407-0

OBSAH

Úvod	10
I. Filozofia výchovy – základ pedagogického myslenia	
1. Čo je filozofia výchovy?	14
Tézy	14
1.1 Čo je filozofia	14
1.2 Čo je výchova	19
1.3 Ontologický rozmer výchovy	21
1.4 Rozličné vymedzenia filozofie výchovy	25
1.4.1 <i>Philosophy of education</i>	25
1.4.2 Filozofia výchovy s dôrazom na výchovu	28
1.4.3 Filozofia výchovy s dôrazom na filozofiu	33
1.5 Špecifická úloha: filozofia výchovy uprostred vied o výchove	39
Diskusia	42
II. Filozofia a pedagogika v tvorivom napätí	
2. Význam filozofického vzdelávania pre budúcich pedagógov	46
Tézy	46
2.1 Základné formačné poslanie filozofie	46
2.2 Z hľadiska filozofie: výchova a sebvýchova ako posledný cieľ filozofie	52
2.3 Z hľadiska pedagogiky: filozofické myslenie ako základná výbava pedagóga	54
2.4 Osobitosť univerzitného vzdelávania	56
2.5 Miesto filozofických disciplín v študijnom programe budúcich pedagógov	57
Diskusia	59
3. Filozofické aspekty výchovy a vzdelávania	60
Tézy	60
3.1 Výchova a filozofia	60

3.2	Rekontextualizácia filozofie v oblasti výchovy a vzdelávania ...	62
3.3	Filozofia a „neformálne vzdelávanie“	65
3.4	Stručný dejinný prierez filozofického vnímania výchovy	69
3.4.1	Človek ako <i>zoon logon echon, zoon politikon</i>	70
3.4.2	Človek ako <i>imago Dei</i>	71
3.4.3	Človek ako <i>res cogitans, homo faber, homo viator, homo ludens</i>	73
3.4.4	Človek ako tranzitívna bytosť	75
	Diskusia	81
4.	Filozof a pedagóg spolu na ceste	82
	Tézy	82
4.1	Trochu irónie: nevzdelanosť ako kritérium vzdelávania	82
4.2	O povolání filozofa	85
4.3	O povolání pedagóga	86
4.4	O vzájomnej pozícii filozofa a pedagóga	88
	Diskusia	90
5.	Filozofia ako spojenec pedagogiky	92
	Tézy	92
5.1	Problém mnohosti v pedagogike	92
5.1.1	Multidisciplinárnosť verus jednota pedagogickej intencie	92
5.1.2	Dynamickosť verus zmysluplnosť fenoménu výchovy	94
5.2	Filozofický komponent pedagogiky	97
5.3	Zmysel všeobecnej pedagogiky	101
5.4	Filozofia na pozore pred delegitimizáciou pedagogiky	105
5.4.1	Existencializmus	106
5.4.2	Postštrukturalizmus a dekonštruktivizmus	108
5.4.3	Fenomenológia	109
5.4.4	Hermeneutika	110
	Diskusia	111
6.	Výzvy postmodernity pre výchovu	113
	Tézy	113
6.1	Množstvo otázok postmodernity	113
6.2	Málo odpovedí	114
6.3	Charakteristiky postmodernity	115
6.3.1	Pluralizácia pravdy	115
6.3.2	Relativizácia hodnôt	117

6.3.3	Individualizácia života a funkcionalizácia sociálnych väzieb	119
6.3.4	Globalizácia neistoty	121
6.3.5	Transformácia náboženskej skúsenosti	122
6.3.6	Spolužitie v diverzite	123
6.4	Prekonať postmodernizmus?	124
	Diskusia	128

III. Osoba – subjekt výchovného dialógu

7.	Dialóg ako <i>topos</i> výchovy	132
	Tézy	132
7.1	<i>Topos</i> a topológia	132
7.2	Logos a dia-logos	133
7.3	Dialóg ako <i>topos</i> výchovy	135
7.4	Nové časy, staré <i>topoi</i>	138
	Diskusia	139
8.	Personalistická perspektíva filozofie výchovy	140
	Tézy	140
8.1	Problém subjektu vo výchove	141
8.2	Základné tézy personalistickej antropológie	142
8.2.1	Personalita, ako základný ontologický princíp, je vlastná každému človeku	144
8.2.2	Osoba sa podieľa na svojom bytí človekom	146
8.2.3	Osoba jednotlivca je posledným cieľom každej činnosti	147
8.2.4	Priestorom konštituovania človeka ako človeka je dialóg	148
8.2.5	Osoba je orgánom nádeje	150
8.3	Princípy personalistickej pedagogiky	151
8.4	Personalistický pedagogický prístup k výzvam súčasnosti	153
	Diskusia	157

IV. Vybrané koncepcie filozofovania o výchove

9.	Tomáš Akvinský: výchova je zdokonaľovaním človeka v cnosti	163
	Tézy	163
9.1	Tomášova koncepcia človeka	163
9.1.1	„Prirodzený“ človek	164
9.1.2	„Historický“ človek	166
9.1.3	Človek kresťan	166

9.2	Rámec výchovy v antropologickej špirále „exitus-reditus“	167
9.3	Tomášov pojem výchovy	168
9.4	Výchova telesná	169
9.4.1	Výchova vegetatívnej telesnosti	170
9.4.2	Výchova zmyslovej telesnosti	170
9.5	Výchova duchovná	171
9.5.1	Výchova rozumu (rozumové cnosti)	172
9.5.2	Výchova vôle (mravné cnosti)	172
9.6	Výchova nadprirodzená	173
9.7	Ukončenie výchovy	174
	Diskusia	175
10.	Emmanuel Mounier: výchova je pomocou v procese personalizácie človeka	176
	Tézy	176
10.1	Emmanuel Mounier – klasik personalistickej filozofie	176
10.2	Základné charakteristiky človeka ako osoby	178
10.2.1	Trojdimenzionálnosť personálnej existencie	178
10.2.2	Podmienenosť slobody	181
10.2.3	Horizont hodnôt	182
10.2.4	Dimenzie konania	182
10.3	Osobitosť antropologicko-pedagogickej koncepcie E. Mouniera	184
10.4	Mounierov odkaz súčasnej výchove	186
	Diskusia	188
11.	Jacques Maritain: výchova je umenie v službe prirodzenosti	190
	Tézy	190
11.1	Integrálny humanizmus	190
11.2	Medzi pojmom človeka a jeho <i>stávaním sa</i>	193
11.3	Sedem chýb modernej (postmodernej?) výchovy	194
11.3.1	Prvý omyl	195
11.3.2	Druhý omyl	196
11.3.3	Tretí omyl	198
11.3.4	Štvrtý omyl	200
11.3.5	Piaty omyl	202
11.3.6	Šiesty omyl	203
11.3.7	Siedmy omyl	205
11.4	Základné dispozície výchovy	206
11.5	Zhodnotenie a diskusia	209
	Diskusia	212

12. Luigi Stefanini: výchova je miesto stávania sa človekom	214
Tézy	214
12.1 Stefaniniho filozofia osoby	214
12.2 Základný princíp výchovného vzťahu: dialóg	216
12.3 Personalistický a funkcionalistický postoj v pedagogike	218
12.4 Dialóg v škole a škola dialógu	221
Diskusia	223
13. Hannah Arendtová: výchova je kultivovanie a odovzdávanie hodnôt	226
Tézy	226
13.1 Kríza kultúry	226
13.2 Kríza výchovy a vzdelávania	229
13.3 Čo je podstatou výchovy a vzdelávania	231
Diskusia	233
14. Ladislav Hanus: výchova je skultúrňovanie človeka	235
Tézy	235
14.1 Ladislav Hanus – slovenský personalistický mysliteľ	235
14.2 Rozprava o kultúrnosti	237
14.3 Hlavné činitele kultúrnosti	240
14.3.1 Snaživosť	240
14.3.2 Stanovisko	242
14.3.3 Šírka	243
14.3.4 Prirodzenosť	244
14.3.5 Zbožnosť	245
14.3.6 Dobrota	245
14.3.7 Ľudské vzťahy	246
14.4 Hanus ako referencia	247
Diskusia	248
Záver	250
Zoznam použitej literatúry	251
Menný register	258
Vecný register	262
Redakčná poznámka	266

ÚVOD

„Čo sa týka múdrosti, poskytujes svojim žiakom iba jej zdanie, nie skutočnosť; [...] pretože z nich budú ľudia zdanlivo vzdelaní, namiesto ľudí vzdelaných naozaj. [...] Kto sa domnieva, že zanechal v spise učebnicu nejakého umenia, a tiež ten, kto ju prijíma, akoby zo spisu malo byť niečo jasného a trvalého, je asi plný veľkej prostoduchosti“ (*Faidros*, 275 b – d).

Platón vo svojom dialógu zreteľne upozorňuje na to, že učebnica nedokáže zabezpečiť študentovi múdrosť. Učebnica je textom, ktorý môže vzbudzovať dojem prameňa vzdelanosti a poznatkov, no v skutočnosti tento dojem iba podnecuje povrchné mienenie (gréc. *doxa*), dokonca v čitateľovi môže upevňovať falošné preludy (gréc. *fantasmata*) vzdialené pravde (gréc. *epistéme*). Skutočným zdrojom pravdy, podľa Platóna, je dialóg bádajúcich. Živý a ťažký rozhovor, v ktorom narúšame pôvodné presvedčenia a budujeme nové koncepty – nie však pevné a trvalé stavby, ale dočasné nahliadnutia, dotýkajúce sa toho, čo nie je možné uzavrieť do učebných textov. Platón nás vyzýva na skutočný dialóg, dialóg „živých duší“, ktoré sa v „láskavej starostlivosti“ vzájomne trú a obrusujú, aby medzi nimi „preskočila iskra“ a zapálila plameň poznania (porovnaj Platón, *Siedmy list* 344 b – c).

Akú úlohu teda zohráva učebnica? Iste nie je čímsi zavádzajúcim alebo celkom prebytočným. Učebnica má anamnestickú rolu – má byť pomôckou, vďaka ktorej sa študenti rozepamätajú na to, aký pohyb v nich vzbudil vzdelávací dialóg a akú pravdu v nich už predtým zažal. Učebný text má zmysel iba vtedy, keď mu predchádzalo živé stretnutie duší a zápal pre hľadanie pravdivého.

Milí študenti! Ide nám práve o túto úlohu našej učebnice – aby nadviazala na naše rozhovory počas prednášok a seminárov z filozofie výchovy a aby nám pripomínala, čo v nás už prv tlelo. Aby nám prípadne pomohla, pri ohliadnutí sa naspäť, objasniť ešte čosi, doplniť ideu, ujasniť poznatok, ale aj pátrať ďalej a pokračovať v samoštúdiu pri pôvodných prameňoch. S týmto cieľom

Tom sme učebnicu opatrili zvýrazneniami v texte, margináliami po okrajoch, tromi druhmi rámčekov (na zvýraznenie dôležitého textu, na odkázanie na historické príklady, na odlišenie zaujímavosti). Každú kapitolu začíname syntetickými „tézami“ a uzatvárame úlohami na vypracovanie, ktoré vám pomôžu tému rozdiskutovať a lepšie absorbovať jej hlavné myšlienky.

Publikácia má podnadpis *Vybrané state*. Jestvujú rôzne štruktúry nášho kurzu, ako aj rôzne prístupy k filozofii výchovy. Naša osnova je len jednou z možností a podnadpis naznačuje, že nie je úplná a kompletná. Domnievame sa, že napokon takou nemôže byť žiadna učebnica. Z obsahu knihy je čitateľovi jasné, že v sebe skrýva zámernú kompozíciu, že ponúka akúsi cestu s jednotlivými zastávkami. Najprv si predstavíme východiskové pojmy: filozofia, výchova, filozofia výchovy (kap. 1). V druhej časti (kap. 2 – 6) sa zamyslíme nad vzťahom medzi filozofiou a pedagogikou, medzi filozofickým a pedagogickým myslením, ktoré sa premieta do výchovnej praxe. Tretia časť (kap. 7 – 8) sa venuje špecifickému dialogicko-personalistickému vymedzeniu filozofie výchovy. Vo štvrtej časti (kap. 9 – 14) ponúkame výber myšlienok niektorých filozofov výchovy, ktorí sa začleňujú do vyššie uvedeného vymedzenia.

Filozofia pomáha orientovať pedagóga pri jeho práci, no ešte dôležitejšie je, že mu ukazuje zmysluplnosť a vzácnosť jeho povolania. Azda niet lepšieho záveru tohto úvodu a lepšieho povzbudenia na začiatku nášho kurzu, než je ďalšia citácia veľkého Platóna. Lahko v nej môžeme dešifrovať odkaz študentom učiteľstva a pedagogiky:

„Myslím, že je oveľa krajšia vážna práca [...], keď niekto vezme príhodnú dušu a dialektickým umením sadí a zasieva do nej s vedením reči, ktoré sú schopné pomáhať sebe samým i svojmu zasievačovi a nie sú neplodné, ale majú semeno, z ktorého vyrastajú v iných dušiach zase iné reči, schopné takto udržovať to semeno stále nesmrteľným a spôsobujú tomu, kto ho v sebe má, najväčšie šťastie, aké je človeku možné.“ (*Faidros* 276 e – 277 a)

I. FILOZOFIA VÝCHOVY – ZÁKLAD PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA

1. ČO JE FILOZOFIA VÝCHOVY?

Tézy

- *Úloha filozofie je úlohou služobnou: slúži vzdelávaniu, čiže kultivovaniu duše.*
- *Filozofi výchovy vystríhajú pred profesionalizmom toho druhu, v ktorom sa zo zreteľa stráca idea človeka a nahrádza sa performanciami. Filozofia výchovy integruje a prekračuje čiastkové pedagogické definície edukácie a začleňuje ich do širšieho a hlbšieho horizontu zmyslu.*
- *Ontologické východisko výchovy: človek sa sám slobodne podieľa na svojom stávaní sa.*
- *Filozofiu výchovy potrebujeme dnes preto, aby sme mohli znovu premyslieť zmysel a rolu výchovy v živote človeka.*
- *Sú dve hlavné línie ponímania filozofie výchovy: filozofia výchovy s dôrazom na výchovu a filozofia výchovy s dôrazom na filozofiu. Obidve vnímame z nadhľadu, ako vzájomne sa obohacujúce.*
- *Filozofiu výchovy chápeme nielen ako jeden zo zdrojov poznania o výchove a vzdelávaní, nielen ako syntetizujúcu vedu, ale aj ako špecifickú a nenahraditeľnú dimenziu pedagogického myslenia, poskytnujúcu možnosť kladenia fundamentálnych otázok.*

1.1 Čo je filozofia

Ak v bežnom jazyku dnes niekoho označíme za „filozofa“, zväčša tým nechceme dotyčného človeka vyzdvihnúť a mimoriadne oceniť. Z nálepky filozofa vyčnieva náš ironický zámer. Naznačujeme, že náš známy je človek skôr nepraktický, možno ťažkopádny, v bežných veciach takmer nepoužiteľný, zbytočne premýšľajúci, špekulujúci, odtrhnutý od každodennej reality. „Filozof“ nás provokuje svojim spochybňovaním toho, čo všetci považujeme za samozrejmé, azda nás oberá o čas, ktorý by sme vedeli využiť účelnejšie a osožnejšie, vyrušuje nás v našom relatívnom zabezpečení a pohodlí, spochybňuje naše „pevné názory“. Alebo, ak nechceme byť zlomyseľní, „posielame“ filozo-

Filozof nás
vyrušuje
a provokuje

fov do ich kaviarní a do ich akademických veží zo slonoviny, kde môžu rozoberať a znovu skladať tie ich príliš komplikované a vysoko náročné myšlienky, ktorým bežný človek nerozumie. Blahosklonne im túto kratochvíľu doprajeme. V každom prípade je filozof pre nás akoby iný druh človeka, od ktorého sa najčastejšie dištancujeme a po dobro- či zlomyseľnom úsmeve ho odkážeme do „jeho sveta“. Veď ten skutočný svet, „náš svet“, je zrejímavý, rukolapný, viac-menej daný a istý, stačí sa v ňom prakticky zorientovať. Veď my vieme svoje ... Naozaj?

Ešte na konci 5. storočia pred Kristom Platón, ústami vedmy Diotimy, skonštatoval:

„Nevedomí nefilozofujú a netúžia stať sa múdrymi, lebo práve v tom spočíva zlo nevedomosti, že človek, ktorý nie je krásny a dobrý ani múdry, si o sebe myslí, že je taký. Tak nikto, kto necíti svoj nedostatok, netúži po tom, čoho nedostatok necíti.“ (Platón, *Symposion*, 204a¹)

V týchto slovách zaznieva odraz aj našej najsúčasnejšej prítomnosti. Najmä v situácii aktuálnych kríz, neistoty o vlastných predpokladoch, v post-faktickej situácii chaosu právd a voľných téz. Nie je nám ten „náš dobrý svet“ odrazu cudzí, hrozivo ľahostajný, akoby mu na nás a nám na ňom nezáležalo? Zažívame všeobecnú farchu, trýzeň odcudzenia.

Trýzeň odcudzenia však môže byť už v počiatku pozitívna – prebúdza náš záujem, vzbudzuje našu túžbu, rodí otázky, dožaduje sa metódy. Práve trýzeň, bytostná bolesť z dezorientácie, stojí pri zrode čohosi cenného a túženého, pri zrode poznania. Autentické poznanie, ktoré nás orientuje vo svete, je cieľom našej najhlbšej túžby, túžobnej lásky (Platón ju nazýva láskou erotickou!) po pravde. Presne v tom tkvie úloha filozofie, lásky k pravde: usmerniť našu túžbu po pravdivom poznaní k tomu, čo je podstatné, nevyhnutné, nepodmienené. Smeruje k odpovediam, ktoré sa neuspokoja s rukolapným, užitočným a ad hoc riešením.

Úlohou filozofie je usmerniť našu túžbu po pravdivom poznaní

1 Platónove diela majú zvyčajne číslovanie jednotlivých odsekov podľa klasického stránkovania, ktoré zaviedol renesančný vydavateľ Platónovho dieľa Henricus Stephanus v roku 1578. Podľa tejto paginácie (stránkovania) sa uvádzajú aj citačné odkazy na Platóna. Takto sa vie zorientovať každý čitateľ Platóna, v akomkoľvek jazyku. Podobné zavedené číslovanie odsekov textov nájdeme aj v dielach iných klasických autorov, najmä starovekých a stredovekých.

„Sofos“ chce
vlastniť pravdu.
„Filosofos“
chce aby pravda
vlastnila jeho

Pojem *filozofia*, ako je známe, pochádza z gréckych slov *filein* (milovať), *filía* (láska) a *sofia* (múdrosť), a preto sa doslova prekladá ako láska k múdrosť. Pochádza z antického Grécka (ako autori tohto termínu sa uvádzajú Pytagoras, Herakleitos alebo Platón) a pravdepodobne je odvodená od pôvodnejšieho *sofos* (mudrc, vzdelanec, „ten, ktorý vie“), voči ktorému sa autor chcel vymedziť, v postoji intelektuálnej pokory: *filo-sofos*, „ten, ktorý má rád múdrosť“, si o sebe nemyslí, že „má pravdu“ (porovnaj Sokratovu sebaironiu obsiahnutú vo výroku Viem, že nič neviem), ale je na ceste neúnavného hľadania. V protiklade k filozofovi stojí sofista, odborník vo svojej oblasti, ktorého cieľom je presvedčiť poslucháčov o účelnosti a použiteľnosti svojich téz, bez ohľadu na pravdu. Sokrates, vzor filozofov, sa dištancuje od sofistov ako od falšovateľov pravého poznania (porovnaj Platónove dialógy Protagoras, Gorgias, Hippias Väčší, Hippias Menší, Sofistes).

Zadefinovanie filozofie je samo osebe filozofickým problémom. Počnúc Pytagorom a Sokratom cez sv. Augustína, Mikuláša Kuzánskeho a Erazma z Rotterdamu až po Hegla, Jaspersa a – napríklad – Jana Patočku nachádzame mnohé odpovede, s mnohými akcentmi a vymedzeniami, a to bez toho, že by bolo nutné jednu definíciu postaviť do sporu s druhou (porovnaj Anzenbacher, 2010, s. 35 – 39).

Jedna z historicky najznámejších definícií filozofie je Cicerov výrok, v ktorom úlohu filozofie vidí v zušľachtovaní duše: *Cultura autem animi philosophia est* (Filozofia je však pestovaním duše). Širšia citácia odhaľuje názor autora, ktorý filozofiu považuje predovšetkým za *ars vivendi*, umenie dobrého života: „Ako pole, hoci aj úrodné, bez obrábania nemôže dať úrodu, tak ju nedá ani duša bez vzdelania; tak je jedno bez druhého slabé. A vzdelaniu duše slúži filozofia: vyťahuje nerestí i s koreňom ako burinu, pripravuje dušu na prijatie sejby, vkladá do nej a tak povediac zasieva, čo prinesie najhojnejšie plody, až dozrie.“ (Cicero, *Tuskulské hovory* 2, V, § 13)

Úloha filozofie je úlohou služobnou: slúži vzdelaniu (kultivovaniu) duše. Bez vzdelávania duša chradne. Vzdelávanie duše zároveň značí „vytrhávanie nerestí aj s koreňmi“, predpokladá zušľachtovanie celej duše, v jej rozumovom i morálnom rozmere. Ak vzdelávacia námaha na jednej strane môže byť márna (kvôli „neúrodnosti pôdy“), na druhej strane môže úrodná pôda zostať „jalová“ (bez kultivovania duše). Filozofia vzbudzuje

mrvnú disponovanosť duše, aby jej účinky boli plodné. Duša sa potrebuje stretnúť s kultivačnou schopnosťou filozofie, aby mohla dozrievať (*quae adulta fructus ferre*). Zrelosť (dospelosť, vychovanosť a vzdelanosť) značí schopnosť prinášať ovocie a tešiť sa zo zmysluplnosti života. Zrelosť tu nie je *in actu* (už dosiahnutá, zavíšená), ale *in spe* (v nádeji, s ohľadom na to čo príde), je motívom „za horizontom“, ktorý hýbe dušou, aby sa vzdelávala².

Scholastické učebnice, inšpirujúce sa Aristotelovou úvahou o podstate filozofie v diele *Metafyzika*, definovali filozofiu ako ***základnú a univerzálnu vedu o posledných príčinách všetkých vecí získanú vo svetle prirodzeného rozumu***. Táto klasická definícia je najviac rozšírená vo filozofických propedeutikách a môžeme z nej prvotne vychádzať. Arno Anzenbacher (2010, s. 34) podáva takúto definíciu: **Filozofia je kritická rozumová veda o podmienkach možnosti empirickej skutočnosti ako celku.**

Definície
a vlastnosti
filozofie

- Pýta sa totiž na posledné podmienky a dôvody skúsenosti (preto je základná);
- pýta sa na celok a zmysel (preto je univerzálna);
- do bádania zapája úsilie čistého prirodzeného rozumu (preto je rozumová);
- s cieľom podrobiť poznanie prísnej kritickej analýze (preto je kritická).
- Odlišuje sa tak od špeciálnych vied (ktoré skúmajú len určitý výsek skutočnosti a aj to z vopred metodologicky redukovaného aspektu);
- ale aj od náboženstva (ktoré vychádza z vopred daných právd, ktoré predchádzajú rozumovú úvahu)
- a od umenia (ktoré svoje výpovede o svete podáva zmyslovým, nekonceptuálnym spôsobom).

Už podľa Platóna a Aristotela je prameňom filozofovania **údiv**. Údiv, úžas (gréc. *thauma*) nás núti klásť otázky na pôvod rádu sveta (gréc. *kosmos*) a na určenie nášho konania tak, aby náš život bol človeka hodný. Tento údiv v sebe spája dva aspekty: úžas nad božským zázrakom bytia (ako pri božom zja-

2 Viac aj tu: RAJSKÝ, A. *Cultura animi, philosophia est...* Alebo: ako filozofia slúži kultivovaniu duše. In: KALISKÝ, J. (ed.). *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica: Belianum, 2020, s. 93 – 101.

Údiv a otázka
Prečo?

vení) a zdesenie z ničoty, z ktorej sa bytie vynára a do ktorej sa vracia. Existencia človeka sa tak stáva podmienkou a zároveň nutnosťou reflexie, dynamického *filozofovania*, ktoré človeku dáva zmysel.

Filozofia teda nie je len vedou uprostred iných vied, ale je aj výsostne ľudským spôsobom bytia. Filozofia nevyhnutne patrí k životu človeka, aj keď niekedy len implicitne a neuvedomele – tak hovoríme napríklad o filozofovaní detí, ktoré pri kladení nástojčivej otázky *prečo?* objavujú vlastnú ľudskosť. Podľa Karla Jaspersa sa filozofia začína vtedy, keď každodenné bytie stráca svoju samozrejmosť, človek žasne alebo pochybuje a uvedomujúci si svoju nevedomosť vyberá sa na cestu hľadania toho, čo je nepochybne pravdivé.

„Filozofii nie je možné uniknúť. Dá sa len pýtať, či je to filozofia vedomá či nevedomá, dobrá alebo zlá, zmätená alebo jasná. Kto filozofiu odmieta, už filozofuje, hoci si to nemusí uvedomovať.“ (Jaspers, 1996, s. 12)

Filozofi o filozofoch

„Filozofia je náuka o smrti.“ (Platón)

„Filozofia je veda o pravde.“ (Aristoteles)

„Kto zakúša pochybnosť a údiv, ten uznáva, že nevie. Teda ak ľudia filozofovali preto, aby sa oslobodili od nevedomosti, je zrejmé, že hľadajú poznanie iba preto, aby vedeli, a nie preto, aby dosiahli nejaký praktický úžitok.“ (Aristoteles)

„Robiť si žarty z filozofie je ozajstným filozofovaním.“ (Blaise Pascal)

„Filozofia je veda o vede všeobecne.“ (Johann Gottlieb Fichte)

„Filozof musí byť zlým svedomím svojej doby.“ (Friedrich Nietzsche)

„Každý pravý filozof je učiteľ alebo sprievodca pri bádání, ktorého časom oslabený hlas k nám dolieha, ale môže byť pre nás, pre problémy, ktoré nás teraz zaneprázdňujú, rozhodujúci.“ (Nicola Abbagnano)

„Či o tom vieme, alebo nie, všetci ľudia majú nejakú filozofiu. Isteže, môže byť, že žiadna z našich filozofií nemusí veľa znamenať, ale ich vplyv na naše myšlienky a na naše skutky je veľký a často nevypočítateľný.“ (Karl Raimund Popper)

„Človek, ktorý raz ochutnal ovocie filozofie, ktorý spoznal jej systémy a ktorý ich teda nevyhnutne obdivuje ako najvyššie hodnoty kultúry, ten sa už nemôže vzdať filozofie a filozofovania.“ (Edmund Husserl)

„Filozofia je príliš vážna vec na to, aby bola ponechaná len filozofom.“ (John Wheeler)

„Prvá povinnosť filozofa spočíva v tom, že sa má jasne vyjadriť o hraniciach svojich vedomostí a uznať, že existujú oblasti, v ktorých nemá vôbec žiadnu kompetentnosť.“ (Gabriel Marcel)

„Na čo je dobrá filozofia, ak nedokáže podať správu o človeku?“ (Jean-Paul Sartre)

„Filozofia je prirodzená dispozícia ľudskej bytosti. Každé dieťa po šiestich rokoch sa pýta, čo je to smrť.“ (Hans-Georg Gadamer)

„Domnievam sa, že filozofia je všeobecná veda lásky. V intelektuálnom vesmíre predstavuje najväčší impulz ku globálnemu spájaniu.“ (Ortega y Gasset)

„Filozofia, o ktorej sme sa kedysi nazdávali, že je už prekonaná, je stále nažive, lebo sme zmeškali príležitosť ju uskutočniť.“ (Theodor Wiesengrund Adorno)

1.2 Čo je výchova

Aj tu sa stretávame s množstvom výmerov a definícií, v závislosti od východiskových vedeckých disciplín (inak výchovu definuje sociológ, inak psychológ, inak humánny etológ a ešte inak teoretik štátu) a v závislosti od prijatých teoretických koncepcií človeka. V kontinentálnej pedagogickej literatúre, ale aj v školskej a mimoškolskej pedagogickej praxi, zvykneme odlišovať výchovu a vzdelávanie ako dva súbežné no vzájomne späté procesy. Na účely tejto publikácie však **budeme pojem výchova používať v širšom zmysle, ktorý v sebe zahŕňa výchovu i vzdelávanie**, teda celostný fenomén formovania človeka. Z prakticko-terminologických dôvodov sa výchova v tomto širšom zmysle označuje aj ako **edukácia**. V našej pedagogickej tradícii sa uvádza pomerne presne vymedzená definícia výchovy ako cieľavedomej (intencionálnej), plánovitej a všestrannej činnosti pôsobiacej na rozvoj človeka tak, aby čo najlepšie prežil osobný život a zvládol spoločenské úlohy.

Definície výchovy

Prvý slovenský profesor pedagogiky Juraj Čečetka charakterizoval výchovu ako „zámerné uspôsobovanie človeka po stránke telesnej i duševnej k dokonalejšej forme života, ako zámerné vyvinovanie a uspôsobovanie ľudskej osobnosti k uskutočňovaniu ideálov ľudstva, a to alebo uspôsobovanie inými, vzhľadom na tieto úlohy vyspelejšími osobami (najčastejšie rodičmi a osobitnými vychovávateľmi), alebo aj uspôsobovanie seba samého (samovýchova, samovzdelávanie)“. (Čečetka, 1944, s. 10)³

Emília Kratochvílová (2007, s. 12 – 14) uvádza aj ďalšie vymedzenia výchovy od českých a slovenských pedagógov (Kopecký, Kořínek, Procházková-Skalková; Chlup – Kopecký; Velikanič; Pelikán a i.) a zdôrazňuje spoločné črty týchto definícií: **zámernosť, cieľavedomosť, formatívnosť a organizovanosť**. Podľa Jiřího Pelikána (1995, s. 35) je výchova „cieľavedomým a zámerným vytváraním a ovplyvňovaním podmienok, umožňujúcich optimálny rozvoj každého jedinca v súlade s individuálnymi dispozíciami a stimulujúcich jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou“. V jeho podaní je teda výchova uchopená širšie, zahŕňa aj vplyv na nepriame podmienky edukácie, zdôrazňuje individualitu a osobnosť vychovávaného a jeho vnútorný program integrálneho rozvoja. Jan Průcha (2009, s. 17) rovnako zvyrazňuje zámernosť utvárajúceho pôsobenia s cieľom dosiahnuť zmeny osobnosti (v intelektu, morálke, telesnosti, umeleckých schopnostiach a pod.), pričom odlišuje zámernosť uvedomovanú a neuvedomovanú.

Všetky tieto výmery výchovy rátajú s tým, že výchova je zámerne pôsobenie smerom od vychovávajúceho k vychovávanému, čiže ju chápu ako jenosmernú aktívnu odbornú činnosť jedných (pedagógov, učiteľov, vychovávateľov, trénerov, lektorov a pod.), orientovanú na formovanie či transformovanie druhých (deti, žiakov, študentov, chovancov, nedospelých, nevzdelaných a pod.), ktorí sa ocitajú v pozícii príjemcov. Adresátov výchovy a vzdelávania vidia ako nehotových, nedokonalých ľudí, ktorí

Obmedzenosť
„profesionálnych“
definícií výchovy

3 Pre nás nezvyklý pojem „vyvinovanie“ môžeme preložiť ako „rozvíjanie“. Podrobný výklad Čečetkovej charakteristiky výchovy z filozofického pohľadu, v rámci širšej hermeneutickej interpretácie, poskytuje Marek Wiesenganger v štúdií Chápanie výchovy u Juraja Čečetku z hľadiska filozofie výchovy In: SZTOBRYN, S. – KAMIŃSKI, K. – WASILEWSKI, M. (eds.). *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe TP CHOWANNA, 2015, s. 125 – 144.

sa nachádzajú v nižšej prechodnej životnej fáze, počas ktorej je úlohou odborníkov riadiť a podnecovať ich stvárňovanie. Ostatné pôsobiace a výchovné vplyvy (médií, rovesníkov, príbuzných a priateľov, idolov a celebrit, významných dospelých, dôvernej komunikácie, čítania, práce, dobrovoľníckych činností, kultúrnej a politickej klímy atď.) vyčleňujú do mimoedukačnej sféry. Už tu naznačujeme náš kritický pohľad na zmienenu jednosmernosť výchovného pôsobenia, na reduktívny profesionalizmus a na vytrhnutie výchovy z celku života. Zásadnú ťažkosť vidíme najmä v tom, že tieto úzko profesionálne definície výchovy nenazerajú na výchovu ako na spôsob bytia človeka, ako na jednu z fundamentálnych dimenzií vlastnej humanity, ale len ako pôsobenie na výkonovú zložku osobnosti, ktorú je potrebné potenciovať (rozvíjať a zosilňovať). Filozofi výchovy, ktorých ešte budeme spomínať (napr. W. Brezinka, R. Palouš, J. Pešková, L. Hanus a iní), vystríhajú práve pred profesionalizmom tohto druhu, v ktorom sa zo zreteľa stráca idea človeka a nahrádza sa performanciami, výkonmi. Naše ponímanie výchovy neodmieťa, neskartuje vyššie uvedené a podobné reštriktívne pedagogické definície edukácie, ale ich integruje, prekračuje a začleňuje do širšieho a hlbšieho horizontu zmyslu. Napokon celý kurz filozofie výchovy a aj táto publikácia sleduje práve túto základnú otázku: **čo je to výchova?** V tejto podkapitole preto neposkytneme presnú „rekonštruovanú“ formuláciu definície výchovy – každý takýto pokus by bol totiž *ex definitione* (!) partikulárny, reduktívny a z filozofického hľadiska neadekvátny. Volíme si skôr cestu postupného prehlbovania a špirálovitého odhalovania jej podstatných dimenzií, a to je program celej knihy. V nasledujúcej stati poukážeme na to, že **edukabilita – možnosť a zároveň nevyhnutnosť výchovy** – patrí k samotnému bytiu človeka ako človeka, teda že bez nej by nebolo možné hovoriť o človeku.

1.3 Ontologický rozmer výchovy

Na základnú antropologickú otázku Čo je človek? klasická ontológia podľa aristotelovskej logiky odpovedá deduktívnym kategoriálnym zedefinovaním univerzálnych atribútov človeka, tvoriacich jeho metafyzickú podstatu, s akcidentálnymi (náhodnými) „výklonmi“ do oblasti empirie, času, kontingencie a zme-

Hypostatická
ontológia

ny. Dôsledkom takto nastavenej ontológie bola hypostatická (podstatová) filozofia človeka, skúmajúca jeho prirodzenosť (lat. *natura homini*), zakorenenú v *ordo essendi* (poriadku bytia), pričom dynamický rozmer života človeka (jeho slobodné konanie a stávanie sa) bol vytláčaný do sféry fenoménov, teda do sféry, ktorá má s „jadrom“ človeka len sekundárny súvis. Edukačný dosah na *humanitas* človeka má len jeho vertikálna intelektuálna aktivita (*dianoetika*, skúmajúca večné princípy), ktorej je podriadená aktivita mravná (*etika*). Tie sú však riadené prevažne vnútornou duchovnou ekonómiou človeka (systémom vyhodnocovania a správy hodnôt), ktorá si nutne nevyžaduje systematickú edukačnú intervenciu „zvonka“: v rámci tejto antropológie nie je významné miesto na aktívnu pedagogiku tak, ako ju chápeme dnes.

Zásadné narušenie tejto „statickej“ paradigmy človeka, ktoré sa objavilo najmä s kresťanstvom, vnieslo do filozofie predtým nevídané docenenie fenomenality sveta i človeka (východiskový latinský pojem *imago* vo významoch *imago Dei* = obraz Boží, *imago homini* = obraz človeka, *imago mundi* = obraz sveta) a vytvorilo priestor na dynamickú ontológiu, v rámci ktorej **človek sa sám slobodne podieľa na svojom stávaní sa**. Až tu sa otvára priestor pre vedu o „cielenom stávaní sa človekom“, pedagogickú antropológiu. Na otázku *Quis est homo?* (lat. Kto je človek?) fenomenologicky otvorená antropológia nekladie odpovede definitívne a jednoznačné, ale sa usiluje analyzovaním toho, ako sa človek javí, dospieť k základným črtám človeka, spoločným pre ľudí v akomkoľvek kultúrnom kontexte, k tzv. *antropínam*.

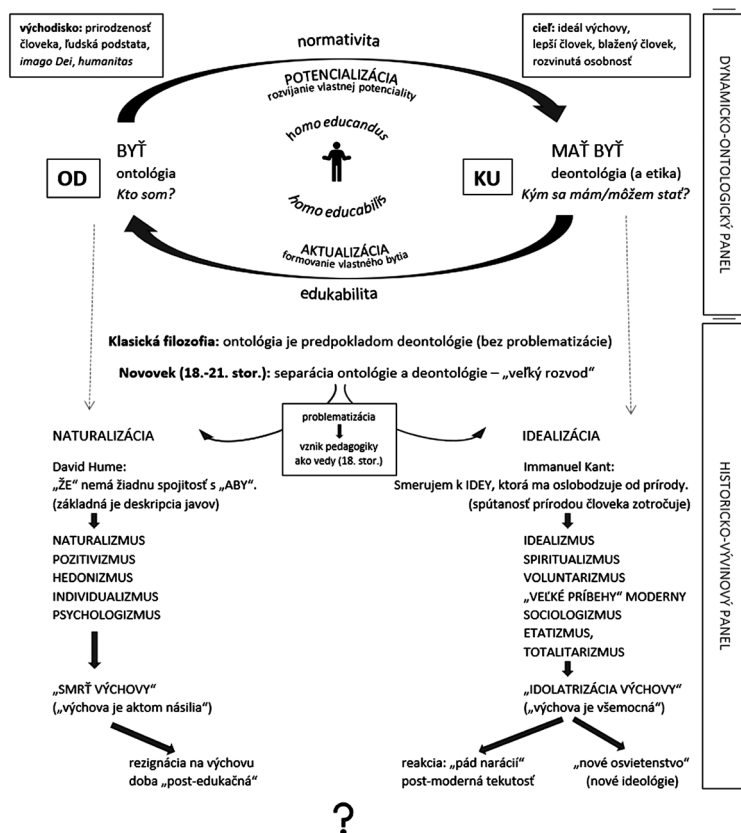
Medzi takéto antropína patrí aj edukabilita človeka. „Človek sa môže stať človekom iba prostredníctvom výchovy. Nie je ničím iným ako tým, čo z neho urobí výchova.“ (I. Kant, 1999, s. 43) Mostom k odpovedi na základnú antropológickú otázku Kto je človek? sa tak stáva otázka Čo je výchova? a na ňu nadväzujúce otázky: Čo nám nevyhnutná okolnosť edukability hovorí o samom človeku? Aké *conditio sine qua non* (lat. nevyhnutnú podmienku) musí obsahovať výchova, aby zostala edukáciou, vy-ťažovaním (lat. *ex-ducere*) skrytej hodnoty z hustej siete onticko-zaobstarávacích (zabezpečujúcich sa) záujmov?

Samotný pojem výchovy v sebe zahŕňa **základný pohyb od – ku**, zdola nahor, znútra von... Je sémanticky zaťažovaný dynamikou medzi daným a chceným, medzi bytím (nem. *sein*) a mu-

Dynamická
ontológia

Pohyb medzi BYŤ
a MAŤ BYŤ

sením (nem. *sollen*), medzi ontológiou a deontológiou, medzi opisom a normou. V pedagogickej antropológii toto napätie výstižne vyjadruje vzťah medzi latinskými výrazmi „homo educandus“ a „homo educabilis“. Pojem „homo educandus“ (doslova „človek, ktorý má byť vychovávaný“) svojím gramatickým tvarom (gerundiom) odkazuje na antropológickú nevyhnutnosť výchovy, teda na podmienenosť „ľudskosti“ človeka výchovným pôsobením, ktorému sa podrobuje. Pojem „homo educabilis“ (doslova „človek vychovateľný“) príponou -ibilis (prípona možnosti) odkazuje na schopnosť človeka dotvárať sa k lepšiemu, zdokonaľovať sa, zlepšovať sa a poukazuje na otvorený, neukončený horizont tohto procesu (lat. *esse perfectibilis*, zdokonaľovateľné bytie). Túto dynamiku výchovy ilustruje obrázok č. 1.



Obr. č. 1 Základná filozofická schéma výchovy.

Ako môžeme zareagovať na túto situáciu?

VÝZVA:

Znovu premyslieť zmysel a rolu výchovy v živote človeka – práve preto **potrebujeme filozofiu výchovy.**

AKO?

- S novou kultúrnou skúsenosťou reinterpretovať dynamickú špirálu medzi BYŤ a MAŤ BYŤ.
- Neupadnúť pritom do extrémnych pozícií (porovnaj obrázok).
- Vyhnúť sa rozličným dogmatizmom, ale aj skepticizmu.
- Zachovávať vedomie krehkosti a omylnosti, intelektuálnej pokory, spolupráce a dialógu.

Tri biologické
okolnosti výchovy
človeka

Antropologická **nevyhnutnosť výchovy** je spätá s tromi biologickými okolnosťami človeka (porovnaj M. Scheler, 1968). *Prvou* je predčasné narodenie človeka. V porovnaní s inými primátmi sa človek rodí v počiatočných štádiách vývinu a súčasťou jeho biologickej ontogenézy je učenie sa, pomocou ktorého supluje a prekonáva svoje biologické limity. *Druhou* okolnosťou je fakt, že človek je obdarený inštinktmí iba reziduálne, z čoho vyplýva, že ľudia na rozdiel od živočíchov nie sú inštinktívne spätí s konkrétnym prostredím, a tak si z pozície vlastného vedomia spredmetňujú celý svet (teda majú vedomie a sebavedomie). *Tretou* biologickou okolnosťou nevyhnutnosti výchovy je nedokonalosť inštinktívnych odpovedí na vonkajšie stimuly, čo však umožňuje človeku reagovať na stimuly rozličným spôsobom vrátane možnosti zámerného nereagovania (teda má schopnosť povedať nie, disponovať vôľou).

Výchova je
vecou ducha

Čo však má byť obsahom výchovných odpovedí najmä na druhú a tretiu okolnosť, na to nedá odpoveď žiadna biológia či fyzická antropológia – tá dokáže nanajvýš konštatovať výchovnú núdzu človeka (čo vyjadruje vyššie interpretovaný pojem *educandus*). **Téma prekonávania výchovnej núdze patrí do kompetencie duchovnosti človeka**, ktorá prekračuje jeho živočíšnu podmienenosť: umožňuje človeku opustiť sféru druhu (*homo sapiens*) a vedome sa podieľať na svojom „bytí osobou“. „Homo educandus“ a „homo educabilis“ sú dva aspekty, či lepšie dva póly v dynamike výchovy človeka ako človeka.

Blaise Pascal: „Človek je len trstina, najslabšia v prírode, ale trstina myslíaca.“

Friedrich Nietzsche: „Človek je povraz natiiahnutý medzi zvieratom a nadčlovekom.“

1.4 Rozličné vymedzenia filozofie výchovy

V predchádzajúcich kapitolách sme stručne predstavili a vymedzili konštitutívne pojmy, z ktorých sa skladá termín *filozofia výchovy*: filozofiu a výchovu. Obidva pojmy sme rozobrali samostatne, no s evidentným vedomím, že táto oddelenosť je len metodická a propedeutická – v skutočnosti sme smerovali k preukázaniu vzájomnej podmienenosti a neoddeliteľnosti oboch pojmov a im zodpovedajúcich obsahov.

Čo je to filozofia výchovy? Na túto otázku možno odpovedať viacerými spôsobmi, v závislosti predovšetkým od rozličných vedeckých a teoretických tradícií pedagogického (výchovného) myslenia, medzi sebou často nekompatibilných (Carr, 2005, s. 1). Medzi rozličnými koncepciami filozofie výchovy však identifikujeme **tri základné chápania**, ktoré je možné ďalej diferencovať. Prvým je filozofia výchovy ako „aplikovaná filozofia“ v anglofónnej tradícii, druhým je filozofia výchovy v širšom zmysle ako filozofické reflektovanie výchovy a vzdelávania, tretím je filozofia výchovy v užšom zmysle ako edukačná filozofia, čiže ako filozofia, ktorej úlohou je jednak skúmať formačný rozmer bytia a existencie človeka a jednak priamo formovať a vzdelávať človeka skrze kladenie a rozoberanie filozofických otázok. Vymedzenie týchto troch prístupov bude nevyhnutne limitujúce a čiastočne zjednodušujúce, ale pomôže nám vytvoriť si prvotnú predstavu o našej vednej disciplíne.

Čo je filozofia výchovy?

Tri koncepcie filozofie výchovy

1.4.1 *Philosophy of education*

V prvom rade treba odlišiť kontinentálnu európsku tradíciu a tradíciu anglosaskú, ktorej súčasťou je aj úzus v americkom kultúrnom prostredí. **V anglosaskej tradícii** neexistuje pedagogika ako samostatná humanitná či spoločenská veda s historicko-

Anglický pojem
Pedagogy ako
vyučovacia prax

kými koreňmi tak, ako ju máme v našom prostredí.⁴ Termínom *pedagogy* sa v angličtine označuje predovšetkým vyučovacia prax, prípadne teória výučby, no s priamym a bezprostredným prepojením na aplikačnú realitu (v zmysle *art of teaching*, vyučovacia odbornosť). Na anglických a amerických univerzitách sa spája s odbornou prípravou budúcich učiteľov, zvanou *pedagogic training* (pedagogická odborná príprava). Zahŕňa didaktické vedomosti a zručnosti v oblasti učebných štýlov a postupov, teórie vyučovania a hodnotenia pedagogickej práce. Obsahom teoretickej stránky učiteľskej prípravy je výklad základných koncepcií vyučovania, ako napr. behavioristická, konštruktivistická, sociálno-konštruktivistická, kriticko-pedagogická. *Pedagogy* teda nie je veda v pravom zmysle, nepatrí medzi „skutočné“ vedy, je skôr odborom s manuálmi. Jej hlavnou otázkou je *ako?*, nie *čo?*. V našom akademickom prostredí sa pojmu *pedagogy* najviac podobá disciplína teória a prax vyučovania predmetov.

Vzhľadom na tento významový a vedecko-tematický posun oproti nášmu (kontinentálnemu) ponímaniu vedy o výchove sa potom oprávnene pýtame, akou vednou disciplínou sú v anglosaskom prostredí pokryté obsahy, ktorým sa venuje naša pedagogika, resp. všeobecná pedagogika (nem. *allgemeine Pädagogik*), ktorej predmetom sú teoretické fundamenty výchovy a vzdelávania.⁵ V anglo-americkéj tradícii sa tejto oblasti skúmania venujú viaceré vedné náuky či predmety, ako napr. *theory of education/educational theory* (teória výchovy a vzdelávania), *foundations of education* (základy výchovy a vzdelávania), *education* (výchova a vzdelávanie), *science of education* (veda o výchove a vzdelávaní), alebo – *philosophy of education* (filozofia výchovy). Filozofia výchovy sa tu chápe pomerne široko – a pritom plocho – ako „odbor aplikovanej alebo praktickej filozofie zaoberajúci sa

Teoretické
pedagogické vedy
v anglosaskej
tradícii

Philosophy of
education ako
aplikovaná
filozofia

4 Podrobnejší výklad pojmu „pedagogika“ v kontexte kontinentálnej a anglofónnej vedeckej tradície uvádzame v úvodnej časti knihy KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. (eds.). *Education and “Pädagogik” – Philosophical and Historical Reflections*. Berlín: Peter Lang, 2019, na s. 11 – 20. Práve kvôli nejednotnosti a ambivalentnosti pojmu *pedagogy* v anglickom texte sme prijali pravidlo, že na označovanie pedagogiky ako akademickej vedy v publikácii budeme používať nemecký tvar *Pädagogik*. Toto riešenie sa stretlo s nadšeným súhlasom medzi spoluautormi i medzi čitateľmi tejto knihy v európskom priestore.

5 K problematike legitimity všeobecnej pedagogiky a jej vzťahu k „vedám o výchove a vzdelávaní“ prinášame podrobnejšiu úvahu v kapitole 5.3 Zmysel všeobecnej pedagogiky.

povahou a cieľmi výchovy a vzdelávania a filozofickými problémami vyplývajúcimi z teórie a praxe výchovy“ (Siegel, Harvey, Phillips, D. C. and Callan, Eamonn, 2018) Filozofiu výchovy anglo-americkí akademici koncipujú ako predmetovo vymedzenú filozofiu v genitívnom tvare (filozofiu *niečoho*, v našom prípade výchovy a vzdelávania), čiže edukácia tu figuruje ako objekt, na ktorý sa vedec orientuje filozofickým (teoretickým) spôsobom. Táto orientácia filozofovania je jednosmerná, akoby filozofické idey predchádzali nejakú predmetnú oblasť (tu výchovu), na ktorú sa aplikujú, čo je filozofický paradox.

Keďže edukačná prax je všadeprítomná v ľudskej spoločnosti a jej sociálne a individuálne prejavy sú rozmanité, *philosophy of education* zahŕňa otázky týkajúce sa etiky a sociálnej či politickej filozofie, epistemológie, metafyziky, filozofie mysle a jazyka a ďalších oblastí. Zaoberá sa aj vzdelávacou praxou, sociálnym, právnym a inštitucionálnym kontextom výchovy. Odpovedá nielen na niektoré filozofické otázky (napr. aká je povaha odovzdávaných poznatkov, čo znamená rovnosť a spravodlivosť v školskej obci atď.), ale venuje sa aj problémom konkrétnych vzdelávacích politík a procedúr (napr. otázkam štandardizovaných učebných osnov a testovania, sociálnych, ekonomických, právnych a etických rozmerov mechanizmov financovania atď.). *Philosophy of education* je teda zameraná skôr pragmaticky a snaží sa riešiť najmä sociálnopolitické, etické a školsko-epistemologické problémy inštitucionálneho vzdelávania. Pritom úzko spolupracuje s ďalšími empirickými vedami z koša tzv. *educational sciences* (vied o výchove a vzdelávaní), akými sú napr. sociológia vzdelávania, psychológia vzdelávania, vzdelávacia politika, andragogika, história výchovy a vzdelávania. Anglofónna filozofia výchovy sa opiera o vlastnú empirickú tradíciu, ktorej doménou je reflexia zakúšanej (zmyslovej) reality a spätná implementácia ideí do konkrétnej edukačnej praxe (J. Dewey). S myšlienkami a konceptmi pracuje ako s konštrukčným materiálom tak, aby prezentácia výsledkov reflexie pedagogickej situácie bola intelektuálne atraktívna, presvedčivá a kreatívna (Godoň, 2019, s. 34). Spätosť filozofie s aplikácnou a operatívnou realitou síce prináša bezprostrednú akčnú odozvu, no súčasne sa stáva od spätnej väzby závislým a zjednodušujúcim myslením, v konečnom dôsledku neautonómnym a nefilozofickým. Najnovšie sa anglofónna filozofia výchovy rozvíja v niektorých svojich tradičných prúdoch (analytická filo-

Široký záber
otázok *Philosophy of education*

Empiricko-
pragmatické
východisko
Philosophy of education

zofia, pragmatická filozofia, feministická filozofia), no mnohí jej významní predstavitelia sa obracajú aj na pôvodné kontinentálne pramene filozofie (aristotelizmus, postmodernizmus, hermeneutická filozofia; provov. Hogan, 2010).

1.4.2 Filozofia výchovy s dôrazom na výchovu

Historický
filozofický pôvod
pedagogiky

Teoretické dôvody
pre pedagogické
filozofovanie

Dve koncepcie
kontinentálnej
filozofie výchovy

V európskej kontinentálnej tradícii filozofia výchovy nadväzuje na vlastný pôvod pedagogiky ako samostatnej vedy, ktorá sa historicky vyvinula z klasickej filozofie, a teda je s ňou geneticky spätá. Ako príklad spomenieme nám blízku pedagogickú autoritu Jana Amosa Komenského (1592 – 1670), ktorý vyvodil teóriu výchovy a vzdelávania z filozofie a teológie. Za zakladateľa pedagogiky ako akademickej vedy považujeme Johanna Friedricha Herbartu (1776 – 1841), ktorý pedagogiku postavil na morálnej filozofii, z ktorej odvodil ciele výchovy a na (filozofickej) psychológii, ktorá „vedeckej“ výchove poskytuje prostriedky. **Okrem historických okolností**, ktoré viažu pedagogiku k filozofii, treba zdôrazniť **hlboké teoretické dôvody**, kvôli ktorým sa v našej kultúre úloha vychovávať a vzdelávať odvíja od filozofických ideí o človeku. Jednako aj v kontinentálnej paradigme nachádzame v zásade dve poňatia filozofie výchovy. Jedno dáva dôraz na *výchovu*, ktorú sa usiluje filozoficky reflektovať, druhé dáva dôraz na *filozofiu* ako eminentný topos (miesto) uskutočňovania výchovy a „výchovej existencie“ človeka. Najprv si priblížime prvé z týchto poňatí.

Hoci sa filozofia výchovy javí ako jedna z filozofických disciplín, ktoré by sme mohli zaradiť k iným filozofickým vedám, ako sú filozofia človeka, filozofia prírody, filozofia bytia, filozofia poznania, filozofia štátu a práva a pod., takmer vôbec sa nestretávame s jej zaradením do výučby na filozofických fakultách alebo katedrách filozofie európskych univerzít. Filozofia výchovy sa ako predmet etabloval skoro výlučne na tých akademických pracoviskách, ktoré sa venujú pedagogike, výchove a vzdelávaniu. Tento stav dospel k tomu, že filozofia výchovy začala byť chápaná ako **teoretické uvažovanie nad výchovou z filozofickej perspektívy**. Mnohí z vyučujúcich tento predmet nevyštudovali filozofiu ani nezískali odborné vedomosti epistemológie, metafyziky, morálnej filozofie či logiky, no sami sa identifikujú ako filozofi výchovy. Aj

tu však treba odlíšiť „filozofiu výchovy“ v tom najširšom možnom a nevlastnom zmysle (ako akékoľvek uvažovanie nad témami, ako sú: zmysel života, podstata sociálnej spravodlivosti, povaha ľudských práv, vzťah človeka k náboženstvu, ciele školského kurikula apod.) od teoretizovania a bádania v oblasti výchovy, ktoré explicitne rozoberá filozofické témy súvisiace s výchovou pomocou filozofických spôsobov argumentácie. Niektorí z teoretikov výchovy tohto druhu sú dnes medzinárodne uznávanými filozofmi výchovy. Na druhej strane na pedagogických univerzitných pracoviskách pôsobí mnoho vyštudovaných filozofov, ktorí sa venujú filozofii výchovy, teóriám výchovy a vzdelávania a všeobecnej pedagogike, pričom sú v akademickom systéme zaradení ako „profesori pedagogiky“. Zachovávajú si vlastnú „filozofickú perspektívu“, no hlavným predmetom ich skúmania je výchova a vzdelávanie a – hlavne z inštitucionálnych dôvodov – prispievajú k rozvoju nie filozofických, ale pedagogických vied (porovnaj Kodelja, 2019, s. 24 – 25).

Filozofia výchovy je z tohto aspektu chápaná **ako jedna zo základných pedagogických vied**, resp. vied o výchove a vzdelávaní, ktorá prispieva k interdisciplinárnemu úsilu o čo najexaktnejšie (v horizontálnom zmysle) a najpregnantnejšie (vo vertikálnom zmysle) porozumenie edukačnej reality.

Špecifické postavenie filozofie výchovy medzi pedagogickými vedami

Francúzsky pedagóg Gaston Mialaret editoval známu knihu Úvod do vied o výchove (1985), v ktorej sa filozofia výchovy ocitá ako jedna zo základných „vied o výchove a vzdelávaní“ (spolu s históriou výchovy, sociológiou výchovy, demografiou výchovy, ekonómiou výchovy, plánovaním výchovy, administrovaním výchovy a komparatívnou pedagogikou). Autor kapitoly Filozofia výchovy Olivier Reboul však tvrdí: „Filozofia výchovy nie je vedeckou disciplínou v úzkom zmysle, ale je základnou disciplínou, ktorá dáva vedám o výchove ich skutočný význam. [...] Je disciplínou špecifickou vo vzťahu ku všetkým ostatným disciplínam o výchove, pretože hoci sa zaoberá tým istým, pristupuje k nemu so zreteľom na iné ciele a s inými metódami.“ (Reboul, O., 2008, s. 17) Špecifickou úlohou filozofie výchovy je podľa neho odpovedať na otázku Prečo sa vychovávať a vzdelávať?, a tak plní funkciu epistemológie vied o výchove.

Filozofia výchovy ako epistemológia vied o výchove

Filozofia výchovy sa spytuje každej čiastkovej vedy na legitimitu jej štatútu a na zacielenie jej úsilia, pričom môže odhaliť určitý dogmatizmus za zdanlivou objektivnosťou jej tvrdení a konceptov. **Hlavnou starosťou filozofie výchovy podľa tejto**

teórie je integrovať a syntetizovať výpovede prichádzajúce od ostatných vied, a pritom demaskovať ideológie, potenciále prítomné v tézach partikulárnych vied o výchove.

Filozofia
výchovy ako
meta-pedagogika

Taliansky filozof výchovy Franco Cambi punúka nasledujúci výklad vzťahu medzi pedagogikou, vedami o výchove a vzdelávaní a filozofiou výchovy. Tieto disciplíny používajú rozličnú úroveň reflexie a vzájomne tvoria jedna druhej predmet skúmania. Vytvárajú hierarchicky usporiadaný systém vied. Výchovná realita so všetkými jej problémami je predmetom vied o výchove a vzdelávaní (psychológie výchovy, sociológie výchovy, školskej etnológie, histórie výchovy a vzdelávania a pod.), vedy o výchove a vzdelávaní sú predmetom všeobecnej pedagogiky a všeobecná pedagogika je predmetom filozofie výchovy. Filozofia výchovy je v tomto ponímaní teóriou teórie výchovy, čiže **plní úlohu meta-pedagogiky** (Cambi, 2008, s. 6).

Kritika
scientisticky
chápanej filozofie
výchovy

Toto pozitivistické (scientistické) chápanie úlohy filozofie uprostred vied na jednej strane vracia filozofii vedecký status (po odmietnutí metafyziky, teleológie a normativity medzi humánnymi a spoločenskými vedami), no na druhej strane filozofiu samu oberá o pôvodnú misiu slobodného odkryvania pravdy o človeku ako takom, keďže plní „servisnú“, inštrumentálnu funkciu vo vzťahu k preordinovanému účelu – ku kontrole funkčného systému poznania.

Populárny český autor prehľadových publikcií o pedagogike Jan Průcha (1997, 2009) síce zaradil heslo Filozofia výchovy do svojich diel, no charakterizuje ju zmätočne. Na jednej strane uznáva závažnosť a inšpiratívnosť otázok, ktoré si filozofia výchovy kladie (aký je zmysel a cieľ výchovy?, aké sú hodnoty začlenené do edukácie?, je spravodlivosť v prístupe k vzdelávaniu?), no na druhej strane túto vedu označuje za „zvláštnu“, málo zrozumiteľnú až ezoterickú, vzdialenú skutočnému vedeckému bádaniu o každodennej výchove, špekulatívnu teóriu bez väčšej využiteľnosti v praxi. Okrem toho uvádza filozofiu výchovy a tzv. filozofickú pedagogiku ako synonymá. Z tohto opisu vyznieva dešpekt pozitivisticky (empiricky) ladeného názoru na filozofiu. Průchovu deskripciu kriticky hodnotí aj slovenská pedagogička Beata Kosová (2011, s. 53 – 54).

Filozofia výchovy nevyhnutne predpokladá **poznanie histórie filozofických ideí o výchove a vzdelávaní**. Treba tiež dodať, že kultivovaný pedagóg sa nezaobíde bez vedomostí o fi-

lozofických prameňoch a súvislostiach pedagogických teórií. Prehľad o rôznych filozofických koncepciách edukácie umožní pedagógovi zorientovať sa vo vzdelávacích politikách a osnovách s ohľadom na ich myšlienkové pozadie a argumentačne ich uchopiť. Včas dokáže predvídať ich riziká, ako aj vyťažiť z ich silných stránok. V tejto línii ponúkajú svoje práce mnohí teoretici výchovy, napr. americkí autori H. A. Ozmon a S. M. Craver v učebnici *Filozofické základy výchovy* (2008), poľský autor G. L. Gutek v diele *Filozofia pre pedagógov* (2007) alebo slovenský pedagóg G. Pintes v publikácii *Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity* (2014), či pedagógovia O. Kaščák a B. Pupala v monografii *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch* (2009). Do tejto kategórie môžeme zaradiť aj u nás známu publikáciu *Súčasná teória vzdelávania* od Y. Bertranda (1998). Hoci viacerí z uvedených autorov predstavujú svoje spisy ako diela z filozofie výchovy, nie je to presné, lebo úlohou filozofie výchovy nie je zbierať, čo povedali veľkí filozofi o výchove. Samozrejme, je dôležité vedieť, čo napísali na túto tému Platón, Aristoteles, Augustín, Rousseau, Locke, Kant alebo iní filozofi, ale to nestačí. Ako uvádza slovinský filozof výchovy Zdenko Kodolja (citované dielo, s. 29), niektorí veľkí filozofi napísali nejaké texty o výchove, ale tie nepatria k ich hlavným filozofickým odkazom pre výchovu a vzdelávanie (napr. Kant napísal spis *O pedagogike*, ale pre výchovu a vzdelávanie sú zásadnejšie jeho diela *Kritika praktického rozumu*, *Základy metafyziky mravov*, alebo *Spor fakúlt*). No ešte dôležitejšie je to, že filozofia výchovy je hlavne filozofovaním o výchove, nie súhrnom vedomostí o filozofických systémoch.

Už sme naznačili, že si nemožno zamieňať filozofiu výchovy a tzv. filozofickú pedagogiku, hoci sa tieto disciplíny prelínajú. Na Slovensku aj v Čechách je **filozofická pedagogika** málo známym pojmom. Oveľa silnejšiu tradíciu má v Nemecku (*Philosophische Pädagogik*) a v Poľsku (*pedagogika filozoficzna*). Nemecká herbartovská Spoločnosť vedeckej pedagogiky pod vedením W. Reina už na konci 19. storočia vydávala Štvrťročník pre filozofickú pedagogiku (*Vierteljahrschrift für philosophische Pädagogik*, 1869 – 1927). V súčasnosti má v nemčine najväčší úspech učebnica A. K. Tremla *Philosophische Pädagogik. Die theoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft* (Tremel, 2010). V Poľsku boli obhajcami filozofickej pedagogiky B. Nawroczyński, K. Ko-

Filozofia výchovy ako poznanie teoretických ideí a diskurzov o výchove

Čo je filozofická pedagogika

Filozofická
pedagogika
situuje filozofiu
do pedagogiky

tlowski a K. Sośnicki (Sztobryn, 2011, s. 109), v súčasnosti zažíva renesanciu v rámci aktivít spoločnosti Towarzystwo pedagogiki filozoficznej (Združenie filozofickej pedagogiky) pod vedením Sławomira Sztobryna. Historická genéza pedagogiky ukazuje, že pedagogika sa postupne emancipovala od filozofie, takže pedagogiku ako vedu nemožno redukovať na filozofiu. Na druhej strane si pedagogika zachovala svoj filozofický základ, ktorý sa stal jej neodmysliteľnou súčasťou, aspoň implicitne prítomnou v každej pedagogickej reflexii aj výchovnej praxi. Filozofická pedagogika a filozofia výchovy sú symetrickými pojmami: filozofická pedagogika „vníma výskumný predmet vied o výchove v individualizovanom svetle a zároveň sa usiluje z jednotlivostí vytvoriť generalizáciu čo možno najvyššej úrovne (výskumy typu meta-), a na druhej strane filozofia výchovy vychádza z určitých generalizácií a osvetľuje z tejto „vysokej“ perspektívy to, čo je v pedagogike premenlivé aj stále, dávajúc jednotlivostiam univerzálnejší charakter“. (Sztobryn, 2011, s. 108) Možno zjednodušiť, že **filozofia výchovy situuje pedagogickú (výchovnú) reflexiu do filozofie, filozofická pedagogika situuje filozofickú reflexiu do pedagogiky**. Filozofická pedagogika si nekladie priamo otázky z oblasti ontológie, epistemológie či etiky, ale využíva filozofické výpovede týchto disciplín na porozumenie vlastných pedagogických otázok (napr. Čo znamená subjekt výchovy a vzdelávania? Aký je rozdiel medzi prvotným názorom a poznaním prehĺbeným prostredníctvom učenia? Aký je vzťah medzi poznávaním a formovaním osobnosti? Čo je cieľom a zmyslom vzdelávania človeka?). Ak upustíme od striktného rozlišovania filozofie výchovy a filozofickej pedagogiky – čo mnohí autori pripúšťajú – filozofickú pedagogiku môžeme zahrnúť do širokého chápania vednej disciplíny filozofie výchovy. V tomto širšom chápaní sa „filozofickí pedagógovia“ považujú za „filozofov výchovy“ a naopak, hoci v užšom zmysle sa prikláňajú k jednej alebo druhej vede. V tejto učebnici nebudeme ďalej úzko rozlišovať medzi oboma vedami a budeme používať širší – **zastrešujúci význam filozofie výchovy**, hoci skôr z metodických dôvodov, a nie preto, že by sme medzi nimi nevideli žiadny rozdiel.

Filozofická
pedagogika je
filozofiou výchovy
v širokom zmysle

1.4.3 Filozofia výchovy s dôrazom na filozofiu

V tomto treťom chápaní sa filozofia výchovy považuje za jednu z filozofických disciplín v úzkom zmysle slova. Predmetom jej štúdia nie je výchova a vzdelávanie ako výsek ľudskej činnosti či ako priesečník usmerňujúcich procesov, k čomu by sa mohla prihlásiť filozofia výchovy v predchádzajúcom širšom zmysle, *s dôrazom na výchovu*. Predmetom jej bádania je človek vo svojej dynamickej totalite, čiže v celku vlastného aktívneho uskutočňovania sa uprostred sveta a druhých vzhľadom na nadobúdaný zmysel a potenciálne završenie svojho bytia. V tomto význame koncipuje človeka zásadne ako seba rozumejúcu existenciu, ktorá sa vlastným konaním podieľa na dosahovaní svojho dobra, rozkvetu (gréc. *eudaimonia* čiže blaženosť). Predovšetkým **skúma človeka z aspektu edukability**, ktorý chápe ako fundamentálny ľudský atribút, umožňujúci mu lepšie sa poznať, zorientovať vo svete a činne do neho zasahovať. Filozofia sama seba reflektuje ako spôsob kladenia otázok a hľadania odpovedí, ktorý človeka vedie (gréc. *agein*, čo je koreň slova *paidagogia*), vzdeláva (porovnaj etymológiu tohto slova: *vz-delati*, od predpony naznačujúcej pohyb *zdola nahor* a podstatného mena *dielo*) a zasväčuje do ideí. Fenomén edukácie filozofia výchovy kladie do stredu vlastného záujmu o človeka, keďže edukácia rozhoduje o jeho autentickom bytí. Preto filozofiu výchovy zaujíma idea človeka (alebo „obraz človeka“, porovnaj Kudláčová, 2007, s. 22 – 25), ktorú si o sebe človek utvára a na jej základe formuje seba i seba podobných. Filozofická idea človeka sa priamo premieta do koncepcií výchovy a vzdelávania (porovnaj Pelcová, 2010). S týmto prístupom filozofia výchovy preniká do myslenia všetkých pedagogických subdisciplín.

Nemecký filozof výchovy a pedagóg Wolfgang Brezinka (2001) uviedol filozofiu výchovy ako normatívnu náuku, ktorá sa zaoberá predovšetkým cieľmi edukácie a morálnymi otázkami výchovy. Jej nevyhnutnosť pre pedagogiku zdôvodnil tým, že prísne empirické vedy o výchove (nem. *Erziehungswissenschaften*) nedokážu domyslieť dôsledky svojich výpovedí v rámci celku výchovy, no najmä nemôžu hodnotiť a formulovať ciele, keďže tieto vedy sú čisto deskriptívne (podľa pozitivistických kritérií vedeckého skúmania). Špeciálnovedné prístupy k edukácii preto nemožno nadhodnocovať. Rozhodovanie o cieľoch

Filozofia výchovy situuje pedagogickú reflexiu do filozofie

Edukabilita ako fundamentálny atribút človeka

Etymológia slova vzdelávanie

Idea človeka ako východisko výchovy

edukácie si potom osvojujú politické manažmenty na základe ad hoc prijatých politických zámerov. Aby sa pedagogika oslobodila od politickej závislosti, je povinná siahnuť po filozofickom teleologickom (na cieľ zameranom) uvažovaní, nezávislom od voluntaristických stratégií.⁶

Otázka ako
základný postoj

Filozofia výchovy, ako každá filozofia vo vlastnom zmysle, je predovšetkým správnym spytovaním sa. Stále **znovu a znovu problematizuje** a dáva otáznik nad všetko, čo už o výchove vieme, alebo sa domnievame, že to vieme. Musíme sa napríklad neustále a opäť pýtať, čo znamenajú základné a v pedagogike bežne používané pojmy, ako výchova, autorita, poznávanie, sloboda, mravnosť, spravodlivosť a pod. Musíme si opakovane klásť otázky: Ktoré sú ciele výchovy a prečo ich máme dosahovať? Aká je hodnota, význam a aké sú limity argumentov a poznatkov, ktoré nám poskytujú pedagogické vedy? Aké vedomosti a zručnosti hodno v školách vyučovať a prečo? Dá sa morálna cnosť vyučovať? Ak áno, ktorá morálna cnosť sa má výchovne rozvíjať a prečo? Kto to má rozhodnúť? A vôbec, ako vieme to čo vieme? (porovnaj Kodelja, 2019, s. 28)

Filozofia výchovy
ako hľadanie
dôvodov
pedagogického
konania

Klasická filozofia výchovy bola súčasťou tzv. praktickej filozofie, teda filozofie zameranej na hľadanie dôvodov ľudského konania, morálneho a politického, keďže práve do tejto oblasti sa tradične umiestňovala výchovná činnosť. Moderná filozofia výchovy (približne po prvej svetovej vojne podnes) sa k problematike výchovy približuje **rozličnými metódami**, podľa filozofických smerov, z ktorých vychádza (napr. analytická filozofia, pragmatická filozofia, dekonštruktivistická filozofia, novomarxistická filozofia, kritická teória, hermeneutika, fenomenológia a i.).

Česká filozofia
výchovy

Vzhľadom na našu spoločnú históriu (po roku 1918) a jazykovo-kultúrnu blízkosť s českou akademickou sférou má na slovenskú filozofiu výchovy silný vplyv česká **fenomenologická tradícia**. Medzi českými filozofmi výchovy vyniká svetovo uznávaný fenomenológ Jan Patočka (1907 – 1977). Patočka, ktorému komunistický režim znemožnil pedagogicky pôsobiť na univerzite (a ako prvý hovorca antikomunistickej Charty 77 zomrel v dôsledku perzekúcií), zanechal hlbokú brázdou v českej

6 O Brezinkovom rozlíšení medzi špeciálnymi vedami o výchove a filozofii výchovy uvádzame viac v kapitole 5 Filozofia ako spojenec pedagogiky.

filozofii predovšetkým vďaka ilegálnym bytovým prednáškam tzv. podzemnej univerzity, na ktorých inšpiroval viacerých významných filozofov, ako sú Radim Palouš, Jan Sokol, Jiří Michálek, Ivan Chvatík, Pavel Kouba, Zdeněk Pinc, Petr Rezek, Zdeněk Kratochvíl a iní. K českým filozofom výchovy tohto prúdu patria aj ďalšie známe osobnosti, ako Jaroslava Pešková, Anna Hogenová, Naděžda Pelcová⁷ či zástupcovia mladšej generácie ako Zuzana Svobodová a David Rybák, v minulosti alebo v súčasnosti sústredení na Katedre občianskej výchovy a filozofie Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe. Na tejto katedre má sídlo Stredoeurópska spoločnosť filozofie výchovy (CEU-PES), vo vedení ktorej sú od roku 2012 aj dvaja slovenskí filozofi výchovy, Blanka Kudláčová a Andrej Rajský. Patočka tvrdí, že filozofia výchovy nie je filozofiou aplikovanou na výchovu a vzdelávanie, lebo výchova je jadrom samotnej filozofie. Ako píše vo svojich textoch, zozbieraných do rozsiahleho diela *Péče o duši*, škola nemá viesť žiaka iba k tomu, aby si osvojil určité vedomosti a zručnosti, ale má ho „naučiť chcieť niečo vyššieho“ (Patočka, 1996, s. 367), vyššieho než je len „tupá normálnosť“.

Tradícia Jana Patočku

„Filozofia je schopnosť uvažovať, zachytávať to, čo celku života dominuje, čo mu dáva zmysel. Pedagogika ako náuka o výchove má však vždy za predpoklad určitú ideu zmyslu života.“ (Patočka, 1996, s. 372)

Patočkova filozofia výchovy je pedagogickou starostlivosťou o dušu, čiže o to, čo človeka robí bytosťou schopnou vystúpiť nad situáciu, v ktorej je ponorená. Jan Patočka dáva výchovu do bytostného súvisu s tromi existenciálnymi pohybmi života človeka. Prvým z nich je *pohyb zakoreňovania*, akceptácie, čiže sebazakotvovania človeka do sveta a spoločnosti, ktoré prijíma za svoje. Druhým je *pohyb sebaupredlžovania*, fungovania, rozširovania svojho vplyvu na veci sveta, ktorými dokáže manipulovať a používať ich na vlastný úžitok (práca, zaobstarávanie, konfrontácia, sebaobrana). Tretím je *pohyb sebanachádzania*, objavovania pravdy a dobra, transcendentovania toho, čo je bezprostredné a užitočné. Výchova (starostlivosť o dušu) sa začína v „domácnosti“

Tri existenciálne pohyby a výchova

7 Učebnica Naděždy Pelcovej *Vzorce lidství. Filozofické základy pedagogické antropologie* (2010) patrí k najpoužívanejším učebným textom z oblasti filozofie výchovy na českých i slovenských univerzitách.

prvého pohybu, pokračuje dobýjaním svojho miesta na svete a medzi ľuďmi skrze druhý pohyb, no najdôležitejšou úlohou výchovy je priviesť mladého človeka k schopnosti žiť v nezaistenosti a hľadania pravdy, teda k tretiemu pohybu.⁸

„Podstatou výchovy je priviesť dozrievajúceho, t. j. osamostatňujúceho sa človeka k základnej krísi ľudského života – priviesť ho k ‚obratu‘, k obráteniu od subjektívnej (inštinkami a tradíciou danej) viazanosti, subjektívneho chápania situácie (môže ísť aj o verejne-subjektívne chápanie) k pochopeniu ľudského privilégia pravdy v zmysle asubjektívnej otvorenosti. Teda nielen dať človeku do rúk prostriedky, aby zvládol úlohy druhého pohybu, ale tiež ho otvoriť pre to, pre čo svoje prostriedky môže a má nasadiť.“ (Patočka, 2011, s. 127)

Patočkov žiak a kolega Radim Palouš charakterizuje filozofiu výchovy svojím novotvarom *fundamentálna agogika*. Odvodzuje ju takto:

„Výrazom ped-agogika označme teóriu výchovy v mladosti (PAÍS – dieťa, chlapec, mladík), výrazom andr-agogika teóriu výchovy v dospelosti (ANDREIOS – mužný, dospelý, ale i statočný, udatný) a výrazom geront-agogika teóriu výchovy v starobe (GERÓN – starec); spoločný kmeň všetkých týchto troch výrazov je agogika (AGOGÉ – spôsob života, ovládanie seba, výchova, vedenie aj pri/od/vezenie – AGÓGEÚS je prievozník, ale aj opraty), mnohovýznamové sloveso AGEIN znamená viesť, ťahať, termín AGÓN značí tiež zápas, úsilie. [...] Vzhľadom na svoje celostné zameranie nutne súvisí s filozofickou antropológiou: ide o filozofiu výchovy. Kde inde by sa mala pestovať filozofia výchovy, ak nie v zemi Komenského?“ (Palouš, 2011, s. 19 – 20)

Obsiahnuť myšlienkové bohatstvo edukačného filozofovania Jana Patočku a ďalších predstaviteľov „českej fenomenologickej školy“ je na tomto mieste nemožné. Uvedené citácie môžu slúžiť ako impulz na samostatné prehĺbenie tejto témy z množstva dostupnej literatúry.

Slovenská
filozofia výchovy

Slovenská tradícia filozofie výchovy v úzkom zmysle slova (s explicitnou príslušnosťou k tejto vede) je pomerne krátka a aj relatívne striedma. Jej začiatky sa spájajú s pádom komu-

8 Podrobnejšie sa k Patočkovým „trom pohybom“ vrátame v podkapitole 2.1.

nistického režimu a s hľadáním vhodných paradigiem, o ktoré by bolo možné oprieť obnovenú slobodnú pedagogiku. Po odmietnutí ideologickej indoktrinácie pedagogiky a po skúsenosti s obmedzenou platnosťou výpovedí o výchove zo strany špeciálnych vied (najmä pedagogickej psychológie a sociológie detstva a mládeže) vzniklo niekoľko projektov zameraných na filozofické založenie pedagogického myslenia. Na tomto mieste spomenieme tie najreprezentatívnejšie.

Sabína Gáliková-Tolnaiová napísala knihu *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychagógii“ v súčasnej filozofii výchovy* (2007). Prezentuje výchovu z filozoficko-antropologického hľadiska v európskych dejinno-kultúrnych kontextoch, pričom zdôrazňuje perspektívu psychagógie, teda výchovy ako sprevádzania duše vo filozofickom zmysle. Kladie si aj otázky o povahe súčasnej pedagogiky a o výchovných antinómiách. Po tomto diele však v ďalšom výchovno-filozofickom skúmaní nepokračovala.

Pedagogička **Beata Kosová** z Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici vystihla potrebu filozofie výchovy pre pedagogiku a osobitne pre univerzitnú prípravu budúcich pedagógov vo viacerých štúdiách (napr. 2008, 2011, 2014) a okrem toho v samostatnej monografii *Filozofické a globálne súvislosti edukácie* (2015) predstavila historické, no najmä štrukturálne vzťahy medzi filozofiou a pedagogikou. Nevyhnutnosť štúdia filozofie pre pedagógov odvodila z niekoľkých základných filozofických potrieb: potreby chápania celku a porozumenia zmyslu, potreby zorného uhla, potreby porozumieť nad-empirickému, unikajúcemu, potreby zdôvodňovať budúcnosť a potreby zdôvodňovať ciele edukačného konania. Ako sama uvádza, jej práca nemá filozofickú ambíciu, ale pedagogickú a pedeutologickú (príprava na učiteľskú profesiu).

Pedagóg **Ján Danek** z Filozofickej fakulty UCM v Trnave je autorom učebnice *Úvod do filozofie výchovy* (2011). V knihe sa zaoberá človekom a výchovou zo širokého kultúrno-antropologického a sociologického hľadiska, bez zámeru sproblematizovať zaužívané pedagogické koncepty či zaujať vlastný teoretický názor. Publikácia plní funkciu propedeutického úvodu do vied o výchove.

Historička pedagogiky na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity **Blanka Kudláčová** svoje neskoršie výskumy opre-

la o pôvodnejšie knižné práce, ktoré mali výchovno-filozofický charakter. Najdôležitejšími z nich sú *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia* (2003, 2007), *Fenomén výchovy. Historicko-filozoficko-antropologický aspekt* (2006), *Európske pedagogické myslenie: od antiky po modernu* (2010), *Európske pedagogické myslenie: od moderny k postmoderne po súčasnosť* (2012) a *Education and "Pädagogik" – Philosophical and Historical Reflections* (2019).

S Kudláčovou úzko spolupracuje filozof a pedagóg **Andrej Rajský**, ktorý s ňou editoval posledné dve zmienené publikácie, napísal dve monografické diela *Osoba ako ikona tajomstva: príspevok k personalistickej antropológii* (2007) a *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka: filozoficko-etický pohľad* (2009) a množstvo menších prác. Špecifickým zámerom bádania Rajskeho je filozofia morálnej výchovy. Táto učebnica je ďalším míľnikom v jeho filozoficko-výchovnej produkcii.

Trojicu „trnavskej školy“ filozofie výchovy uzatvára **Marek Wiesenganger**. Jeho výskumné práce smerujú predovšetkým na pomedzie filozofie a pedagogiky mravnej výchovy, s originálnymi historicko-pedagogickými analýzami. Okrem iných menších publikácií napísal monografiu *Mravná výchova v štátnom národnom školstve na Slovensku v rokoch 1918 – 1939* (2017).

Úsilím výskumníkov z Trnavskej univerzity je zakladať pedagogické myslenie na pôvodnom filozoficko-antropologickom a historicko-pedagogickom poznaní, vychádzajúc z odborného presvedčenia, že vedecká pedagogika musí byť fundovaná filozoficko-historicky, inak jej hrozí vykorenenie a sploštenie na inštrumentálnu disciplínu, podriadenú mimovedeckým vplyvom a záujmom.⁹

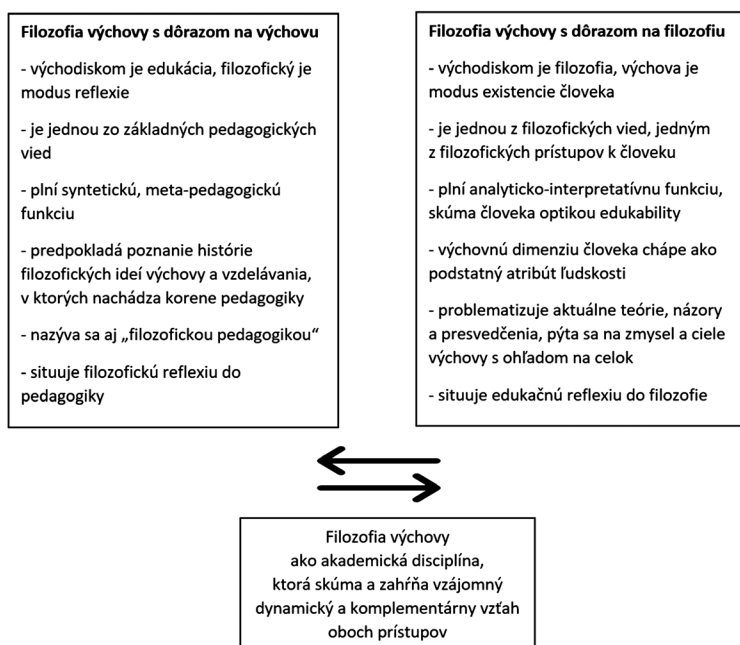
**Zhrnutie: tri
konceptie filozofie
výchovy**

Ako sme predstavili vyššie, sú možné viaceré prístupy a viaceré chápania filozofie výchovy. Z didaktických dôvodov sme tieto chápania zjednodušili na tri základné, s ktorými sa bežne môžeme stretnúť v rámci štúdia vied o výchove a vzdelávaní. Ak tu vynecháme prvý, najširší, najviac „rozkročený“ a najviac pragmaticky orientovaný prístup, ktorý je rozšírený predovšetkým v anglofónnych krajinách (*philosophy of education*), zostanú nám **dve hlavné konceptie** tejto disciplíny v európskej kontinentálnej

9 Bližšie zdôvodnenie tejto tézy nájdeme v kapitole 5 Filozofia ako spojenec pedagogiky.

tradícií: filozofia výchovy z hľadiska vied o výchove a filozofia výchovy z hľadiska filozofických vied. Na obr. č. 2 naznačujeme ich rozdielnosť, no zároveň poukazujeme na **možnosť zastrešujúceho pojmu „filozofia výchovy“**, ktorá rešpektuje ich diferencie a vyzdvihuje ich funkčnosť vo vzájomnom dialógu. Naším zámerom je zachytiť dynamický komplementárny vzťah medzi obidvomi koncepciami a filozofiu výchovy ako akademickú disciplínu chceme koncipovať na úrovni tohto živého vzájomne sa inšpirujúceho, provokujúceho a obohacujúceho vzťahu.

Zastrešujúci pojem filozofie výchovy



Obr. č. 2 Základné prístupy k filozofii výchovy a ich vzájomný vzťah.

1.5 Špecifická úloha: filozofia výchovy uprostred vied o výchove

Pojem *vied o výchove* (a vzdelávaní) je pomerne nový a vznikol v 60. rokoch 20. storočia v prostredí interdisciplinárnych humanitných, spoločenskovedných a behaviorálnych výskumov na vyšších vzdelávacích inštitúciách, ktoré pripravovali budúcich pedagógov (napr. na pedagogických fakultách). Výchovno-

Vznik „vied o výchove a vzdelávaní“

Požiadavka multi-
disciplinárneho
prístupu k edukácii

Problém
jednotiaceho
horizontu

„Symfonický
model“
pedagogických
vied a úloha
filozofie

-vzdelávacie problémy sa totiž stali premetom záujmu mnohých vedných disciplín, ktoré chceli prispieť ku konštruovaniu štátnych, verejných a medzinárodných edukačných politík. Narástol počet výchovno-vzdelávacích funkcií, ktoré sa špecializovali a rozvetvili. Pedagogika, ktorá sa dovtedy zameriavala predovšetkým na výskum rozvíjania žiaka a prípravy pedagóga, bola nútená rozšíriť svoj záber na všetky životné etapy človeka (s dôrazom na celoživotné vzdelávanie, na vzdelávanie a výchovu dospelých, ba aj seniorov), na rozmanité mimoškolské prostredia a situácie spoločenského života (miestne organizácie zamerané na starostlivosť o ľudí s postihnutím, na marginalizované skupiny, na ohrozené časti spoločnosti, na emancipáciu žien, na výchovné pôsobenie v médiách, na šport, na trávenie voľného času a pod.), na nové edukačné obsahy (občianske a demokratické spolužitie, ekológia, udržateľný rozvoj, mier vo svete, ľudské práva, hygiena a zdravie, interkultúrne vzťahy, informačné a digitálne zručnosti a iné), ale aj na nové pedagogické profesie a funkcie (lektori odborného vzdelávania, psycho-pedagogickí poradcovia, výchovní poradcovia, animátori voľného času, sociálni pedagógovia, pedagogickí asistenti a ďalší). Nastolila sa požiadavka multidisciplinárneho prístupu k edukácii vo všeobecnosti s presvedčením, že uspokojivé odpovede dokážu dať len rôzne vedné disciplíny, ktorých priesečníkom bude predmet skúmania, t. j. edukácia. Namiesto pedagogiky, chápanej ako „veda o výchove a vzdelávaní“ sa začal používať výraz v pluráli „vedy o výchove a vzdelávaní“ (angl. *education sciences*, nem. *Erziehungswissenschaften*), prípadne „pedagogické vedy“. Tento obrat k pluralite reflektoval aj rozvíjajúci sa trend spoločensko-kultúrneho pluralizmu, odmietajúceho jednoznačné, unitárne formy vedeckosti a metodológie. Nadšenie z mnohosti však stratilo postupne svoj akčný zápal a na začiatku nového storočia vyústilo do opätovne nastolenej otázky: čo je reálnym zjednocujúcim základom rozmanitých vied o výchove a vzdelávaní? Hromadenie čiastkových poznatkov o výchovnej realite, bez zjednocujúcej intencie, totiž vedie do neplodného fragmentovaného vrstvenia zistení a teórií, nanajvýš poskytuje „encyklopedický“ prehľad prístupov, v lepšom prípade aj vzájomných interdisciplinárnych prienikov.

Na dopyt po „symfonickom“ modeli pedagogických vied, ktoré by sledovali tú istú integrujúcu „partitúru“, sa znovu obja-

vili meta-pedagogické teoretické ponuky z oblasti syntetizujúcej pozitivistickej filozofie výchovy. (Porovnaj Cambi, 2008) S návratom filozofických pozitivistických prístupov na scénu edukačných vied sa otvoril priestor aj pre iné filozofické prístupy, ktoré znovu nastolili filozofické otázky človeka ako vychovávajúceho sa a vychovávaného (napr. nová duchovnovedná pedagogika, fenomenologická filozofia výchovy, nové dialogicko-personalistické podnety a pod.).¹⁰

Z nášho stanoviska chápeme filozofiu výchovy nielen ako jeden zo zdrojov poznania o výchove a vzdelávaní, ktorý dopĺňa či syntetizuje paletu rozličných prínosov iných pedagogických vied, ale ako špecifickú a nenahraditeľnú dimenziu autentického pedagogického myslenia, poskytujúcu možnosť klásť fundamentálne otázky. **Otázky smerujúce k základu, cieľu a zmyslu** sú totiž z vlastnej povahy filozofické a žiadna iná „veda o výchove a vzdelávaní“ si ich nemôže nastoliť bez toho, aby prekročila svoj vymedzený disciplinárny rámec. Filozofia výchovy rešpektuje výskumné polia prevažne faktograficko-deskriptívnych a induktívnych vied (biológie, psychológie, sociológie, kultúrnej antropológie, historiografie a pod.), ktoré poskytujú údaje na popis javov a korelácií v edukačnej realite. Je však nenahraditeľná vo vlastnej kriticko-deduktívnej a prospektickej úlohe, v rámci ktorej osvetľuje vývojové tendencie, odhaľuje orientáciu inovačných pedagogických intervencií, poukazuje na možné dôsledky pedagogických riešení a edukačných stratégií. Vo vzťahu k metodicko-projektovým činnostiam vstupuje do prípravných a hodnotiacich fáz, v ktorých reflektuje jednotlivé prvky z hľadiska celostnej vízie zmyslu a významu. V týchto fázach môže spolupracovať aj s *teológiou výchovy*, ktorá však – na rozdiel od filozofie – vychádza aj z apriórnych predpokladov (náboženských právd). Filozofia výchovy ako veda prirodzeného rozumu a skúsenosti dokáže argumentačne vyvažovať eventuálne excesy, do ktorých by mohla upadnúť extrémna teologická úvaha o výchove (napr. v prípadoch fideizmu, fundamentalizmu či voluntarizmu).

Filozofia výchovy je síce autonómnou disciplínou, no je otvorená interdisciplinarite, interakcii a koordinácii s inými peda-

Filozofické otázky základu, cieľa a zmyslu

Filozofia výchovy a iné pedagogické vedy

Filozofia výchovy a teológia výchovy

¹⁰ Podrobnejšie o probléme s mnohosťou „vied o výchove a vzdelávaní“ v kapitole 5 Filozofia ako spojenec pedagogiky.

Riziko
manipulácie
a podmienka
dialógu

gogickými disciplínami a s inými typmi bádania, aby čo najadekvátnejšie a najspoľahlivejšie odpovedala na výchovné výzvy a problémy pedagogickej kultúry. Filozofický prístup pritom vystupuje ako orgán celostnosti, univerzality, porozumenia a významu výchovy a pedagogického poznania. Vzhľadom na to, že sa pri vlastných tvrdeniach môže spoliehať iba na silu rozumu a argumentov, nie vždy dokáže dospieť k apodiktickým (nezvratným) a nepopierateľným výrokom. Filozof si uvedomuje riziko, že by mohol vytvoriť absolutizujúce a ideologické konceptuálne konštrukty, ktoré by nereprezentovali konkrétnu realitu, alebo by ju mohli dokonca pojmovo a interpretačne manipulovať v prospech čiastkových záujmov, hoci aj neúmyselným spôsobom. Spoľahlivosť filozofických téz sa overuje podľa toho, ako dokážu odolávať pokusom o ich kritiku v otvorenom dialógu. **Podmienka dialógu** sa objavuje nielen v kontexte nášho kultúrneho pluralitného a postmoderného nastavenia vo vzťahu k svetu, ale siaha až k počiatkom filozofovania v časoch antického zrodu našej civilizácie. Filozofický dialóg, otvorenosť k spochybneniu vlastných pozícií, dispozícia narúšať a hľadať, búrať a rekonštruovať, to sú trvalé podmienky autenticky filozofického bádania aj v oblasti výchovy a vzdelávania.

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- *Prečítajte si text C. S. Lewisa *Learning in War-Time*/Štúdium počas vojny (s. 23 – 31; 45 – 57), následne spoločne rozoberte tézu, bežnú pre študentov: „Nemáme čas filozofovať, musíme sa pripravovať do praxe.“ Alternatíva: túto úlohu môžete splniť ešte pred začiatkom prvej prednášky.*
- *Ešte raz si prečítajte Platónov výrok: „Nevedomí nefilozofujú a netúžia stať sa múdrymi, lebo práve v tom spočíva zlo nevedomosti, že človek, ktorý nie je krásny a dobrý ani múdry, si o sebe myslí, že je taký. Tak nikto, kto necíti svoj nedostatok, netuží po tom, čoho nedostatok necíti.“ Je možné tento výrok aplikovať na situáciu, v ktorej sa nachádzame? Uveďte konkrétne príklady z vlastnej skúsenosti, ktoré by uvedený výrok vystihoval.*
- *Myslíte si, že pre študenta pedagogiky má význam filozofovať nad výchovou? Ak áno, prečo? Ak nie, prečo? Skúste sformulovať argumenty za a proti.*

- *Riešenie: ak ste splnili predchádzajúcu úlohu, či ste už zastávali kladný názor, alebo záporný, predsa ste filozofovali! Platí na vás uvedený Jaspersov výrok: „Filozofii nie je možné uniknúť. [...] Kto filozofiu odmieta, už filozofuje, hoci si to nemusí uvedomovať.“*
- *Vyhľadajte v literatúre a na internete rozličné definície výchovy. Z definícií vypíšte základné vlastnosti výchovy, bez ktorých by výchova nebola podľa nich výchovou (napr. zámernosť, jednosmernosť výchovného pôsobenia, profesionálnosť a pod.). Následne predstavte situáciu, v ktorej sa podľa vás človek vychováva, hoci pritom chýba niektorá z uvedených vlastností. Čo z toho vyplýva pre uvedené definície?*
- *Vyberte si nejaký druh vyššieho primáta a porovnajte jeho vývin hneď od narodenia s vývinom človeka. V čom je vývin človeka pozadu za vývinom toho zvierat'a? Na tomto príklade vysvetlite tri biologické okolnosti „výchovnej núdze“ podľa Maxa Schelera.*
- *Vysvetlite gramatické tvary výrazov homo educandus a homo educabilis. Čo nám gramatika v týchto pojmoch hovorí o funkcii výchovy v živote človeka?*
- *Aký je rozdiel medzi tromi koncepciami filozofie výchovy, uvedenými v predchádzajúcej kapitole? Zapíšte krátku, syntetickú odpoveď.*
- *Ktoré otázky sú z vlastnej povahy filozofické a žiadna iná veda o výchove a vzdelávaní ich nemôže nastoliť bez toho, aby prekročila svoju kompetenciu?*

II. FILOZOFIA A PEDAGOGIKA V TVORIVOM NAPÄTÍ

2. VÝZNAM FILOZOFICKÉHO VZDELÁVANIA PRE BUDÚCICH PEDAGÓGOV

Tézy

- *Spojitosť filozofie a pedagogiky je podstatná, historicky aj systematicky.*
- *Filozofické myslenie je aktívnou „starostlivosťou o dušu“, je jej tovarovaním.*
- *Platón: vzdelávanie je cestou duše z jaskyne preludov a mienok na svetlo pravého poznania.*
- *Filozofia nachádza v pedagogike cieľ svojho úsilia a pedagogika sa epistemologicky a axiologicky zakoreňuje vo filozofii.*
- *Filozofické myslenie umožňuje pedagogike zachovávať si slobodu, dôstojnosť a nezávislosť.*
- *Univerzitné štúdium poskytuje študentovi možnosť spájať staré s novým: staré oceňovať a nové ukotvovať.*
- *Štúdium filozofických disciplín dáva budúcemu pedagógovi potrebný dejinný rozhľad, no najmä ho uvádza do podstatných kultúrnych súvislostí, a tak ho orientuje v premenlivom svete.*

2.1 Základné formačné poslanie filozofie

Kurz filozofie výchovy realizujeme na univerzitetnej pôde. Presnejšie, v študijných programoch, ktoré sú orientované na prípravu budúcich učiteľov a pedagógov vo všeobecnosti. **Táto súvislosť – filozofie a pedagogiky, filozofovania a vzdelávania – nie je len náhodná či príležitostná, ale podstatná.** To je téza, ktorú sa budeme snažiť v tejto kapitole podložiť.

Ak sa dnes vôbec zamýšľame nad vzťahom medzi filozofiou a univerzitným vzdelávaním, tak tým reagujeme na kultúrne vplyvy, ktoré tento vzťah dlhodobo spochybňujú: spochybňujú jednak hodnotu a úlohu filozofie ako vedy vo formačnom proce-

Podstatná
súvislosť filozofie
a pedagogiky

se vysokoškolského štúdia a jednak ohrozujú pôvodnú ideu univerzity ako kultúrneho a životného priestoru, ktorý má okrem poskytovania inštitucionálneho vzdelávania vytvárať podmienky a príležitosti na širší osobnostný rozvoj študenta, najmä na jeho zakotvenie do určitého kultúrneho a hodnotového rámca. Pri skúmaní vzťahu filozofie a univerzity nám v podstate ide o sprítomnenie pôvodných dôvodov ich nerozlučnosti a o ich preformulovanie do jazyka súčasnej situácie. V tejto kapitole sa spolu s niektorými ďalšími autormi pokúsime o objasnenie motívov, kvôli ktorým považujeme **výchovný rozmer za základný rozmer filozofie a opačne, filozofické myslenie za nevyhnutný predpoklad univerzitnej vzdelanosti, osobitne vzdelanosti učiteľskej a vychovávateľskej.**

Na odlíšení dvoch latinských pojmov, ktoré je možné považovať aj za synonymá, zjednodušene ukážeme dva rozličné prístupy k poznaniu a vede. Prvý z prístupov reprezentuje termín *scientia* (veda), ktorý tiež odkazuje na prevažnú scientisticko-utilitárnu mentalitu súčasného chápania vedy. Druhý z prístupov reprezentuje termín *sapientia* (múdrosť), ktorý odkazuje na hlboké filozofické a teologické korene sebakapozumenia európskeho človeka a ktorý nalieha na rozšírené chápanie racionality a vedeckosti, v kontexte zmyslu existencie. Hoci toto rozlíšenie je nutne schématické, a tým metodologicky reduktívne, znázorňuje tvorivé napätie oboch prístupov a zdôrazňuje jeho význam.

<i>scientia</i>	<i>sapientia</i>
– kvantita	– kvalita
– účelnosť (pragma)	– múdrosť (pravda a láska)
– trh (využiteľnosť za odplatu)	– rozvoj osobnosti a humanity
– predmetnosť	– úcta, rešpekt
– uzavretosť (imantnosť)	– otvorenosť k transcencii

Ak je *filosofia* záľubou v múdrosti (múdrosť: gréc. *sofia*, lat. *sapientia*) a nielen budovaním vedy (lat. *scientia*) či prostriedkom slúžiacim na všeobecný rozhľad, tak jej účelom bude rozvoj osobnosti najmä v jej duchovnom rozmere. *Filo-sofos* (gréc. filozof, milovník múdrosti) je ten, ktorý sa v úžase nad hĺbkou skutoč-

**Úloha filozofie:
vytvoriť si k bytiu
rozumný vzťah**

nosti skláňa pred jej tajomstvami, no predsa sa nevzdáva v úsilí „narásť“ do takej miery, aby bol *capax mundi, capax homini, capax Dei* (lat. „schopný sveta, človeka a Boha“), teda aby bol schopný vytvoriť si k bytiu rozumný vzťah. Filozofovať teda značí smerovať, byť v aktívnom procese hľadania, rozvíjať sa, vynakladať cieľenú námahu, krátko: vychovávať sa a vychovávať (v širokom zmysle, ktorý zahŕňa celok výchovy a vzdelávania).

Platónova
„starostlivosť
o dušu“

Platón nazýva základné poslanie filozofie „starostlivosťou o dušu“ (gréč. *epimeleia pari tés psychés*; Cicero: lat. *cultura animi*), pri ktorej filozof pomáha „nasmerovať zrak“ (porovnaj Platón, *Štát*, 518d) a cestu človeka k dobru. Je zrejmé, že platónske ponímanie filozofie je bytostne výchovné.

Cieľom myslenia nie je formulovať definície, ale vedieť, čo je dobré a kto sa usiluje o toto vedenie, stáva sa lepším (porovnaj Patočka, 1999, s. 126 a nasl.). **Myslenie je podstatné preto, že je konaním, ktorým človek utvára sám seba**, sám seba získava a premieňa sa vo vlastné ja. Filozofické myslenie ako „starostlivosť o dušu“ nie je prostým pasívnym či „vedecky chladným“ nazeraním, ale pozitívnym, obsahovým, určujúcim a formujúcim pôsobením na dušu, čiže na samotné centrum človeka.

Sabina Gáliková Tolnaiová spresňuje pojem duše v psychagógii – starostlivosti o dušu, takto: „V prípade, ak ide o porozumenie ‚psychagógie‘, treba chápať ‚dušu‘ ako metaforu: V jej zmysle duša nie je vec, nie je to čosi ‚zásvetné‘, čo stojí oproti telu. [...] Toto porozumenie zodpovedá najskôr starému pochopeniu **duše ako ‚pohybu živého‘**. Je to tradičný pojem pre konkrétnu skúsenosť ontologického tajomstva. [...] ‚Duša‘ je podstatne mnou, subjektom a je bytostne neredukovateľná na čosi mimo mňa, na objekt. Je to ‚vnútro‘, ktoré nie je celkom a úplne navonok dané.“ (Gáliková Tolnaiová, 2007, s. 104 – 105)

Duša, ktorá sa
o seba stará,
nadobúda tvar
= formuje sa

Na dušu pôsobia aj emócie a žiadosti, no na rozdiel od myslenia nie formujúco, určujúco, ale smerom k neurčitosti, k strate tvaru.

„Duša človeka, ktorý sa oddáva nie [...] vnútornému rozhovoru, mysleniu, ale napríklad sentimentu či potešeniu, tá sa rozteká v neurčitosti slasti a strasti, ktoré nemajú žiadnu určitú hranicu, podobu. Chcú stále viac a viac – a nikde nie je žiadny koniec. [...] Kdežto **duša, ktorá sa skutočne o seba stará, dostáva pevný tvar** tak ako určitá myšlienka s určitými pojmi, vypovedajúca o nich určitú tézu.“ (Patočka, 1999, s. 225)

Filozofia skúmajúcou dialogickou reflexiou dospieva k čiastkovým, predbežným nahliadnutiam, no tieto nahliadnutia sú nosné a napriek ďalším opravám platné, umožňujú zhrnutia a ďalší výhľad. Skúmaním človek preniká k dôvodom, počiatkom, základom. Duša, vedomá si vlastného nevedenia, zakúša bytie, a tak si v pokore osvojuje zdržanlivosť a disciplínu: svojmu myšlienkovému konaniu podriaďuje všetky ostatné životné pohyby a poskytuje im jednotu, trvalosť a presnosť. Duša, „starajúca sa“ o seba, sa vychováva od neurčitej bezprostrednosti, ku ktorej ju zvädzajú dojmy a túžby, k ohraničujúcej reflexii. Jan Patočka, ktorého sme spomenuli v predchádzajúcej kapitole, vníma starostlivosť o dušu z uvedených troch hľadísk („existenciálnych pohybov“): ako vlastný ontologický rozvrh, ako miesto konfliktu so spoločenskými tlakmi, ako princíp vlastného presahovania do večnosti. Práve filozofická „starostlivosť o dušu s konečnou platnosťou odstránila naivitu, vyslala človeka hľadať dobro a rozumovú jasnosť o všetkom, čo myslí, hovorí a koná“ (tamže, s. 132).

Zopakujeme si Patočkove tri pohyby duše (spomenuté v podkapitole 1.4.3.). Tu si ich krátko rozvedieme:

1) **Zakotvenie.** Duša človeka sa nachádza v strednej pozícii, odkiaľ môže stúpať i padať, odkiaľ nazerá na neviditeľné a večné, ako aj pozoruje viditeľné a hmotné. Keďže iracionálne je neuchopiteľné, premenlivé a kolísavé, vyžaduje si princíp kontroly, ovládania, a tým je duša. Ak sa duša o seba nestará, vyhába sa výchove, prepadne neurčitosti žiadostivosti a rozkoši. Ak sa o seba stará, určuje sa k bytiu a zameriava k zákonitému rastu, rozvoju. Duša môže existovať iba vtedy, ak existuje dobro, lebo pohyb k dobru je základným pohybom duše. Duša umožňuje porozumieť celkovej hierarchii bytí a poskytuje odpoveď na otázku, prečo vôbec voliť dobro a nie zlo, prečo pravdu (gréč. *epistémé*) a nie zdanie (gréč. *doxa*).

2) **Práca a zápas.** Duša je tiež zárukou rozvoja spoločnosti. Duchovný človek prichádza do zákonitého sporu s obcou, pretože ako Sokrates je výčitkou všetkým ostatným. V svojom filozofickom pôsobení plní svoje poslanie, ktorým je manifestácia presvedčenia, že žiť a myslieť treba z duchovného nahliadania a z ničoho iného. V obci „filozofov“ prebieha neustále skúšanie, výber, skúmanie, kritické preosievanie, vedené nie svojvôľou, ale duchovným nazeraním.

3) **Hľadanie pravdy.** Duša je princípom interiority a transcencie. Je božským prvkom v človeku, ktorý sa vďaka duši vzťahuje k večnosti. Nesmrteľnosť je pre dušu obzorom, ku ktorému siaha svojím pohybom, určeným starostlivosťou človeka. Dosahovanie plnosti je posledným motívom filozofickej starostlivosti o dušu.

Mýtus o jaskyni

Patočkov záujem o „starostlivosť o dušu“ vyplýva z jeho štúdia platónskych motívov. Jeden z najslávnejších Platónových textov, ktoré alegoricky znázorňujú filozofickú výchovu, je *mýtus o jaskyni*, ktorý je zachytený v 7. knihe jeho diela *Štát (Ústava)*. Mýtus je jeden z najčastejšie vykladaných historických textov. Predstavuje výchovu ako bolestivú cestu, motivovanú vnútornou túžbou po pravdivom poznaní, zavŕšenú odkrytím pravdy o svete. Navyše obsahuje myšlienku pedagogickej misie, zámerného návratu filozofa do komunity tých, čo ešte žijú vo svete tieňov. Neveľký rozsah textu nám umožňuje uviesť tu v celosti jeho prvú časť:

„SOKRATES: Teraz teda porovnaj našu prirodzenosť, pokiaľ ide o to, či vzdelanie má, alebo nemá, s nasledujúcim podobenstvom. Predstav si ľudí v podzemnom príbytku podobnom jaskyni, ktorá má k svetlu otvorený dlhý vchod pozdĺž celej jaskyne. V tejto jaskyni žijú ľudia od detstva spútaní na nohách a šijách, takže ostávajú stále na tom istom mieste a vidia iba rovno pred seba, pretože putá im bránia otáčať hlavou. Vysoko a ďaleko vzadu za nimi horí oheň; uprostred medzi ohňom a spútanými väzňami vedie hore cesta, pozdĺž ktorej je postavený múrik na spôsob zábradlia, aké mávajú pred sebou kaukliari a nad ktorými robia svoje kúsky.

GLAUKON: Viem si to predstaviť.

SOKRATES: Predstav si ďalej, že pozdĺž tohto múrika chodia ľudia a nosia všelijaké náradia, ktoré prečnievajú nad múrik, podoby ľudí a zvierat z kameňa a z dreva, ľudské výrobky rozličného druhu, pričom, pochopiteľne, jedni z nosičov hovoria, druhí mlčia.

GLAUKON: Predvádzaš čudný obraz a čudných väzňov.

SOKRATES: Podobných nám. Myslíš, že by takíto väzni mohli vidieť zo seba samých a zo svojich druhov niečo iné ako tieň vrhané ohňom na náprotivnú stenu jaskyne?

GLAUKON: Ako by aj mohli vidieť, keď sú celý život nútení nehybne držať hlavu?

SOKRATES: A ďalej, neplatí to isté o predmetoch nosených pozdĺž múrika?

GLAUKON: Pravdaže platí.

SOKRATES: Keby sa mohli medzi sebou zhovárať, nemyslíš, že by boli toho názoru, že menami, ktoré dávajú tomu, čo vidia pred sebou, označujú skutočné predmety?

GLAUKON: Nevyhnutne.

SOKRATES: A čo keby to väzenie odrážalo od náprotivnej strany aj ozveňu? Kedykoľvek by niektorý z prechádzajúcich nosičov prehovoril, mys-

líš, že by za pôvodcu tohto hlasu pokladali niečo iné než prechádzajúci tieň?

GLAUKON: Nie, pri Diovi.

SOKRATES: Rozhodne by títo ľudia nemohli pokladať za pravdivé nič iné než tiene tých umelých vecí.

GLAUKON: Nevyhnutne.

SOKRATES: Pozor teraz, ako by to bolo s ich oslobodením z pút a vyliečením z nerozumnosti, keby sa im to, prirodzene, prihodilo takto: keby jeden z nich bol zbavený pút a prinútený odrazu vstať, otočiť šiju, ísť a pozeráť hore do svetla, mohol by to urobiť iba s bolesťou a pre oslepujúci lesk by nebol schopný dívať sa na predmety, ktorých tiene videl vtedy; čo by podľa teba povedal, keby mu niekto tvrdil, že vtedy videl iba preludy, ale že teraz vidí správnejšie, lebo je oveľa bližšie ku skutočnosti a obrátený ku skutočným predmetom, a keby mu na každý prechádzajúci predmet ukázal a nútil by ho povedať, čo to je, nemyslíš, že by bol zmätený a domnieval by sa, že predmety vtedy videné sú pravdivejšie ako tie, ktoré mu teraz ukazujú?

GLAUKON: Oveľa pravdivejšie.

SOKRATES: A keby ho nútil pozeráť do svetla samého, boleli by ho oči, odvracal by sa a utekal k veciam, na ktoré sa môže pozeráť, a bol by presvedčený, že tie sú skutočne jasnejšie ako veci, ktoré sa mu teraz ukazujú?

GLAUKON: Tak je.

SOKRATES: Keby ho však niekto násilím odtiaľ vliekol cez drsný a strmý východ a nepustil by ho, kým by ho nevytiahol na slnečné svetlo, nepociťoval by azda bolestne toto násilie a nevzpieral by sa, a keby prišiel na svetlo, mohli by azda jeho oči plné slnečného žiaru vidieť niečo z toho, čo sa mu teraz uvádza ako pravdivé?

GLAUKON: Nie, aspoň nie hneď.

SOKRATES: Myslím, že by si musel na to privyknúť, keby chcel vidieť veci tam hore. Najprv by asi najľahšie spoznal tiene, potom obrazy ľudí a ostatných vecí zrkadliacich sa na vode, neskoršie potom skutočné predmety; ďalej by potom nebeské telesá i samu oblohu ľahšie pozoroval v noci, pozerajúc sa na svetlo hviezd a mesiaca, ako vo dne na slnko a slnečné svetlo.

GLAUKON: Zaiste.

SOKRATES: Napokon by, myslím, mohol pozeráť na slnko, nie na jeho obraz na vode alebo na nejakej inej ploche, ale na slnko samo osebe na jeho vlastnom mieste, a mohol by tiež pozorovať, aké je.

GLAUKON: Nevyhnutne.

SOKRATES: A potom by si už urobil o ňom úsudok, že práve ono spôsobuje ročné obdobia, obeh rokov a všetko riadi vo viditeľnom svete a že

v tom zmysle je aj príčinou všetkého, čo predtým videl v jaskyni.

GLAUKON: Je zrejmé, že by potom na to prišiel.

SOKRATES: A čo keď si spomenie na svoj prvý príbytok, na svoju tamojšiu múdrosť, na svojich tamojších spoluväzňov, nemyslíš, že sa bude pokladať za šťastného pre túto zmenu, tamtých však bude ľutovať?

GLAUKON: A veľmi.

SOKRATES: Ak mali vtedy medzi sebou zavedené určité pocty, pochvaly a dary pre toho, kto najbystrejšie vnímal prechádzajúce predmety a najlepšie si vedel zapamätať, ktoré z nich obyčajne chodili prv, ktoré neskoršie a ktoré súčasne, a na základe toho vedel najistejšie predpovedať, čo príde, myslíš, že by po nich túžil a závidel tým, čo boli u nich vyznamenaní poctami a mocou? Alebo nie naopak, že by chcel, ako hovorí Homér, žiť *sťa národný robotník pracovať na poli u mňa s majetkom malým* a radšej by čokoľvek vytrpel, než by mal mať také klamné predstavy, a tak žil ako tam?

GLAUKON: Aj ja si myslím, že by radšej podstúpil akékoľvek útrapy, než žiť tamtým spôsobom.

SOKRATES: A uváž ešte aj toto. Keby takýto človek opäť zostúpil dolu a posadil sa na to isté miesto, nenaplnili by sa mu oči tmou, keby tak náhle prišiel zo slnka?

GLAUKON: Iste.

SOKRATES: Keby sa však mal v posudzovaní oných tieňov pretekať s tými, ktorí sú ešte vždy väzňami, pokiaľ sa mu mení pred očami a skôr, než by sa mu oči upokojili – toto privitykanie by netrvalo krátko – nevysmiali by ho a nehovorili o ňom, že z tej cesty hore prichádza so skazeným zrakom a že nestojí za to ísť hore? A keby toho, kto by ho chcel vyslobodiť z pút a priviesť hore, mohli nejako dostať do rúk a zabiť, či by ho nezabili?.

GLAUKON: Iste.

(Platón: *Štát*, 7. kniha, 514a – 517a; 2006b, s. 275 – 278)

Syntéza: vzdelávanie je cestou duše z jaskyne preludov a mienok (gréc. *doxes*) na svetlo pravého poznania (gréc. *epistémé*).

2.2 Z hľadiska filozofie: výchova a sebvýchova ako posledný cieľ filozofie

Sokratovo
„pôrodnické
umenie“

Sokratovo *techné maieutiké* („pôrodnické umenie“, pri ktorom učiteľ, kladúci otázky, zohrával rolu „pôrodníka“ a odpovedajúci žiak namáhavo „rodil“ to, čo je pravdivé a dobré) je teoreticky zakotveným svedectvom, ktorého účelom je výchovne pôsobiť

na druhého. Filozofia nie je len vedecká disciplína, ktorú udržu-
jú pri živote profesionáli, ale je človeku vrozeným poslaním „byť
lepším“ (porovnaj Platón, *Obrana Sokratova*, 24d), t. j. pravdivej-
ším, dokonalejším. Sokratovská maieutika „ošetruje rodiace sa
duše“. (Platón, *Theaitétos*, 150b) Platónov Sokrates sa nedomáha
vedenia, ktoré by mu prinieslo pozíciu „vedca“, vnútornú satis-
fakciu vlastníka pravdy či sociálne uznanie, ale filozofiu chápe
ako výchovnú meta-metódu.

„Najdôležitejšia vec v mojom umení je schopnosť každým spôsobom
skúšať, či myseľ mladého človeka rodí iba prelud a nepravdu, či plod
zdarný a pravý. [...] Príčina toho je táto: boh ma núti pomáhať k pôrodu,
ale rodiť mi zabránil. A tak sám nie som nijako múdry [...]; ale na tých,
ktorí sa so mnou stykajú, je vidieť, že niektorí sú najprv celkom nevedo-
mí, ale postupom stykov všetci, ktorým to boh dopraje, robia obdivu-
hodné pokroky, ako sa zdá im samým i ostatným.“ (Tamže, 150c)

Sokrates vehementne zdôrazňuje, že jeho vlastné vedomosti
a vedecké schopnosti sú zanedbateľné popri hlavnom celi fi-
lozofie, ktorým je „pomáhať druhým“ a usmerňovať ich úsilie
o dokonalosť. Sám seba vníma najmä ako učiteľa a vychováva-
teľa, ktorý sa neštíti zavrhať jeho žiakmi obľúbené „preludy“
(gréč. *ta fantasmata*), vedia, že si tým nezíska ich priazeň, ale
naopak, ľahko stratí svoju popularitu medzi milovníkmi fanta-
ziem. Svojim chovancom pripomína, že „pôrod“, metóda vlast-
nej výchovy, je proces náročný a bolestivý, no práve preto hod-
notný a dôstojný. **Vystríha pred netrpezlivosťou a zbabelosťou**,
lebo rýchla a ľahká cesta vedie k „potratu“; k novému zrodu sa
dá dostať len dôslednou starostlivosťou o vlastné „tehotenstvo“,
v spolupráci s „pôrodnými asistentmi“, odborníkmi, ktorí vedia,
ako dopomôcť pravde k životu. (Porovnaj tamže, 150e a nasl.)
Filozofi sami pravdu nerodia, nevlastnia, neprednášajú, ale jej
majú „kliet cestu“ a starať sa o jej životaschopnosť.

Podstatným prvkom filozofickej výchovy je jej **dialogická
štruktúra**. Filozofia prestáva byť filozofiou v izolovanosti „veže
zo slonoviny“, ktorá je síce vysoká a nedobytná, no monologicky
uzavretá. *Metanoia* (gréč. premena, transformácia) nastáva v hĺb-
ke duše a v tichu, avšak po oslovení v dialógu. Vedomie vlast-
nej osobnej dôstojnosti človek nadobúda v „stretnutí“ s tajom-
nosťou, nedotknuteľnosťou a hodnotou druhého. Starostlivosť

Vzdelávať sa
znamená odmietat
preludy

Dialóg ako
priestor pravdy

o vlastnú dušu je komplementárna so starostlivosťou o dušu druhej osoby. Filozofický dialóg zasahuje posledné dôvody každého úsilia, každej ambície a túžby. A tak filozofia prestáva byť sterilnou špekuláciou, stáva sa konaním: *theoria* (gréc. rozumové nazeranie pod povrch javov) mení svoje skupenstvo na *praxis* (gréc. konanie).

Spätosť myslenia
a konania

Dialogická paradigma filozofie nie je výsadou len gréckeho platonizmu. V stredovekom kresťanskom prostredí nadobúda duchovný dialóg ešte väčšiu dôležitosť a prirodzene vyúsťuje do ústrednej témy výchovy a sebvýchovy, ktorou je *conversio* (lat. premena, obrátenie). Konverzia či osobná premena sa odohráva najmä v mysli, ktorej schopnosť pozastaviť sa, zamyslieť sa a zvoliť si nasledujúci krok predurčuje každú ľudskú činnosť. Tu si „pohyb duše“ priamo vyžaduje z nej vyplývajúci „pohyb tela“, pričom dlhodobý opačný postup spravidla vedie k degenerácii. **Etika** je evidentnou oblasťou, v ktorej si filozofická reflexia zaväzuje človeka k aktívnemu konaniu. Nielen etika ako teória predpokladá morálku ako prax, ale aj každá morálka v sebe zahŕňa určité základné prerefektované východiská a princípy, či už na úrovni nejakej komunity, alebo na úrovni individuálneho rozhodovania a konania. Morálna filozofia poskytuje axiologické teoretické východiská, ktoré nachádzajú uplatnenie v praxi konkrétnej etickej výchovy a sebvýchovy. **Opodstatnenie filozofie tkvie najmä v jej výchovnom ciele.**

2.3 Z hľadiska pedagogiky: filozofické myslenie ako základná výbava pedagóga

„Človek sa môže stať človekom iba výchovou. Nie je ničím iným ako tým, čo z neho urobí výchova.“ (Kant, 1803, s. 11) Treba poznamenať, že v tomto Kantovom výroku sa za výchovu považuje cielený rozvoj človeka v tom najširšom zmysle. Podobne sa vyjadruje aj nemecký filozof výchovy Eugen Fink vo svojich *Základných otázkach systematickej pedagogiky*: „Ľudské bytie je bytostne spoluurčené prafenoménom výchovy. Výchova je existenciálna štruktúra nášho pobytu.“ (Fink In: Míchálek, 1996, s. 53) **Výchova je bytostnou súčasťou človeka.** Je potencialitou, uskutočňovaním ktorej sa vy-vádza z človeka osobnosť. Vy-chovávanie ako vy-vádzanie odkazuje na latinskú podobu slova *educatio*, pochá-

Ex-ducere:
vyvádzanie
osobnosti z osoby

dzajúce zo slovesa *ex-ducere* (vy-vádzať). Aby sme mohli vychovávať, nemusíme vopred výslovne vedieť, kto je to človek a čo je to osobnosť, teda nemusíme mať nevyhnutne jasný vedecký pojem o ciele výchovnej aktivity. Určite však musíme mať prijaté za svoje isté pedagogické dedičstvo, v rámci ktorého považujeme určité kultúrne, mravné a spoločenské hodnoty za smerodajné a stabilné. Z každodennej výchovnej a vzdelávacej praxe však vieme, že výchova je proces dynamický, živý a neraz autokorektívny a že si vyžaduje neustále revidovanie a aktualizovanie týchto vopred prijatých smerníc. Proces hľadania a vyjasňovania dôvodov, pre ktoré prijímame za svoje konkrétne výchovné a vzdelávacie postupy, sa odvíja na rovine živej dialektickej reflexie, čiže na rovine filozofickej.

Požiadavka **filozoficky fundovať pedagogiku** vystupuje do popredia o to nástojčivejšie v súčasnom pluralitnom a multikultúrnom prostredí, v ktorom tradičné výchovné modely a hodnotové vzorce podliehajú neľútostnému preverovaniu. Už nie je možné spoliehať sa na mechanické aplikovanie minulostou overených „pedagogických manuálov“, dnešný vychovávateľ (rodič, učiteľ, vychovávateľ, sociálny pedagóg...) je donútený **ustavične sa vracieť k pôvodným otázkam o človeku**: Čo je človek, že je nutné ho vychovávať? Aké sú podmienky ľudskosti (*humanitas*), ktoré líšia človeka od zvierata a od anjela? Alebo kantovské: Čo má človek vedieť, čo má robiť a v čo dúfať, aby bol človekom? Inak povedané: aký je hlavný cieľ a s ním súvisiace vedľajšie ciele výchovy a vzdelávania? Až následne si môžeme položiť otázky typu Ako? Kedy? Kde? S akými nástrojmi?, teda otázky charakteristické pre pedagogiku chápanú ako empirickú a procesuálnu vedu.

Reduktívne pozitivistické ponímanie pedagogiky sa ukázalo ako nedostatočné, lebo napriek jej významným prínosom, akými sú účelnosť, vykazateľnosť a kvantifikovateľnosť výstupov spôsobila, že človek (vychovávateľ a vychovávaný) začal sám seba vnímať nie ako cieľ, ale ako prostriedok na iné ciele: ideologické, štátne, trhové... Vedy o výchove sa stali funkcionálnymi v mechanizme funkcionalistickej spoločnosti. (V tejto súvislosti je veľmi výrečné slovné spojenie „poznatková či vzdelanostná ekonomika“!) Vychovávateľ (rodič, učiteľ) sa často vníma ako poskytovateľ služieb pre „zadávateľa“ (trh práce, spoločenské uplatnenie, ideologické zámery) a vychovávaný (dieťa, žiak,

Rozdiel medzi filozofickými a inštrumentálnymi otázkami výchovy

Filozofia dáva pedagogike dôstojnosť a slobodu

študent) sa dostáva do pozície ich vazala. Pedagogika ako veda o výchove by iste stratila pôdu pod nohami, keby sa obmedzila iba na skúmanie metodických postupov vo výchove a vzdelávaní. Dobrovoľne by sa vzdala svojho výsadného postavenia medzi humanitnými vedami, keby dôvod svojej existencie odvodzovala výlučne od nejakého praktického účelu (kvalifikácia na trhu práce, zručnosti a schopnosti žiadané spoločenskou objednávkou, rast vzdelanosti ako ukazovateľ politickej prestíže atď.). Pedagogika preto musí vyvierať z **celostného pohľadu na človeka**. Filozofické východiská výchovy tvoria jej bázu, ku ktorej sa vychovávateľ môže vracieť ako k referenčnému rámcu.

Filozofia a pedagogika sú navzájom súvzťažné: prvá nachádza v druhej cieľ svojho úsilia a druhá sa epistemologicky a axiologicky zakoreňuje v prvej.

2.4 Osobitosť univerzitného vzdelávania

Fáza socializácie
a enkulturácie

Súčasný americký filozof Richard Rorty vidí vo výchovnom procese dva základné prúdy: socializačný a individuálny. **Socializačný prúd** zároveň predstavuje aj prvú fázu vývinu jedinca – ide tu o výchovu, prostredníctvom ktorej sa dieťa stáva konformné so sociálnym prostredím, preberá spoločenské vzorce správania a osvojuje si zaužívaný systém hodnôt a noriem. Zmyslom tejto fázy je zakoreniť sa do sveta tradícií, zorientovať sa vo svete, nadobudnúť istotu. Táto fáza vývinu sa označuje aj ako enkulturačná. **Individuálny prúd** výchovy sa naplno prejaví až v druhej fáze vývinu – študent je schopný prístupíť k problematizovaniu schématicizmov, stáva sa otvorenou tvorivou bytosťou, schopnou žiť aj s tými, ktorí vyrástli v inej kultúre. Rozhodujúcim vo výchove jedinca je teda predeľ medzi strednou a vysokou školou. **Univerzitné vzdelanie** má pomôcť študentom, aby si uvedomili, že sa môžu utvárať nanovo, môžu meniť a pretvárať zaužívané vzorce myslenia a konania. Študenti na vysokej škole vnímajú multikultúrny svet vo svojej problematizovanosti, alternatívnosti a nezaistenosti, tak aby dotvárali sami seba a aby uniesli konfrontáciu s inakosťou druhých.

Fáza individuácie
a personalizácie

K tomuto Rortyho rozdeleniu český filozof Zdeněk Pinc dodáva: „Je však dôležité, aby výchova k správne správaniu predchádzala získavaniu dispozícií pre svoje slobodné individu-

álne konanie, a nie naopak.“ (Pinc, 1999, s. 32) Inak povedané, socializácia a enkulturácia je predpokladom individuácie (personalizácie), opačný postup vedie k individualizmu, vykoreneniu a dezorientácii, prípadne k agresívnemu sebaapresadzovaniu. Univerzita je práve tým **miestom, kde sa klasická európska grécko-biblická tradícia stretáva s výzvami pohyblivého pluralitného sveta**. Univerzita umožňuje myslieť v kontexte univerzálneho, ľudského *fysis* (gréč. príroda, prirodzenosť), v rámci ktorého sa odvíjajú vzťahy civilizácií, menších spoločenstiev a jedincov. Univerzita otvára človeka svetu, chystá ho pre život verejný a vedie ho k pochopeniu voľby medzi životom na úkor druhých a životom v prospech druhých. (Porovnaj tamže, s. 36) Univerzitné vzdelanie preto nikdy nebude „úplné“, ale skôr fundamentálne, poskytujúce základ každej ďalšej kvalifikácie. Každá univerzitná kvalifikácia musí byť zrastená s týmto fundamentom, ktorého ťažiskovou súčasťou je filozofická „starostlivosť o dušu“.

Univerzita ako miesto stretávania tradície a súčasného sveta

2.5 Miesto filozofických disciplín v študijnom programe budúcich pedagógov

Vynikajúca židovská filozofka Hannah Arendtová vo svojej štúdiu *Kríza výchovy a vzdelania* (Arendtová, 1994, s. 97 – 120) zdôrazňuje, že úlohou výchovy a vzdelávania, predovšetkým školského, je najmä uchovávať a rozvíjať vzťah študentov k minulosti, ku koreňom a tradíciám. Bez tohto zásadného prvku intelektuálneho konzervativizmu nie je možné žiadne vzdelávanie a formovanie, najmä formovanie univerzitné. **Podstatou výchovy je totiž niečo uchovávať a odovzdávať ďalej.**¹¹ Učiteľ alebo profesor je označením toho, kto odovzdáva a sprostredkuje v určitej tradícii niečo minulé. Učiteľ opatruje a chráni, bráni lahtikárstvu, zabúdaniu. Faktom je, že emancipačné trendy v 20. storočí prenikli aj do oblasti výchovy a vzdelávania a na konci šesťdesiatych rokov sa usadili na západných univerzitách. Dô-

Výchova ako odovzdávanie toho, čo je vzácné

11 Podrobnejšie vysvetlenie Arendtovej štúdie obsahuje kapitola 13 tejto publikácie, Hannah Arendtová: výchova je kultivovanie a odovzdávanie hodnôt. Arendtovej reflexia stavia fenomén *tradície* do pozitívneho svetla a pripisuje jej až fundamentálnu rolu v živote kultúry.

Učiteľ ako
mediátor

sledky zabudnutia na minulosť sa čoskoro prejavili *v kríze kultúry* a osobitne *v kríze školstva*: kvalita vzdelávania sa postupne znižuje, obsah vzdelávania sa transformuje podľa požiadaviek trhu na sprostredkovanie zručností. Odpojením od klasických tradičných zdrojov vzdelanosti sa prejavuje neochota prevziať zodpovednosť za svet a hodnoty spoločnosti. **Učiteľ sa nachádza v neľahkej úlohe spájať nové so starým**, starému zachovať rešpekt a hodnovernosť, nové preukázať v kontexte tradície. Mýtus o pokroku, podľa ktorého človek najlepšie rozvinie svoje potenciality iba za cenu zavrhnutia minulého, vykoreňuje mladé generácie a núka im ideologickú predstavu o magickej budúcnosti bez príťaže toho, čo je staré, „neschopné konkurencie“. Neochota akceptovať fažkosti života a prevziať ich ako prirodzenú súčasť existencie napokon vedie ku sklamaniam, neurózam a dlhodobej pasivite.

Úloha filozofie
v pedagogickom
štúdiu

Budúci učители a vychovávateľa sa už počas štúdia na univerzite musia pripravovať na svoje **povolanie „mediátora“** medzi radikálnymi emancipačnými tlakmi a ochranou záchranej životnej múdrosti, odovzdávanej tradíciou. Študijný program pedagogických odborov sa preto nesmie zredukovať iba na profilové vedné disciplíny, odborové metodiky a psychologické či komunikačné zručnosti. Významné miesto v ňom majú zastávať aj klasické filozofické predmety, ktoré študentom umožnia nahliadnuť do historických i nadčasových zdrojov ponímania človeka a spoločnosti, jeho morálneho konania a jeho edukácie, čiže rozvoja personálnych a osobnostných potencialít. Štúdium filozofických disciplín, najmä z antropologicko-dejinnej a axiologicko-etickéj oblasti, nielen poskytuje budúcemu pedagógovi potrebný dejinný rozhľad, ale ho aj uvádza do trvalých kultúrnych súvislostí, bez ktorých by jeho neskoršie vzdelávacie pôsobenie bolo plytké, informačné a čisto funkcionalistické. Aby sme predchádzali tomuto riziku, v študijných programoch pedagogickej fakulty ponúkame vybrané antropologicko-filozofické disciplíny ako súčasť vzdelávacieho obsahu budúcich učiteľov a vychovávateľov.

3. FILOZOFICKÉ ASPEKTY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Tézy

- *Výchova je dynamický cieľavedomý proces – vyžaduje si poznať štart a cieľ, mať základnú víziu človeka.*
- *Akú antropológiu si osvojíme, takú výchovu budeme realizovať.*
- *Výchovné poslanie filozofie sa zakladá na charakteristikách: radikálnosť, racionálnosť, totálnosť, životnosť.*
- *Pedagogická viera, pedagogická nádej a pedagogická láska spolu vytvárajú pedagogický existenciálny trojuholník.*
- *Myslenie v pôvodnom zmysle nie je zmocňovanie sa, ale vystavovanie sa, otváranie sa voči tomu, čo je nepredmetné. Podobá sa básneniu.*
- *Kultúrny a antropologický „batoh“, ktorý si nosíme so sebou, v sebe obsahuje zároveň všetky tri (plus jedna) tradície: grécko-antickú, judaisticko-kresťanskú, novovekú prírodovednú a tranzitívnu postmodernú. Spolu tvoria základ pre naše vlastné sebahporozumenie a pre koncipovanie našej (aj) súčasnej pedagogiky.*

3.1 Výchova a filozofia

Táto tretia kapitola voľne nadväzuje na druhú kapitolu, dopĺňa niektoré idey, ktoré v nej už boli predstreté a ukazuje ďalšie spôsoby, ako sa k nim priblížiť. V bežnom kurze predmetu filozofia výchovy sa predchádzajúca kapitola nazýva O vzťahu medzi filozofiou a pedagogikou 1 a táto kapitola v názve vystihuje pokračovanie – O vzťahu medzi filozofiou a pedagogikou 2. Prekrývanie niektorých tém v oboch kapitolách nie je náhodné.

„Výchova je pokus o ovplyvnenie, ktorým chceme dosiahnuť zlepšenie, zdokonalenie či zhodnotenie osobnosti vychovávaného.“ (Brezinka, 1996, s. 13) Túto **širokú definíciu výchovy**, vrátane jej integrálnej súčasti – vzdelávania, podáva jeden

Vo výchove sa prekonáva dualita teoretického a praktického

z najvýznamnejších súčasných pedagógov, Wolfgang Brezinka. Výchova a vzdelávanie, t. j. globálne formovanie a sebaformovanie človeka stálo vždy na horizonte úsilia každej kultúrnej spoločnosti a ako také tvorí jednu z najzákladnejších sociálnych a sociogénnych prvkov. Potencialita vývinu a rozvoja jednotlivca, konkrétneho človeka v kontexte siete spoločenských vzťahov vždy bola a zostala výzvou nielen k jej praktickému naplneniu, ale aj teoretickému prehodnocovaniu a systematickému projektovaniu. Ba práve výchova je tým miestom ľudského úsilia, kde sa nevyhnutne prekonáva akákoľvek dualita teoretického a praktického, ktorá v humanitných vedách často vyúsťuje do sterilného akademického dualizmu, pretože pred pedagógom vždy stojí človek ako konkrétna osoba, u ktorej sa teoretická reflexia verifikuje v zložitej životnej skutočnosti, a súčasne každý jednotlivý výchovný počin predpokladá istú víziu cieľov, resp. istú ideálnu finálnu podobu edukanda.

Brezinkova definícia výchovy ukazuje, že tu ide o dynamický proces, prúd, ktorému vychovávateľ vopred pripravuje adekvátne koryto, čiže *cestu*, uberajúcu sa *odniekiaľ niekam*: od súčasného telesno-duševno-duchovného rozpoloženia vychovávaného k jeho určitému predvídanému, osobnostne dokonalejšiemu stavu. Krátko, výchova nevyhnutne predpokladá poznanie cieľa, a teda si vyžaduje teoretickú reflexiu „finálneho produktu“, v tomto prípade dokonalejšieho, lepšieho, vzdelanejšieho človeka. Až následne dochádza k vytyčovaniu metodologických postupov, ktorými by bolo možné stanovený cieľ dosiahnuť. Pedagogická teleológia (teleológia, od gréc. *telos* = cieľ, je náuka o cieľoch) predchádza metodickú pedagogiku. Logicky sa núkajú otázky tohto druhu: Kto je to dokonalejší človek? Možno určiť kritériá na formovanie „lepšieho“ človeka? Ktoré sú to? Možno vôbec hovoriť o lepšom a horšom? A napokon, čo je človek a čo je dobro? To sú otázky, na ktoré neodpovie žiadna deskriptívna ani metodická veda, sú to totiž otázky filozofické.

Výchova predpokladá filozofickú reflexiu. Bez určitej **základnej vízie človeka** a spoločnosti konzistentná výchova vskutku nejestvuje. Tento vzťah závislosti pedagogickej teórie i praxe od filozofického premyslenia však platí aj opačne: cieľom filozofie je *maieutika*, namáhavá premena myslenia a konania človeka (Sokrates, porovnaj predchádzajúcu kapitolu). Vzťah vzájomnej podmienenosti a závislosti filozofie a výchovy siaha do

Výchova je cesta,
dynamický proces

Vízia človeka
ako predpoklad
výchovy

najstarších čias civilizovaného ľudstva a jednotlivými epochami jeho kultúrneho vývinu sa v rôznych podobách rozvinul až do súčasnej podoby. Samotný obraz človeka sa totiž už pri zrode európskej civilizácie stáva základným vedeckým imperatívom – *Gnóthi seauton!* Poznaj sám seba! Ako taký nachádza svoje opodstatnenie aj v stredovekom *imago mundi* (a v rámci neho *imago homini*) a s novým nábojom sa uplatňuje v explózii humanistickej renesancie a osvietenstva, ktoré svojím duchom naplnili novovek až po dnešok.

3.2 Rekontextualizácia filozofie v oblasti výchovy a vzdelávania

Metafyzika
výchovy

Skutočnosť výchovy je podmienená historicky a kultúrne, podľa toho, ako bol v jednotlivých dejinných formách myslenia chápaný človek, jeho podstata, zmysel jeho existencie. Tento spôsob uvažovania môžeme nazvať *metafyzikou výchovy*, v ktorej platí axióma: „akú antropológiu vytvoríme, takú výchovu môžeme uskutočňovať.“ (Kudláčová, 2007, s. 168) Každá teória výchovy musí hľadať základ vlastnej všeobecnej koncepcie človeka vo filozofii, konkrétne vo filozofickej antropológii.

Návrat
filozofovania

Uvedené filozoficko-antropologické kritérium výchovy a vzdelávania sa o to naliehavejšie prezentuje v súčasnom stave urýchlených kultúrnych a spoločenských zmien na starom kontinente. Požiadavka novej racionality, ktorá by solídne zdôvodňovala každé spoločenské i individuálne konanie človeka, je vlastne požiadavkou rekontextualizácie filozofie do procesov rozhodovania, predovšetkým však na poli vytvárania koncepcií. Istý návrat filozofického myslenia do spoločnosti, silne poznačenej individualizmom, relativizmom, scientizmom a technokraciou, si násťročie žiada zmenou predovšetkým výchovno-vzdelávacích koncepcií, ktoré by hlbšie reflektovali otázky filozofického typu, t. j. opätovne by nadviazali na tradíciu znepokojivého a súčasne fascinujúceho pýtania sa na to, čo je podstatné, zmysluplné, autentické, hodnotné.

S filozofiou sa spájajú štyri základné charakteristiky, ktoré korešpondujú s výchovným poslaním filozofie: *radikálnosť*, *racionalnosť*, *totalnosť*, *životnosť*. (porovnaj Savagnone, 1991, s. 37 – 67) Uvedené kvality by sme iste mohli rozšíriť o ďalšie, no tento

výber sme spravili preto, aby sme na nich demonštrovali previazanosť filozofického a pedagogického myslenia. Spomenuté vlastnosti, ktoré v ďalšom rozvedieme, sú depozitom každého zrelého a integrálne uceleného človeka.

1. **Radikálnosť** predstavuje schopnosť „ísť do hĺbky“, prenikať pod povrch epidermických javov, časových úkazov a prchavých udalostí. Pojem radikálnosti sa nám síce dnes spája najmä s negatívnymi konotáciami, súvisiacimi s radikalizmami rôzneho druhu. Tu však očisťujeme tento pojem od súčasných asociácií a naznačujeme skôr jeho pôvodný význam, ktorým je „zakorenenosť“, resp. pohyb „ku koreňom“ (z lat. *radix* = koreň). Túto našu schopnosť sprevádza vnútorná sloboda, nezaujatosť a nezávislosť od mienok kultúrneho prostredia či anonymnej väčšiny. Dostatočne radikálny v hľadaní je len ten, kto je ochotný trpieť, znášať nepríjemnosti, príkoria, prinášať neraz i veľké životné obete. Mnohí filozofi a tvoriví myslitelia boli vo svojom živote prenasledovaní, museli migrovať z krajiny do krajiny, museli čeliť väčšine alebo nepriateľskej moci. Túto vlastnosť možno spojiť aj s cieľavedomosťou, poctivosťou a vernosťou pravde.

Pohyb ku koreňom zároveň ukazuje vertikálnu dynamiku: ako strom, ktorý je zakorenený v hĺbke zeme, rastie do výšky. Neprítomnosť vertikality v kultúre spôsobuje sploštenie, fragmentáciu a stratu totožnosti. Radikálnosť sa tu spája s misiou, ktorá má osvetový, edukačný rozmer (porovnaj misiu „filozofa“, ktorý sa vracia do jaskyne v Platónovom podobenstve). Filozof je niekedy „hlasom volajúcim na púšti“, ktorý nedbá na súkromné záujmy a pohodlie, ale do svojej „cesty“ vkladá sám seba.

Posúvanie hraníc, presahovanie svojich možností, transcendencia čiastkových aspektov je nevyhnutná na formovanie integrálnej osobnosti. Filozofovať v týchto súvislostiach značí vymaniť sa z efemernej logiky užitočnosti, odlišovať ciele od prostriedkov, naplňovať svoje bytie zmysluplnosťou. Slovanami Malého princa – hľadať „to pravé, očiam neviditeľné“.

2. Radikálnosť musí byť prirodzene spätá s **racionalnosťou**. Radikálnosť bez rozumnosti môže vyústiť do extrémizmu a manipulácie, keď sa nositeľ radikálnosti mylne stotožní s akýmsi vlastným mesiášstvom. Racionalnosť nám zabezpečuje triezvosť, ale aj otvorenosť k rozmanitým podnetom poznania. Nemáme tu na mysli len racionalnú presnosť a jasnosť „čistého rozumu“, ani prehľadnosť logických a vedeckých systémov, ale základnú

Radikálnosť

Racionalnosť

ľudskú schopnosť nachádzať skryté súvislosti, princípy, zákony a vyjadrovať ich komunikovateľným spôsobom. „Život bez hľadania nie je hodný toho, aby bol,“ vyhlasuje Sokrates pred aténskym tribunálom. Priamo v rozumovej kontemplácii nachádza najvyšší ľudský zmysel.

Rozumné bádanie je princípom zjednocovania a jednoty. Osobná koherencia, v súčasnosti otrášená všeobecným povedomím, musí byť cieľom výchovy k dospelosti. „Múdrosť filozofa“ si je však vedomá svojej ohraničenosti a odkázanosti na iné zdroje poznania – náboženstvo, umenie, každodenné prežívanie. Ale aj v nich nachádza vnútornú zákonitosť, zmysel, inšpiráciu. Kultúra zmyslov nachádza v racionálnosti osoby evidentný hodnotiaci protipól. Tu sa otvárajú široké možnosti na rozumný dialóg a komunikáciu, ktorá je najlepšou prevenciou pred dogmatizmami a dezinformáciami rôzneho druhu. Práve racionálnosť má za úlohu vyvarovať sa obom krajnostiam: *skepticizmu* (žiadna pravda nejestvuje, všetko je len otázka vkusu a „dobrých pocitov“) a *dogmatizmu* (pravda je daná, zrejma, je naším vlastníctvom, „niet o čom diskutovať“). Filozofovať však znamená vyniesť vlastnú skúsenosť na úroveň rozumu tak, aby sa stala spoločným bohatstvom všetkých, ktorí ju budú kritizovať, alebo s ňou budú súhlasiť. To je nenahraditeľná úloha „filozofickej výchovy“.

Totálnosť

3. Na rozdiel od špeciálnych vied sa filozofia zaoberá *totalnosťou* (celkovosťou) skutočností. Sklon k totálnemu, celostnému videniu a posudzovaniu vecí je človeku vlastný. Omyl, či už logický, vedecký, politický alebo morálny, vzniká vtedy, keď sa partikulárne zamení za všeobecné, keď sa čiastka vydáva za celok. S úmyslom vidieť *meta ta physica* (gréc. „poza fyzické“) človek preveruje príčiny a hľadá princípy stále pôvodnejšie. Filozofická antropológia sa pokúša skúmať človeka v jeho globalite, človeka ako takého. Neredukuje ho na nektorú z jeho funkcií (biologickú, sociálnu, psychickú, ekonomickú, spirituálnu a i.), ale nazerá na neho v celku. To isté platí aj pre edukáciu – jej cieľom, ale aj východiskom, je celý človek, jeho celostný rozvoj a jeho celková dokonalosť, pokiaľ je len možná (gréc. *eudaimonia*). Vo výchovných a vzdelávacích aktivitách sa nezameriavame len na niektoré aspekty človeka (jeho vedomosti, jeho praktické zručnosti, jeho telesné či umelecké vlohy, jeho slušné správanie, možnosti jeho hospodárskeho uplatnenia a pod.), ale usilujeme sa ich integ-

rovať a nazerať na ne z hľadiska „plného života“. Okrem toho, pedagóg sám otvára žiakom tento široký pohľad a nadhľad, odvádza ich od výlučného zaujatia tým, čo je čiastkové. Výchovné a vzdelávacie inštitúcie sú morálne zaviazané umožniť žiakom prístup k celostnému nahliadaniu na svet, najmä na človeka, bez upadania do sektorializmu a technokratizmu.

4. Všetky vyššie spomenuté charakteristiky filozofie a „filozofickej výchovy“ by zostali označeniami abstraktného, neplodného vedenia, nezrozumiteľných špekulácií, keby neboli spojené s ďalšou elementárnou filozofickou črtou – *životnosťou*. Životnosť filozofie znamená existenciálnu spätosť *theorie* (rozumového nazerania) s *praxis*, konkrétnym, každodenným ľudským životom. Neznamená to, že by filozofia musela byť nevyhnutne „aplikovaná“, alebo podávaná „ľudovo prijateľným jazykom“. V tom nespočíva jej vitalita. Niekedy je to presne naopak: schopnosť filozofie odpútať sa od jednotlivostí a partikularít umožňuje človeku mať slobodnejší, veľkomyselnejší, cieľavedomejší a kompetentnejší pohľad na prax. Filozofia poskytuje nástroje na orientáciu vlastných praktických volieb. Odhaľovanie zmyslu ide ruka v ruku s modelovaním vlastného života podľa nových teoretických obsahov. Filozofia vychádza zo skúsenosti, tematizuje a systematizuje jej výťažky, aby sa k nej znovu navrátila v podobe životných princípov a kritérií. Každý ľudský čin predpokladá nejakú teóriu, či už explicitnú, alebo implicitnú. Život dospelého jedinca, ak má byť činorodý a zmysluplný, sa musí odvíjať na základe zodpovedne prijatých kritérií a hodnôt. Presne to isté platí aj pre praktickú pedagogiku: nesmie byť ponechaná na náhodu a emotívnu „intuíciu“, ale sa dožaduje kompetentného „nazeravého“ zdôvodnenia. Môžeme to vyjadriť aj opačne: pedagogika ako sterilná akademická veda, ktorá nemá väzbu na reálnu výchovu a vzdelávanie, nie je životná, ale samoúčelná vedomosť.

Životnosť

3.3 Filozofia a „neformálne vzdelávanie“

Práve pri tzv. neformálnom vzdelávaní vystupuje do popredia nezastupiteľná úloha filozofie. Už samotný pojem „neformálne vzdelávanie“ sa totiž vymedzuje predponou „ne-“, od tzv. formálneho vzdelávania, čiže inštitucionálneho, systematizovaného

Formálne
a neformálne?

ho, schématického, povinného, klasifikovaného a pod. Pojmy formálne a neformálne vzdelávanie vznikli ako odpoveď na novovekú potrebu rozdeľovania a zaeľovania pojmov vo funkcii nástrojového postavenia výchovy. Niekoľkotisícročná tradícia filozofického myslenia však jednoznačne poukazuje na to, že vzdelávanie (vrátane „formálneho“) je súčasťou integrálnej výchovy človeka, ktorá je v širšom, celostnom chápaní autenticky „neformálna“, t. j. životná, autonómna, kontinuálna, vzťahová, dramatická. Vznik pojmoslovía formálne – neformálne odráža požiadavku opätovného príklonu k integrálnosti výchovy, ktorú nemožno odsunúť iba do školských inštitúcií a zredukovať na proces školského vzdelávania. Ak teda hovoríme o filozofii výchovy a vzdelávania, máme na zreteli ich celostnú, nenástrojovú, „neformálnu“ povahu.

Výchovu
nemožno iba
„prevádzkovať“

Pôvodná a vlastná výchova vždy patrí do oblasti lásky, priateľstva, priazne a starosti; byť vychovávaný a vychovávať patrí k bytnosti človeka, ako tvrdí Eugen Fink. (Porovnaj v podkapitole 2.3) Vychovávať znamená potvrdzovať, že človek sa nezaobíde bez človeka. Na rozdiel od pôvodnej antickej *paideia*, moderné myslenie znížilo výchovu akoby na „nutné zlo“, ktoré pomáha premeniť slovo na výrobnú značku a výchovu v prostriedok či nástroj podobný kladivu, ktoré je možné odložiť, keď je dielo dokončené. Ak sa človek pokúša „odložiť“ výchovu, dochádza k oddialeniu, oddeleniu, odcudzeniu sa životu a sebe navzájom (porovnaj Michálek, 1996, s. 54). Poučení J. Michálkom (tamže, s. 68 – 79) uvedieme a krátko rozoberieme štyri oblasti, v ktorých sa uskutočňuje takto koncipovaná „neformálna“ výchova. Čiže výchova, ktorá je zakorenená do života v jeho celku, výchova, ktorú nemožno „prevádzkovať“ alebo „odložiť“.

Rodina a výchova

1. Rodina a výchova. Abstraktné myšlienky sú jednoduché, lebo sú mŕtve. Rodina nie je abstraktným výtvarom zákonodarca, ale nesmierne zložitým a obsiahlym zriadením. V slovenčine, ako aj v iných jazykoch, má rodina genetický súvis s rodením, s prírodou a prirodzenosťou. V rodine sa výchova fundamentálne odvíja v trojuholníku otec–matka–dieťa. Napriek prirodzenosti rodinného života je rodinná výchova najväčším experimentom ľudského rodu. Všetky pokusy previesť výchovný vzťah na vzťah pána a poddaného, rozumného a nerozumného, učiteľa a žiaka, nás odvádzajú od pôvodného zdroja výchovy, ktorým je *filia* – láska, priateľstvo, priazeň. Výchova v rodine je paradigmou

darčovstva vo výchove: výchova je dar, ktorý nemožno uhradiť, ani reklamovať či vrátiť naspäť. Výchova sa nepredáva, iba dáva, a to v zásade jednosmerne. Rodič je darcom nielen života, ale aj výchovy, aby sa dieťa raz tiež stalo darcom života a výchovy a aby sa táto štafeta nezastavila. Uznať z prafenoménu *filía* „kozmicitu“ rodiny, idúcu za každý úzus, za všetky dejinné podoby spoločenstva, znamená chrániť spoločnosť pred skazou, do ktorej nás môžu priviesť všetky rozhodnutia a myšlienky, všetky plány, ktoré nepočítajú s nedobytnosťou, neuchopiteľnosťou a nepredmetnosťou bytia. Výchova nie je iba vyučovanie, je to *učenie životu*, v jeho zmysle osobnom, kultúrno-spoločenskom, ale aj univerzálnom.

2. Láska a výchova. Vo vyššie uvedenom odseku sa objavil pojem láska, *filía*. Ľudské bytie totiž nie je možné vtiesnať do formúl logiky a vedy a poskladať ho z nich. Filozofi už od počiatku pripisovali láske podstatnú úlohu v ľudskom živote. Tejto téme sa venujú najdôležitejšie Platónove dialógy (Symposion, Faidros), Aristotelove etické úvahy vrcholia zamyslením nad láskou (8. a 9. kniha Etiky Nikomachovej), kresťanstvo ponúka lásku proti chladnej reči zákonov a abstraktnej špekulácii. Mladý Hegel považuje lásku za základnú tému, Fichte v nej vidí cestu z neuspokojujúcej reflexie, u Schellinga je láska pôvodnou jednotiacou silou. Husserlov fenomén domova sa zakladá na láske, Patočka hovorí o nemožnosti sveta ľudí bez lásky, Heidegger vidí v láske cestu k bytiu, Fink považuje lásku za fenomén, ktorý tvorí základ ľudského bytia. Láska nás totiž vytrháva z každodenného poriadku, poriadku toho, čo sa pokladá za rozumné a prospešné. V láske niečo dostávame a niečo strácame. To, čo dostávame, je dar. Druhý nám dáva seba a aj my sa mu vydávame. Láska je obdarovanie, niečo, čo inak nemôžeme získať. Obdarovanie ako prijatie vo výchove nie je recipročný vzťah – smeruje od milujúcich k milovaným. Obdarovávacia priazeň je vytrhnutá z toho, čomu hovoríme „rozumné“, a preto človeka nestačí označiť ako *ens rationale*. Pedagóg nie je len vykonávateľ svojej profesie, nie je len odborníkom, ktorý rozumie edukačným procesom a vie ich zručne aplikovať. To všetko predpokladá ešte pôvodnejšiu paradigmu, paradigmu bezodplatnej relationality, výchovnej lásky. *Pedagogická viera* (verím vo vlastnú pedagogickú misiu, ktorá nie je len prácou kvôli obžive), *pedagogická nádej* (dúfam, že moja pedagogická činnosť, ktorou dnes „zasievam“,

Láska a výchova

Myslenie
a výchova

raz prinesie dobré plody, hoci ich teraz nevidím) a *pedagogická láska* (moja výchova je dávaním, odovzdávaním gratis, z lásky k ľuďom a svetu) spolu vytvárajú pomyselný pedagogický existenciálny trojuholník (v zmysle existenciál, ako ich koncipuje napr. Martin Heidegger).

3. *Myslenie a výchova*. V podaní M. Heideggera existuje dvojaké myslenie: 1. *kalkulujúce myslenie*, ktorému ide o plánovanie, výskum, zariadenie sa medzi vecami, účely a výsledky; 2. *zamýšľajúce sa myslenie* (nem. *besinnliches Nachdenken, Besinnung*), ktoré je oveľa náročnejšie, vyžaduje si dlhšie cvičenie, veľkú starostlivosť a trpezlivosť. Toto myslenie je však pre svoju neúčinnosť pri vybavovaní každodenných potrieb bežne považované za zbytočné, vo sfére účelov nezmyselné. A predsa sa toto myslenie týka toho, čo je nám najvlastnejšie, nás samých v našom dejinnom a konečnom spolubývaní vo svete. Súčasná doba je však charakteristická nemyslením, bezmyšlienkovitosťou, zviazanosťou s davovým prúdom (nem. *man*; „ono sa“).

Ako majú učiť myslieť tí, ktorí sú sami často ponorení do sveta nemyslenia? Toto „nemyslenie“ je však samo intenzívnym kalkulujúcim myslením, zameraným na každodennosť, na technické využitie všetkého ako zdroja surovín a energie. Aby učiteľ mohol učiť myslieť, sám sa najprv musí odnaučiť nemyslieť (t. j. myslieť kalkulujúco) a viac *načúvať*. Živá reč nikdy nie je súborom formálnych značiek, ktoré možno ľubovoľne priradovať. Slovo prináša to, čo je pre nás nejako významné, čo zapadá do našej pamäti reči. Myslieť teda znamená mať na pamäti niečo, čo je pamäti-hodné. Myslenie teda v pôvodnom zmysle nie je zmocňovanie sa, nástroj moci (podľa novovekej tradície, kde *vedieť* znamená *ovládať*), ale vystavovanie sa, otváranie sa voči tomu, čo je nepredmetné, základné, tajomné. Preto všetky racionalistické a osvietené reformy školstva a výchovy svojím zabudnutím na odovzdávanie tajomstva (vedomia toho, že ma presahuje) ohrozujú výchovu v jej najhlbšom jadre.

Básnenie
a výchova

4. *Básnenie a výchova*. Pamäť reči vzniká a rozvíja sa prostredníctvom slov, ktoré sa vymykajú konštrukcii prísne logického rozumového poriadku – sú to slová „básnenia“. Sokrates zoči-voči tajomstvu smrti priznáva spojitosť básnenia s božským nadšením. Básnictvo odporuje rozumom konštatovaným a prijatým princípom, nevmetí sa do schémy ľudského poriadku, je niečím, čo ľudské presahuje, čo neovládame rozumom, čoho nie

sme pánmi. Ľudská priazeň, láska, dochádza k sluchu dieťaťa v básni, piesni. Básne neinformujú a nepoučujú, ale podávajú láskavé, darované slová, ktorými nás vítajú v obydlí ľudského spoločenstva. Výchova básnením je náklonnosťou, ktorou prajeme druhým ľudský život a uvádzame ich do kontaktu s prevažnou bytiam. K tomu, aby sme sa stali ľuďmi, nestačí „vycvičiť sa“ v takých zručnostiach, ako je chodiť, písať, počítať a pod. Učíť sa ľudskému životu, byť vychovávaný človekom na človeka, predstavuje niečo „naviac“ oproti bežnému a nápadnému, v čom sa zdáme podobní s inými živočíchmi. Toto „navyššie“ v konfrontácii s neľudským je pre človeka špecificky ľudské, je mu najvladnejšie, oddeľujúce od všetkých iných foriem života.

Ak „neformálnu“ výchovu a vzdelávanie pretlmočíme ako nenástrojovú, nefunkcionálnu, integračnú a zjednocujúcu, musíme uzatvoriť, že práve ona je zdrojom autenticity a pôvodnosti všetkých výchovných intencií a ich metodických realizácií. Filozofická reflexia sa tu ukazuje ako nevyhnutný predpoklad nonformálnej pedagogiky, et vice versa, formovanie integrálnej životnej skúsenosti ako zavŕšenie každého filozofického úsilia.

3.4 Stručný dejinný prierez filozofického vnímania výchovy

Po nevyhnutnom historickom zjednodušení môžeme prijať rozšírenú tézu Maxa Schelera, že filozofická antropológia v dejinách prekonala tri základné koncepcie myslenia a videnia človeka, tzv. *historické antropológické paradigmy* (pozri Pelcová, 2000, s. 23 – 39; Kudláčová, 2007, s. 24 – 25, 144 – 146).

3+1 paradigmy

1. grécko-antická tradícia,
2. judaisticko-kresťanská tradícia,
3. moderná prírodovedecká tradícia.

V čase, keď Scheler opísal svoju teóriu troch paradigiem (v diele *Miesto človeka v kozme*, 1928), nemohol predvídať príchod súčasnej doby, ktorú zvykneme označovať ako post-moderná. Kvôli úplnosti a prehľadnosti si dovoľíme pripojiť aj štvrtú, ktorú môžeme nazvať ako

4. súčasná post-moderná situácia.

V našej učebnici iba zhrnieme tieto štyri paradigmy v syntetickom prehľade, pričom k štvrtej (súčasnej) ponúkame podrobnejšiu samostatnú kapitolu 6. Výzvy postmodernity pre výchovu. K prvým trom tradíciám odporúčame štúdium učebnice B. Kudláčovej *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia* (2007, najmä s. 7 – 142). Jednotlivé paradigmy nie sú len podkladom historického zarámčovania vývinu pedagogického myslenia, ale sú zároveň základnými vzormi (gréč. *paradeigma* = vzor, vzorec), cez ktoré európsky človek nazeral sám na seba, vytváral si obraz o sebe a o svojom postavení v celku sveta. Tieto vzorce nezanikli v dávnych časoch, ale tvoria súčasť nášho európskeho, alebo širšie západného kultúrneho dedičstva, nášho súčasného ponímania človeka. Možno metaforicky povedať, že kultúrny a antropologický „batoh“, ktorý si nosíme so sebou, v sebe obsahuje zároveň všetky tri (plus jedna) tradície, a tak hovoriť o nich len v minulom čase, ako o akýchsi muzeálnych exponátoch, nie je celkom náležité. Spolu tvoria základ nášho vlastného seba porozumenia a koncipovania našej (aj) súčasnej pedagogiky.

3.4.1 Človek ako *zoon logon echon*, *zoon politikon*

Človek, živočích
rozumejúci
a rozprávajúci,
živočích
spoločenský

Kolískou európskej vedy je antická grécka filozofia. Po mýtickej dobe a dobe homérskych eposov prichádza obdobie utvárania sa prvých vedeckých koncepcií (7. – 6. stor. pred Kristom), ktoré si vydobyli autonómne postavenie voči mýtickému mysleniu a išlo im len o jediné – hľadanie *logos*, základného slova, zákona, princípu, na ktorom je konštituovaný svet. Objavuje sa **metafyzický prístup**, odhaľovanie toho, čo je „za fyzickým“, čo je podstatné, principiálne, nezávislé od prípadkového, nahliadnuteľné iba rozumom. Sokrates (470 – 399 pred Kristom) stanovil všeobecné princípy filozofie a filozofického pýtania a za cieľ každého poznania určil človeka a proces jeho vnútorného duchovného očisťovania. Platón (427 – 347 pred Kristom) vidí účel všetkého poznávania a tvorenia v zdokonaľovaní vlastnej metafyzickej duše, ktorá je racionálnej povahy. Spôsob binominálneho definovania vecí prostredníctvom rodového mena a druhovej odchýlky zaviedol Aristoteles (384 – 324 pred Kristom), ktorý človeka nazval „živočích, ktorý počúva a hovorí“ a „spoločenský živočích“. Má na mysli „načúvanie“ kozmu, resp. *logu*, ktorý je jeho podstatou

a tomuto načúvaniu sa človek neustále učí. Podobný „odpočúvaný“ poriadok potom aplikuje do usporiadaného *polis*, mesta, spoločenskej organizácie, v ktorej sa nachádza. Celý život antického človeka bol chápaný ako úloha a prostriedkom na splnenie tejto úlohy bola *paideia*. *Paideia* je pohyb vo vnútri človeka, obrat, metamorfóza ľudstva, precitnutie, starostlivosť o dušu. „Starostlivosť o dušu“ je základnou formou výchovnej činnosti, jej cieľom je prebudiť dušu človeka, uvoľniť jeho možnosti, zabezpečiť jeho bytie. Zmyslom *paideia* nie je žiť, ale *dobre žiť*. Táto koncepcia predpokladá, že človek je nadaný schopnosťou vnímať poriadok sveta (*kosmos*), pýtať sa na pravdu a podstatu vecí, ktoré sú mu prístupné pomocou jeho duchovného názoru, teda rozumu. Takéto poznanie nie je chladnou analytikou faktov a matematických kritérií, ale je túžbou po dobre, láskou ku kráse, šialenstvom po pravde. Človek antickej tradície nie je vlastníkom pravdy, skôr žije v moci pravdy, v zajatí pravdy. Schopnosťou rozumieť človek zaujíma výnimočné postavenie vo svete a svojim rozumom prekonáva aj zväzujúcu animalitu.

Paideia

Grécko-antická tradícia	
Vznik a obdobie dominantného vplyvu	7. stor. pred Kr. až 2. stor. po Kr.
Antropologické charakteristiky	<i>zoon logon echon</i> <i>zoon politikon</i> logos a metafyzika <i>kosmos</i> → <i>polis</i> (načúvanie poriadku sveta; tvorba obce)
Úloha človeka v živote	Nielen žiť, ale „žiť dobre“
Výchovný prostriedok	<i>paideia</i> (→ starostlivosť o dušu) predovšetkým pestovanie lásky k pravde (<i>filo-sofia</i>)

3.4.2 Človek ako *imago Dei*

Židovsko-kresťanská tradícia má svoj počiatok v starozákonnej knihe Biblie Genesis, podľa ktorej človeka stvoril Boh na svoj obraz a podobu (Gn 1,26-27). Človek má výnimočné postavenie spomedzi všetkého stvorenstva, pretože dostal mandát

Človek, obraz Boží

„panovať“ nad stvorenstvom, byť jeho správcom, hospodárom a súčasne človek vstupuje do priameho dialógu s Absolútnom, aby jeho pôvodný obraz v sebe uchoval a zdokonalil, aby bol stále viac Bohu podobný. Človek je určený vzťahom obrazu k svojmu pravzoru. Byť obrazom znamená mať niečo spoločné a zároveň byť niečím celkom iným. V kresťanstve je Kristus dokonalým človekom a Božím synom, je vykupiteľom človeka a zároveň „rukolapným“ vzorom, hodným napodobňovania (*imitatio Christi*).

Educatio

V človeku je neustále dynamické až dramatické napätie medzi spoločným a rozdielnym, medzi terajším stavom a transcendentnými možnosťami, medzi skutočnosťou a túžbou. Biblický človek je človek dejinný, lebo otvára svoju existenciu neznámej budúcnosti a neistote, pohybuje sa v čase významov, symbolov, očakávaní. Človek nie je uzavretý v systéme všeobecného poriadku, stanoveného raz a navždy, ale je vyzývaný neustále hľadať, objavovať, zdokonaľovať sa, premieňať sa. Ľudská práca je napodobňovaním a „dokončovaním“ božieho aktu stvorenia. V biblických príbehoch je Boh prvým vychovávateľom človeka: stará sa o neho, poučuje ho, chváli, trestá, odmeňuje. Kresťanské poňatie výchovy je úzko spojené s pojmom *educatio* – „vy-vádzanie“ človeka zo starého do nového, z nepodstatného k najdôležitejšiemu, z povrchného a prchavého k pôvodnému a večnému. Výchova je vlastne základnou božskou činnosťou, do ktorej sa človek zapája a na ktorej spolupracuje. Učenie a vzdelávanie nemožno chápať ako inštruktáž, prezentáciu slov a ich významov, ale ako odhaľovanie vnútorných, skrytých právd v človeku, ktoré sú mu vrodené a ktoré postupne odokrýva ľudská rozumová duša (Augustinus, 2000, s. 243 – 278; sv. Augustín vo svojom diele *O učiteľovi* vysvetľuje učenie ako rozpomínanie si, podobne ako predpokladá platónske *anamnesis*). Úloha učiteľa je zanedbateľná, pretože človek sa vymedzuje vo vzťahu k Bohu, ktorý ho nekonečne presahuje, avšak v analógii s ním čerpá silu k životu a inšpiráciu pre tvorbu.

Školy a univerzity

Treba dodať, že judaisticko-kresťanská tradícia spojenia miesta náboženského kultu (synagógy, kostola) s miestom vzdelávania, kultivácie ducha (školy) mala nebývalý úspech – stala sa základnou štruktúrou školstva vo všetkých stupňoch až po univerzity. Školská vzdelanosť v scholastike patrí k najsvetlejšim fenoménom našich dejín.

Judaisticko-kresťanská tradícia	
Vznik a obdobie dominantného vplyvu	8. stor. pred Kr. (judaizmus) až 15. stor. po Kr. (stredovek)
Antropologické charakteristiky	<i>imago Dei</i> (Genezis) ... človek ako hospodár záhrady <i>imago mundi</i> (odhaľovanie stvoreného poriadku sveta) <i>spása</i> (cieľ ľudskej existencie a celej histórie)
Úloha človeka v živote	Byť podobný Bohu, poľudštiť svet a dejiny, zaslúžiť si spásu (zodpovednosť)
Výchovný prostriedok	<i>conversio</i> (obrátenie, premena) prostredníctvom <i>educatio</i> Boh ako vychovávateľ Biblia aj ako didaktická kniha <i>školsťvo</i> : rabínske školy, kláštorné školy, katedrálne školy, univerzity

3.4.3 Človek ako *res cogitans, homo faber, homo viator, homo ludens* ...

Novoveké metafyzické myslenie vytvorilo poňatie človeka ako **mysliaceho subjektu** a stanovilo subjekt-objektový plán sveta, v ktorom sa moderné myslenie a konanie pohybuje až dodnes. Staroveký a stredoveký človek chápe svoj život ako určitú formu participácie na celku sveta, má v ňom svoje pevné postavenie a s obdivom nahliada na to, čo ho presahuje a voči čomu sa vymedzuje. Novoveký človek svojím exaktným prírodovedeckým myslením zbavuje celok sveta charakteristiky živého organizmu a nahrádza ho predstavou mechanizmu, fungujúceho stroja. Svoju vlastnú činnosť už nevidí ako konanie v harmónii s pravdou vecí ani ako pokračovanie božieho stvoriteľského plánu, ale ako mechanickú rekonštrukciu labyrintu sveta (F. Bacon, R. Descartes, J. A. Komenský), z ktorého sa možno vymaniť iba z odstupu, z pozície nezaujateľa pozorovateľa a zároveň konštruktéra nového poriadku. Novoveká racionalita nie je založená na pravde vecí (gréc. *alétheia* = odkrytosť vecí, lat. *adequatio* = zhoda rozumu s vecou) ako cieľu bádania, ale na separácii podmienok subjektívneho rozumu od objektívneho faktického stavu vecí. Pravda, o ktorej napokon nie je možné pochybovať, je samotný fakt po-

Človek, mysliaci a vyrábajúci subjekt

chybovania mysliaceho subjektu (Descartes) – všetko ostatné je spochybniteľné.

Praktická
a inštrumentálna
výchova

V človeku ako subjekte, ktorý je určovaný sebavedomím a schopnosťou spredmetňovať, sa uskutočňuje nárok panovať a vládnuť svetu v zmysle manipulácie, pragmatického využitia, technologického premieňania a koniec koncov komercializácie. Samotná výchova sa v tomto duchu dostáva *do polohy nástrojovej* (napr. J. Locke). Výchova už nie je starosťou o dušu, ale je prostriedkom k praktickému uplatneniu sa na trhu práce a sociálnej prestíže. Cieľom takejto výchovy a vzdelávania je „vybavenie“ človeka zručnosťami a schopnosťami, buď aby mohol dobre plniť funkciu výrobnnej sily a občianskej jednotky (marxisticko-socialistický systém), alebo aby dosiahol čo najvyšší stupeň individuality a samostatnej (a mnohokrát osamotenej) úspešnosti (individualisticko-kapitalistický systém). Novoveká výchova sa nedeje v podmienkach pevne stanovenej hierarchie stredovekého a starovekého sveta, cieľ nie je vopred určený a garantovaný. Jedinou istotou je človek sám, jeho vnútorná viera a intencionalita rozumu.

Moderná prírodovedná tradícia	
Vznik a obdobie dominantného vplyvu	16. stor. až 20. stor. po Kr. (novovek)
Antropologické charakteristiky	<i>res cogitans</i> <i>subjekt – objekt</i> racionalizmus a empirizmus svet = stroj <i>homo faber, homo viator, homo ludens</i> charakteristiky novovekej prírodovedy: <i>meranie, opis, experiment, veličiny a jednotky, otázka AKO?, vedenie je moc, technológia...</i>
Úloha človeka v živote	Ovládnuť prírodu, zabezpečiť blahobyť, reformovať spoločnosť (zameranie na „tento svet“)
Výchovný prostriedok	Výchova v <i>nástrojovej</i> polohe voči vede, technike, ideológiám, trhu, štúdium ako prostriedok sociálneho vzostupu (pozitivismus v pedagogike 19. a 20. stor.)

Premeny moderny

Premena sveta, poriadku ľudských hodnôt, obrovská spoločenská mobilita spochybnili pevné a nemenné paradigmy výchovy, ktorej cieľom je v modernite dosahovať niečo nové,

vyššie, neznáme, v intenciách spoločenského pokroku a individuálneho úspechu. Novoveká pedagogika sa dostala do oklieštenej funkcionálnej pozície. Kategóriami jej hodnotenia sa stávajú kvantifikované ukazovatele inštitucionálnej prestíže a pracovného uplatnenia. Jedným z dôsledkov tohto modernistického prístupu je aj spoločenská degradácia roly učiteľa a jeho vnímanie ako „inštruktora“, „poskytovateľa vzdelávacích služieb“, ktorý koná na základe požiadaviek dopytu (učiteľ prestáva byť vychovávateľskou osobnosťou, morálnou autoritou, referenčným symbolom životnej múdrosti).

3.4.4 Človek ako tranzitívna bytosť

Termín „post-moderna“ vstúpil do filozofickej diskusie v roku 1979 publikáciou francúzskeho filozofa J.-F. Lyotarda (1924 – 1998) *Postmoderná situácia (La Condition postmoderne: Rapport sur le savoir)*. Lyotard označuje za charakteristickú črtu súčasnej doby **zrútenie „veľkých narácií“** moderny (osvietenstva, idealizmu, marxizmu, pozitivizmu), ktoré ideologicky ospravedlňovali spoločenskú súdržnosť a inšpirovali revolučné teórie. Avšak v post-modernom veku veľké rozprávania či meta-rozprávania (najmä osvietenstvo) stratili svoju presvedčivosť, a tak vznikla kríza metafyziky vo filozofii s jej nárokom na univerzálnu platnosť. Likvidáciu projektu moderny možno, podľa Lyotarda, nazvať aj menom Osviečením (pretože symbolizuje zrútenie ideálu oslobodenia a emancipácie človeka).

Termín
post-moderna

Pojem „postmoderna“ sa však ešte pred Lyotardom v rozličných obmenách používal v iných vedeckých disciplínach: v literárnej kritike (F. de Onis, 1934), v histórii (americkí historici a literárni kritici), v architektúre (USA a západná Európa 60. rokov), v sociológii (70. roky), vo filozofii dejín (v podobe „post-histórie“ – A. Toynbee, O. Spengler, A. Kojève, G. Benn, A. Gehlen). Všetky tieto historicko-kultúrne motívy sa objavili vo filozofickom diskurze o konci dejín a o zániku novovekého projektu emancipácie ľudstva. K najznámejším teoretikom postmodernity konca 20. storočia patria: Wolfgang Iser, Gianni Vattimo, Richard Rorty, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jürgen Habermas, Albrecht Wellmer, Robert Spaemann, Francis Fukuyama, Zygmunt Bauman a i.

Vymedzenie
post-moderny
z moderny

Post-moderna (alebo aj bez rozdeľovníka ako „postmoderna“) je reakciou na situáciu, do ktorej sa dostala na konci 20. storočia západná spoločnosť s rozvinutou ekonomikou, informačnými a komunikačnými technológiami, konzumom, pričom nezvládala riešenie podstatných problémov. V 90. rokoch sa k postmodernému vývoju veľmi rýchlo pripojili aj krajiny bývalého východného bloku. Podľa postmodernistov sa moderna ocitla v krízovom vývoji vo všetkých oblastiach. **Moderna**, ktorá vyvrcholila v projektoch osvietenstva a negatívne sa premietla aj do utopických a totalitných systémov 20. storočia, mala tieto hlavné črty:

- zamietnutie kresťansko-metafyzickej tradície,
- emancipácia poznávajúceho subjektu,
- modulácia náboženstva podľa požiadaviek rozumu,
- ontológia slobody, v ktorej sa život jednotlivca rozpušťa v dejinných pohyboch ľudstva.

Čo post-moderna
odmieta

Tieto prvky chcel moderný človek nastoliť prostredníctvom legitimizujúcich naratívnych rozprávání (osvietenstvo, idealizmus, historicizmus). Tieto narácie však narazili na fraktúry, zlomy, vyplývajúce z fenomenológie iného/Iného (nepochopiteľného, nepoznateľného, skrytého, nevypočítateľného, tajomného...). **Post-moderna**, vyjadrujúca práve určitú nadväznosť na modernu a zároveň odstup od nej, preto spochybňuje a odmieta:

- ideu pravdy (nie je jedna pravda, ale veľa „názorov“),
- novodobú racionalitu (rozum nestačí, rozum je len nástroj),
- novodobé chápanie subjektu (subjekt nie je len *cogitans*, ale aj cítiaci, zabávajúci sa, chcjúci a túžiaci, tvorivý, spontánny, prežívajúci vo vzťahoch a pod.),
- jednotné morálne univerzum (je veľa morálok),
- metafyziku modernej filozofie (je ideologická a ako taká je násilná).

Čo post-moderna
vyžaduje

A tak v samotnom lone moderny sa paradoxne objavuje požiadavka post-moderny: *fraktúra* a *odstup* subjektu od referenčnej, unifikáčnej a orientačnej štruktúry bytia. Post-moderna už nevyžaduje historický či meta-historický základ, ale **sa uspokojuje s dočasným seba porozumením** na pozadí minimálneho,

„malého“, historicky situovaného horizontu zmyslu. Jej ambíciou nie je transformovať skutočnosť do „lepšej“ podoby. Post-moderna radikalizuje modernú „školu podozrenia“ (Marx, Nietzsche, Freud) voči akémukoľvek definitívnemu súdu. Post-moderný prístup k projektom moderny je charakteristický tým, že „sa, ale aj nikoho neberie príliš vážne“. Postmoderna otvorila dejiny svetlu inej a neurčitej pravdy, v ktorej už niet rozdielu medzi posvätným a profánnym, dobrým a zlým, pravdivým a nepravdivým, pravcou a ľavicou... Post-moderna sa prezentuje ako „systém ne-systémovosti“; prezentuje sa tiež ako čas anti-utópií v protiklade k utopickým metanaráciami. Ako čas úpadku ideológií po období totalizujúcich nárokov laických a náboženských systémov, ako čas indiferencie a komplexnosti oproti koncepciám lineárnej a progresívnej existencie. Preto neprekvapuje rozmanitosť postojov a adaptácií, aké ponúka súčasná doba: od prostého pragmatizmu cez optimistické návraty neo-osvietenského a post-osvietenského rozumu, cez cynický indiferentizmus až po radikálny aktivizmus. Odmietanie objektívneho rozumu ako pojmovo abstraktného znamená aj odmietnutie modelu historického pokroku. Rozpad historickosti je spojený so zánikom budúcnosti, usmerňuje orientáciu na život „tu a teraz“ a nábáda na skepsu k akejkolvek autorite. Tým, že neexistuje jednotné morálne univerzum, ostáva len pluralita koncepcií sveta, pluralita právd a hodnotový relativizmus. Postmoderna reaguje na problémy moderny, neposkytuje však novú konštrukciu, naopak, vyznieva pesimisticky až nihilisticky. Vplyvom informačných technológií sa rozplýva realita, čo spôsobuje rozplývanie predstavy o subjekte, o modernom „ja“ (virtuálna subjektivita, „second life“ na sociálnych sieťach). Informačná spoločnosť premieňa poznanie na spotrebný a výmenný tovar a jeho distribúcia sa stáva len mechanickým procesom, oddeleným od formovania duchovnej kultúry (t. j. od výchovy a vzdelávania). Človek sám seba vníma ako bytosť tranzitívnu, teda prechodnú, žijúcu v situácii tranzície (zmeny, dočasnosti, prechodu).

Česká pedagogička Jarmila Skalková uviedla tri znaky post-moderny, **dôležité pre vývin pedagogického myslenia** (Skalková, 2004).

- Postmoderná deštrukcia namierená proti metafyzickému mysleniu a prejavujúca sa v skepse voči všetkým všeobec-

Súvis
s pedagogikou

ným koncepciám (podľa Lyotarda má filozofia „zlomiť teror teórie a nie vymýšľať nové teórie“).

- Relativizácia racionality – pochybovanie o každej koncepcii racionality, ktorá predpokladá všeobecnú platnosť a nárok na univerzalitu.
- Hodnotový relativizmus – snaží sa poprieť akúkoľvek kriteriálnu teóriu pravdy a jednotné morálne univerzum.

Taliansky filozof Umberto Galimberti vo svojej knihe *Znepokojivý host: Nihilismus a mládež* podáva niekoľko výstražných symptómov nihilistickej kultúry súčasnej mládeže:

- nezáujem o vzdelávanie,
- šikanovanie,
- emotívna vyprahnutosť,
- strata zmyslu pre intimitu,
- lákavosť omamných látok,
- rituálne násilie,
- fascinácia smrťou,
- ľahostajnosť, psychopatia, sociopatia.

Post-moderné pedagogické hnutia

V súvislosti s príchodom post-modernej kultúry, najmä s jej citlivosťou na problematiku násilia a doktrinálnej hegemonie, sa objavilo niekoľko pedagogických prúdov, odzrkadľujúcich odmietanie výchovnej a školskej autority:

- Hnutie za odškolnenie a za slobodnú školu
 - oficiálne školy považuje za nástroj cielenej politickej výchovy, chce zriaďovať slobodné, od štátu nezávislé školy zo sponzorských a charitatívnych fondov (napr. podľa anglickej demokratickej školy *Summerhill* A. S. Neila), propaguje domáce vzdelávanie (angl. homeschooling). K najznámejším teoretikom tohto hnutia patrí Ivan Illich.
- Antiautoritatívna pedagogika (60. roky 20. storočia)
 - chce odstrániť autoritatívny charakter výchovy a vytvoríť alternatívny model, hoci neodmieta výchovu ako takú. Výchova má byť facilitujúca, rešpektujúca potreby dieťaťa, pedocentrická. Antiautoritatívna pedagogika nadväzuje na reformné a alternatívne školské koncepty prvej polovice 20. storočia (školy M. Montessoriovej, Waldorfská škola, Jenská škola a pod.).

- Antipedagogika (80. roky 20. storočia)
 - jej reprezentanti výchovu označujú za manipuláciu s deťmi a ich deformáciu, úplne odmietajú výchovu ako násilnú a obmedzujúcu činnosť. Výchova je podľa nich totalizujúcim terorom. K najznámejším predstaviteľom patria E. von Braunmühl a H. von Schöenebeck.

Vo výchove došlo **k novým rozporom** a k zmene postojov jednotlivých aktérov. Rodičia detí sa pozvoľne vzdávajú svojej výchovnej úlohy, s dospievajúcimi deťmi vytvárajú skôr partnerské vzťahy. Vo vzťahu k škole a učiteľovi neraz zastávajú defenzívnu pozíciu, slepo sa zastávajú dieťaťa. Naopak, od školy očakávajú, že ich deti vychová a vzdelá. Mládež má v súčasnosti veľké individuálne možnosti voľby, ale zároveň na ňu doliehajú nové autoritatívne obmedzenia (trhu, verejnej mienky, módy, digitálnej hegemonie, kariérnej disciplíny...). Síce existuje väčší priestor na vlastné rozhodovanie mladého človeka, ale zvyšuje sa riziko nekompetentnej voľby (strata identifikačných vzorov a oporných bodov).

**Nové rozpory
vo výchove**

Súčasná post-moderná situácia	
Vznik a obdobie dominantného vplyvu	koniec 70. rokov 20. storočia až súčasnosť
Antropologické charakteristiky	oslobodzovanie jednotlivca sila a vplyv médií nové ideológie a nové náboženstvá globalizácia trhu, politiky, kultúry fragmentácia (momentizácia) skúsenosti relativizácia hodnôt pluralizmus svetonázorov kultúrny a praktický nihilizmus
Úloha človeka v živote	udržať sa „na vlnách“, „v obraze“, byť IN získať a obhájiť kompetencie v spoločnosti nájsť spôsob, ako prežiť komfortne a bezkonfliktne
Výchovný prostriedok	vzdelávanie ako „vyzbrojovanie“ proti neznámemu, proti prepadnutiu „cez sito“ spoločnosti, získavanie „kvalifikácie“ odmietanie výchovy (doba post-edukačná)

A jednako...

Už spomenutý autor U. Galimberti voči pesimizmu, ktorý by mohla vzbudzovať charakteristika súčasnej detskej a mládežníckej kultúry, predstavuje desať dôvodov pre **pedagogický optimizmus**. Zhŕňa ich pod až poetický pojem *tajomstvo mladosti*, lebo – ako píše – kde sa rodia deti a mladí, tam je vždy dôvod na optimizmus. Pre mladých ľudí sú totiž vždy príznačné tieto vlastnosti:

1. **expanzívnosť** (plnosť, sila, zrýchlenie života),
2. **tímovosť** (príslušnosť ku komunite, túžba po uznaní),
3. **odpútanosť** (dynamická túžba skúmať a zakúšať, predstavivosť a fantázia),
4. **vášnivosť** (nie slepá, ale vizionárska; zanietenosť a zápal),
5. **hravosť** (vytváranie nových pravidiel, skúšanie utópií života),
6. **cestovateľstvo** (túžba prekonať každú hranicu, odhaľovať nové, žasnúť),
7. zmysel pre výzvy (podstupovať skúšky, vrhať sa do stávk),
8. **poslanie zmeniť svet** (trasformácia, obnova, reforma, rekonštrukcia),
9. **schopnosť sebaodhaľovania** (skúmanie vlastného srdca, dôraz na „zvratné zámeno sa/si“, ja ktoré hľadá svoj domov, svoju identitu),
10. **symbol života** (znamenanie vitality, prísľub budúcnosti, otvorenosť k novému).

Ako pozitívne a tvorivo uchopiť tieto potenciality detí a mladých tak, aby sme pravý pedagogický optimizmus aj skutočne uplatňovali? Na túto výzvu ponúkame inšpiráciu na konci šiestej kapitoly.

Trvalý motív
pedagogiky

Pedagogika vždy potrebuje reflektovať dobu, ale aj samu seba, pričom si musí zachovať svoju vedecko-odbornú autonómiu a vlastný rozvoj. To, čo ostáva v edukácii nemenné, je jej antropologicko-axiologická podstata, ktorá však môže naberať nové podoby. V súvislosti s predchádzajúcimi historickými fázami a antropologicko-pedagogickými paradigmami môžeme hovoriť o sebauvedomovaní vedy o výchove – pedagogiky, a neustálom hľadaní a nachádzaní jej vlastnej identity. Filozofia výchovy tento proces podmieňuje, pomáha ho stimulovať a zavŕšať.

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- *Uvažujme nahlas: Kam by viedlo také myslenie, v ktorom by sa od seba oddelili radikálnosť a racionálnosť? Povedzte príklad na neracionálne radikálne myslenie a naopak, na racionálne neradikálne myslenie. Vieme ich dať do kontextu našej tzv. post-pravdivovej kultúry?*
- *O dnešnom človeku sa hovorí, že žije v situácii tranzície, nemá vo pred definované piliere a hranice života. Na rozdiel od paradigiem minulosti, ktoré dávali človeku pevnú orientáciu, ale zároveň ho obmedzovali v jeho slobode. Ste radi, že žijete práve dnes? Prečo áno, prečo nie? Na aké hodnoty minulosti by sme nemali zabudnúť?*
- *Prečítajte si vyššie uvedené dva úryvky, ktoré prezentujú Galimbertiho tézy. Prvý úryvok sa nesie v pesimistickom duchu, druhý v optimistickom. Dajte oba úryvky do vzájomnej konfrontácie.*
- *Na záverečné zhrnutie vyplňte nižšie uvedenú tabuľku:*

Názov paradigmy	Historické obdobie (cca storočie, od – do)	Antropologické charakteristiky Čo je človek? Čo ho vystihuje?	Úloha človeka Čo má v živote dosiahnuť? O čo sa má usilovať?	Výchovný prostriedok Aká výchova?
a)				
b)				
c)				
d)				

4. FILOZOF A PEDAGÓG SPOLU NA CESTE

Tézy

- *Súčasná technokratická vzdelanosť je v podstate nevzdelanosťou, ktorá je na seba ešte aj hrdá.*
- *Skutočná vzdelanosť je neužitočná, nepohodlná a nepredajná.*
- *Povolaním filozofa je myslieť a svoje myslenie šíriť slovom, písmom a konaním.*
- *Povolanie pedagóga presahuje jeho profesiu – jeho súčasťou je étos vnútorného života, ktorý sa projektuje do konania.*
- *Filozof nie je to isté ako pedagóg a pedagóg nie je to isté ako filozof. Ale pravý filozof je vždy vychovávajúci a pravý pedagóg je vždy filozofujúci.*

4.1 Trochu irónie: nevzdelanosť ako kritérium vzdelávania

Habermas:
moderna sa ešte
neskončila

Súčasný nemecký filozof Jürgen Habermas v diele *Filozofický diskurz moderny* (1985, angl. vydanie 1998) tvrdí, že moderna stále pokračuje, nie je ešte završená. Takzvaná post-moderna je len módný pojem, stále ide len o určitú obmenu moderny. Podľa neho postmetafyzická moderna dôveruje kolektívnemu rozumu, ktorý riadi spoločnosť k čoraz hlbšej a dôslednejšej emancipácii. Habermas odporúča stávkku na racionalitu, ktorá **je stále dôveryhodný projekt**, len ju treba očistiť od inštrumentálnosti a nasmerovať ju do oblasti komunikatívnosti s predvídateľným výsledkom. Habermasov projekt sa však nedokáže zbaviť normativity a univerzalistických ambícií rozumu. Optimistická verzia moderny stále dôveruje vedeniu a skrze vedenie aj mocenskému spravovaniu verejnosti.

Giddens: moderna
pokračuje

Súčasný anglický sociológ Anthony Giddens sa v diele *Dôsledky modernity* (1990, v českom preklade 2003) domnieva, že post-moderna sa možno raz uskutoční, ale je to skôr utópia, pretože post-modernu možno definovať ako stav mnohovrstevnatej

demokratickej participácie, demilitarizácie, postnedostatkovej spoločnosti a humanizovanej techniky (A. Giddens, 2003). Azda raz bude v post-moderne situácia „rastúceho uplatňovania morálnych otázok vo vzťahoch medzi ľudskými bytosťami a umeľým prostredím, ktoré majú dosiaľ skôr inštrumentálnu povahu“ (tamže, s. 150). Dnes však žijeme stále ešte len v moderne, tvrdí Giddens, aj keď v tzv. „radikalizovanej moderne“ (tamže, s. 133 – 134), v ktorej **vedenie sa stáva sociálnym statkom** na globálnej rovine a jeho kapitalizácia spôsobuje mocenskú stratifikáciu.

J. Habermasa a A. Giddensa tu uvádzame ako zástupcov tých, čo odmietajú postmodernú zmenu, sú presvedčení o pretrvávajúcej sile a účinnosti vedenia v súčasnej spoločnosti. Títo **predstavitelia novoosvietenskej kritickej školy sa mýlia** v tom, že vedenie je dnes spoločenskou hodnotou. Totiž moderna, vymedzená baconovským heslom „vedenie je moc“, sa vskutku skončila – dnes už táto veta neplatí, aspoň nie v pôvodnom zmysle. Dnes skôr platí pravidlo „nevedieť viac, než sa oplatiť“. **A oplatiť sa vedieť dosť málo** – menej ako pred polstoročím, za čias Theodora Adorna, ktorý predvídal, že si vystačíme s „polovičnou“ – priemernou vzdelanosťou, teda ani príliš nízkou, ani príliš vysokou – iba s priemernou, podľa „demokratizačného“ pravidla spriemerovania hodnôt (W. Adorno, 1959). V súčasnosti nie je potrebná pre život ani len táto polovzdelanosť. Súčasný rakúsky filozof výchovy Paul Liessmann vo svojej slávnej *Teórii nevzdelanosti* (2006, v českom preklade 2008) britkým, sarkastickým jazykom demaskuje súčasnú „**hru na vzdelávanie**“, ktorá dobrovoľne a s cynickou sebaíroniou zavrhuje Humboldtov ideál vzdelanca. Pre Humboldta je vzdelanie najvyššou úlohou nášho bytia, no súčasný vzdelávací systém si vystačuje s osvojením si manuálu na speňažovanie účelných informácií. Nadmiera poznania (v zmysle klasickej vzdelanosti) človeka dnes zafažuje nevýhodným balastom, bremenom, ktoré jedincovi sťažuje sociálnu interakciu, obchodnú plynulosť (*cash-flow*), politickú korektnosť a morálnu koherenciu. Moc (*power*) ako potencia nadhľadu, oslobodzovania a pretvárania sveta, ktorú Francis Bacon uviedol do nespochybniteľnej kauzálnej súvislosti s poznaním, sa v súčasnosti ocitá temer v invertovanom vzťahu k poznaniu a vzdelaniu: „v protiklade k neustálemu uisťovaniu o hodnote vedenia, práve vedenie nie je spravidla nijako zvlášť cenené, pretože už bolo dávno olúpené o náročnosť, kladenú na pozna-

Habermas a Giddens sa mýlia, poznanie stráca na cene

P. Liessmann: už nám nejde o vzdelanosť

nie. [...] Keďže vedenie je definované podľa externých kritérií typu očakávania, aplikácie a užitočnosti ako vyrobený produkt, je zrejme, že tam, kde nezodpovedá týmto kritériám, musí byť rýchlo zlikvidované.“ (Liessmann, 2008, s. 98)

Súčasná
sebavedomá
nevzdelanosť

Nevzdelanosť ako cieľ neznamena absenciu formálneho intelektu, deficit kognitívnych mohutností, ale redukciu horizontu poznania na výsek bezprostredne viditeľného z aspektu obchodu informácií. Ide o zámernú nevzdelanosť, pohrdajúcu vzdelancom ako anachronickým čudákom, víťaznú nevzdelanosť, sebavedomú nevzdelanosť, ktorá rezignuje na úlohu porozumieť.

Pôvodný výmer vzdelanosti rátať s tým, že principiálnym motivátorom vedenia je „láska k pravde“ prameniaca z údivu (Platón: gréc. *thaumazein* = diviť sa) nad nepoznaným. Údiv, ktorý je otcom filozofie, ústi do pochybovania a myslenia. Snaha po poznaní dôvodov empirického sveta je základným teoretickým postojom, ktorý má účel sám v sebe. Myslenie ako kladenie otázok, spochybňovanie samozrejmeého, hľadanie súvislostí, túžba po nepochybnom... dnes patrí skôr do marginálnej zóny balastu: filozofovanie sa stáva zbytočným luxusom, ekonomicky nenávratnou a politicky nekorektnou bizarnosťou, prípadne súkromnou kratochvíľou zo sféry hobby. Systematicky „diviaci sa“ je v súčasnosti skôr podivínom.

Negatívne
dôsledky
oddelenia filozofie
a pedagogiky

Nevzdelanosť je však pohodlnejšia ako vzdelanosť. Odo vzdávanie skúsenosti s poznaním sa odohráva v procese edukácie. Akú skúsenosť s poznaním, o ktorú sa delí, má súčasný pedagóg? Pedagóg ako sprostredkovateľ teoretickej skúsenosti sa stáva, podobne ako filozof, nadbytočným. Učiteľ a vychovávateľ je skôr špecialistom na odchov budúcich ľudských zdrojov – dokáže v čo najkratšom čase odovzdať čo najviac užitočných informácií a účelných zručností. Edukácia nadobúda nový význam: už nie je vy-vádzaním, vy-ťahovaním (*ex-ducere*) duchovných tvarov a podôb, ale viac či menej efektívnym, merateľným a **predajným procesom**, podobným firemnému riadeniu s cieľom zisku. Edukácia sa oddeľuje od „podozrivej“ výchovy a do obehu uvádza upotrebitelné znalosti. Pedagogika sa oddeľuje od filozofie, pretože remeselník učiteľ nepotrebuje ani lásku (*filía*), ani múdrosť (*sofia*); namiesto lásky potrebuje *skills* (zručnosti) a namiesto múdrosti *drajv*, *know-how* a výsledky. Asi takto by sa mohla ironicky vyjadriť kritika techno-pedagogických trendov, s ktorými sa žiaľ často stretávame.

4.2 O povolání filozofa

„Dokiaľ budem dýchať a mať silu, neprestanem filozofovať a povzbudzovať vás i napomínať [...]. Ty, šľachetný muž [...], nehanbíš sa starať len o to, mať čo najviac peňazí, slávy a pocty, ale o rozum, pravdu a dušu, aby bola čo najlepšia, nedbáš a nestaráš sa? [...] Budem sa ho vypytovať, skúmať ho a vyšetrovať, a ak sa mi zazdá, že nedosiahol dokonalosť, ale to len hovorí, budem mu vyčítať, že si veľmi málo váži najvzácnejšie veci, ale väčšmi horšie. Takto to urobím s mladším i starším...“ (Platón, *Obrana Sokratova*, 29e). Sokrates, prototyp filozofa, sám seba označuje za ovada, štípajúceho a vyrušujúceho pospolitost' spokojne žijúcich. Tento antický obraz je taký výrečný, že mu azda netreba nič dodávať. Zdá sa však, že súčasné reálie vzdelávania a vzdelanosti, ktoré sme načrtli vyššie, kladú na poslanie filozofa nové, špeciálne nároky.

V prvom rade treba **rozlišovať medzi povolaním a poverením**. J.-F. Lyotard v eseji *Hrobka intelektuála* (1983, slovenský preklad 1997) kritizuje angažovaných filozofov, ktorí majú (grantovú?) úlohu vplývať na spoločnosť a premieňať ju v prospech predsavzatých ideí a predstáv. Títo intelektuáli prijali „poverenie“ od spoločenských agentúr, aby boli výkonní v danej oblasti. Za tento výkon nesú zodpovednosť, preukazujúc svoju *raison d'être*. Ich cieľom je dosiahnuť vykázateľný výsledok, presvedčiť o zmysluplnosti vynaloženého úsilia. Lyotard však podotýka, že **povolaním filozofa je myslieť** a svoje myslenie „vysielat' do púšte“, mimo seba – nie kvôli zmene spoločnosti, ale kvôli vnútornej potrebe filozofa tvoriť a vypovedať. Skutočne slobodný filozof nemá voluntaristicky predpisovať druhým koncepciu sveta, jeho poslaním, tvrdí postmodernista Lyotard, dokonca nie je ani vzdelávať, vychovávať a kultivovať. Filozof má byť „dotieravým, nemožným“, aby zamedzoval totalizujúcej *paranoji moderny* (porovnaj Lyotard, s. 14 – 18). S odstupom času možno trochu ironicky povedať, že Lyotard, obávajúc sa ideológií a mocenského zneužitia myslenia, sa nedokázal vyhnúť *paranoji postmoderny*.

Takmer diametrálne opačný postoj zaujíma iný postmodernista, taliansky filozof Gianni Vattimo. Lyotardovi vyčíta elitárstvo „vysokej kultúry“ a hoci kritizuje aj J. Derridu za osobný narcizmus v jeho spisoch, sám rád píše v prvej osobe a často sa utieka k publicistike. Túto osobnú angažovanosť však vysvetľuje

Prototyp filozofa

J.-F. Lyotard:
povolanie nie je to isté ako mandát

G. Vattimo:
povolaním filozofa je vyučovať, písať a vstupovať do politiky

ako zhodnú s filozofickým povolaním. V diele *Povolanie a zodpovednosť filozofa* (2000) vyznáva svoje presvedčenie, že poslaním filozofa je „služiť spásu, a to nielen svojej individuálnej“ (s. 110). **Filozofické povolanie** má blízko k náboženskému poslaniu – jeho zmyslom je prorokovanie („hlasom volajúceho na púšti“). Vattimo, hoci zavrhuje „silné myslenie“ moderny ako násilné, ráta s transcenciou v myslení smerom nadol, k nezabezpečenosti a odkrytosti. Písanie v prvej osobe odôvodňuje hermeneuticky: adresáta tak vŕhne do jedinečnej situácie ako svedka udalosti myslenia, a nie ako anonymného žiaka, ktorého treba vyučiť. Hermeneutická pozícia interpreta uchováva autorovi intelektuálnu pokoru a čitateľovi dáva možnosť dešifrovať paletu motivácií a prekonceptov, a tak môžu spolu vytvárať spoločný projekt. Napokon spolu s Kierkegaardom tvrdí, že myslenie má v konkrétnosti existencie osobný (arbitrárny, slobodný) a súčasne neosobný (nevyhnutný) charakter. Podľa Vattima služba filozofa pre dobro spoločnosti sa realizuje **trojako: vyučovaním, písaním** – aj publicistikou, **politickou činnosťou**. Derrida poníma písanie ako kompenzáciu objektívnej krízy filozofie. Vattimo však ako duchovný imperatív. „V tomto druhu filozofického povolania je možno akýsi platonizmus. Platón je eminentným filozofom-politikom. [...] Filozofické povolanie je veľmi hlboko späté s polis, a nie je náhoda, že filozofia sa zrodila práve v otvorenom ‚politickom‘ kontexte Grécka“ (s. 115). Vattimo je presvedčený, že tak ako západná kultúra vznikla s filozofiou, tak **s potlačením filozofie odíde aj Západ**. Dušou západu je spiritualita a povolaním filozofa je pestovať jednotu duchovného života. „Filozofmi sa nerodíme, filozofmi sa stávame.“ (s. 120)

4.3 O povolaní pedagóga

Vzdelanie ako chrám, výťah a poistka

Podľa súčasného českého sociológa Jana Kellera sa dnešná škola mení na poisťovňu – už nie je *chrámom*, do ktorého ľudia vstupovali s posvätnou úctou k múdrosti, dokonca prestáva byť *výťahom*, ktorým sa stredné vrstvy meštiakov snažili dostať do šľachtického stavu, ale „vzdelanie sa javí **ako poistka**, ktorá je síce stále viac znehodnocovaná v tom, že už nezaručuje to, čo garantovala predtým, zároveň však celkom spoľahlivo pomáha udržovať odstup od tých, ktorí vzdelanie podobnej úrovne ne-

dosiahli.“ (J. Keller – L. Tvrđý, 2008, s. 24) Vzdelanie teda už nie je obrátené, tak ako v dobách osvietenstva smerom k všeobecnému povzneseniu ľudstva, stáva sa výzbrojou jednotlivcov, ktorí ho včleňujú do individuálnej stratégie prežitia. Vzdelanie dnes predstavuje **nástroj defenzívy** pred „poistnou udalosťou“ života. Súčasný systém vzdelávania je zameraný na produkovanie absolventov, ktorí sa budú vedieť pružne adaptovať na rýchlo sa meniace potreby globálneho trhu práce. „Na každej križovateľke vzdelanostnej dráhy žiak a jeho rodina vyberajú najrentabilnejšiu cestu práve z hľadiska svojich možností v oblasti zdrojov a úspešnosti.“ (Tamže, s. 52)

Akú úlohu v tomto systéme zohráva učiteľ? Ak súhlasíme s Kellerovou analógiou poisťovne, tak učiteľ preberá rolu poisťovacieho agenta. Ponúka nemateriálny produkt (vzdelávacie obsahy a kompetencie), ktorý má najväčšiu šancu v krátkej budúcnosti sa zmeniť na produkt materiálny (zamestnanie absolventa). Medzi „spotrebiteľmi“ jestvuje všeobecne rozšírená nedôvera k dilerom poisťných produktov (tzv. „poisťovák“). Sledujúc uvedenú analógiu, **pedagóg sa stáva podozrivým** – jeho predpokladaným záujmom bude získať klienta pre svoju agentúru, a tým aj vyššiu mieru provízie. Táto parabola v sebe iste obsahuje rečnícku nadsádzku, no jasne poukazuje na nastolené trendy.

V nových výkladových pedagogických publikáciách sa termín „povolanie učiteľa“ nahrádza označením „učiteľská profesia“ (napr. J. Průcha 2000; J. Průcha – E. Walterová – J. Mareš, 2001; B. Kasáčová, 2004). Terminologický posun poukazuje aj na posun sémantický: „**profesia**“ stráca etický, teleologický, ba až ontologický rozmer „povolania“. Profesionalizácia sa vníma ako špecializácia a väčšia odbornosť, no zároveň aj ako desubjektívizácia, depersonalizácia a merkantilizácia určitej ľudskej činnosti. V pedeutologickej učebnici čítame: „Vo všetkých profesiách [...] existuje a bežne sa používa pojem klient, ktorým sa označuje cieľová skupina alebo jednotlivec, na ktorého je služba profesionála orientovaná a ktorý má k dispozícii určité nástroje na hodnotenie efektivity, užitočnosti práce profesionála. V súvislosti s učiteľskou profesiou [...] je termín klient svojím spôsobom opodstatnený“ (Kasáčová, 2004, s. 23). Tejto dikcii sa priecí postoj W. Brezinku (1996), ktorému záleží na zámernom osobnostnom rozvoji učiteľov, resp. budúcich učiteľov. Podľa neho učiteľskej profesii

Učiteľ ako
poisťovací agent?

Profesia verzus
povolanie učiteľa

Mounier:
povolanie
je pohybom
interiorizácie
a exteriorizácie

je inherentný „**étos povolania**“, ktorý prekračuje pokyny práva i poznatky pedagogických vied.

Spolu s klasikom personalistickej filozofie Emmanuelom Mounierom (1989) sa pokúsme filozoficky rehabilitovať aspekt „povolania“ v bytostnom rozvrhu každého človeka, čo platí osobitne pre „človeka, ktorý vedie človeka“, teda pedagóga. Mounier v štruktúre personálnej existencie človeka vidí tri základné dynamiky, **tri pohyby existencie**: inkarnácia, komunikácia a povolanie (podrobnejšie v kapitole 10 tejto učebnice). *Povolanie* je pohyb v smere dnu – von, ktorý preniká do hĺbok vnútorného života človeka a prejavuje sa vonkajšími činmi. Človek sa neustále ponára do vlastnej interiority, aby si osvojoval sám seba a modeloval svoj život v dynamike opakovanej koncentrácie a konverzie. Duchovné sústredenie, zameranie na centrum vlastnej personality, ochraňuje človeka pred roztržitosťou, nespojitosťou, fragmentárnosťou a povrchnosťou prežívania. Vnútornosť intimity osoby chráni ostych (stud, hanba), ktorý zabezpečuje exkluzívnosť najbližších osobných vzťahov. Reflexia smerom do vnútra osoby sa opačným pohybom pretvára na intenciu a projekciu navonok. Ludské konanie je teda neustálym pohybom interiorizácie (zvnútorňovania) a exteriorizácie (zvonkajškovania) a za dôsledky tohto pohybu zodpovedá sama osoba. Osoba nie je raz a navždy daná, ale je neustálym aktom sebaosvojovania a sebanadobúdania. Tento **pohyb smerom k sebe a späť od seba do činov** najlepšie vystihuje pojem povolanie (*vocation*). Presne v tomto zmysle treba hovoriť o povolani filozofa i o povolani pedagóga.

4.4 O vzájomnej pozícii filozofa a pedagóga

Vychovávajúci
filozof
a filozofujúci
pedagóg

Z vyššie uvedenej podvojnosti filozofie a pedagogiky, vychovávajúceho filozofa a filozofujúceho pedagóga, by mohol skrsnúť dojem o zámernej identifikácii, homogenizácii oboch povolani. Odkazy na platonizmus a sokratovský archetyp vzdelanca by na to mohli nabádať. Napriek tomu treba medzi nimi jasne rozlišovať: nie každý filozof je nevyhnutne pedagógom a nie každý pedagóg filozofom. V oblúku európskych dejín možno vytypovať niekoľko kultúrnych modelov vzťahu medzi filozofom a pedagógom. Ponúkame zjednodušenú typológiu štyroch vzorcov,

spojenú do jedného „príbehu dvoch osudov“. Hlavnými postavami v tomto príbehu budú *filosofos* a *paidagogos*. Aký vzájomný vzťah mali počas dejín myslenia a kam ich cesta napokon priviedla? Nasledujúca stať nie je vedeckou analýzou, ale stručnou naratívnu esejou.

1. Sokratici. V tomto prvotnom a aj dejinne najstaršom vzorci sa rola filozofa identifikuje s rolou pedagóga. Filozof a pedagóg v jednej osobe – jediným dôveryhodným učiteľom, asistentom duše, je *filosofos*, ktorému sa prieči sofistika platených učiteľov – remeselníkov, inštruktorov použiteľných zručností. Už v čase Sokrata a Platóna existovali a pôsobili tzv. sofisti, učenci rétoriky, ktorí si za svoje vyučovanie dali platiť, no ich zámerom nebolo odkrývanie pravdy a stvárňovanie ducha, ale zisk a sociálna prestíž. Naopak Sokrates a jeho žiaci boli skutočnými učiteľmi nepodplatiteľnej múdrosti, a to aj napriek odsúdeniu väčšiny. Filozof sa stará, pestuje múdrosť a poznanie kvôli poznaniu, kvôli ničomu inému. V tom zároveň spočíva mravnosť jeho života. *Paidagogos* je služobníkom hodnôt, kvôli ktorým žiadna obeť nie je zbytočná, lebo sa vymyká účelnosti. Pedagóg miluje pravdu, preto nemôže byť filozofom.

2. Samostatní nádenníci. Prešlo mnoho storočí, a kým ešte v stredoveku bol prevažne filozof a teológ súčasne aj *magistrom* (učiteľom), s príchodom moderny sa vyčleňuje pedagogika a učiteľstvo ako samostatná oblasť oslobodená od filozofie. Pedagóg sa stáva profesionálom, špecialistom na školskú výchovu a vzdelávanie. Učiteľ ako nezávislý nádenník reprezentuje rozvoj moderny v kontexte osvietenských ideálov emancipácie. Oddeľuje sa od filozofa, má vlastné poslanie a sociálne uplatnenie. Môže byť „filozofujúcim pedagógom“, no väčšinou sa stáva sofistom, poskytujúcim kompetencie na dobýjanie istôt. Popri ňom osvietenský filozof, počnúc Baconom a Descartesom, Voltairom a Comteom, sa pokúša odkliať svet, zbaviť ho mýtov a matematicky dešifrovať. Cieľom oboch, *paidagoga* i filozofa, je vytvárať utópie, každý však vlastnými metódami. Filozof konštruuje projekty ideálneho života v pokrokovej spoločnosti (a neraz sa nechá zlákať na budovanie ideológií, dokonca totalitných), pedagóg slúži štátnym politickým systémom, vnášajúc predpísané „svetlo a poriadok“ do duší budúcich občanov.

3. Konkurenti. S príchodom postindustriálnej doby si filozof i pedagóg uvedomujú podobné ohrozenie: ich pôsobisko sa ne-

Klasický model:
filozof a pedagóg
v jednej osobe

Moderna: filozof
verzus pedagóg

Post-moderna:
filozof a pedagóg
sa hľadajú

bezpečne zužuje, o svet ducha prestáva byť záujem. Ba aj tu, na „trhu duší“, vidia vzájomnú konkurenciu. Pedagóg sa uchyluje k „technológiám vzdelávania“ a obsluhu IKT, filozof sa pokúša zapojiť do sociálno-inžinierskych dejov a do skúmania kognitívnych procesov. Plak na meranie rentability a zvyšovanie výkonnosti v súčasnej technokratickej spoločnosti má dvojaký účinok: snahu o zdôvodnenie vlastnej užitočnosti a hľadanie strategických spojencov. Obaja chcú byť „užitoční“, no obaja pociťujú výčitky svedomia. Nie je práve táto ich „užitočnosť“ ich vlastnou zradou? Nie je ich originálnym poslaním práve šírenie slobody myslenia a kultivovania ducha? Obzerajú sa okolo seba, hľadajúc podobne znepokojených.

Súčasnosť:
filozof a pedagóg
opäť vstupujú
do dialógu

4. *Nenáhodní spolucestujúci.* Filozof sa v pude sebazáchovy primkýna k pedagógovi a pedagóg objavuje potrebu filozofa. Pedagogika sa obracia na filozofiu, aby si odôvodnila a potvrdila dôvody vlastnej existencie, a filozofia prijíma pedagogickú realitu ako hermeneutickú situáciu, cez ktorú sa usiluje porozumieť človeku a svetu. Filozof i pedagóg znovu objavujú jeden druhého. Spočiatku zdanlivo náhodní spolucestujúci si uvedomujú, že ich vzájomnosť vsutku nie je náhodná. Ich cesta sa pôvodne začala na tej istej stanici a vedie k spoločnému výstupisku. Z dialógu „starých známych“ vysvitá, že si stále majú čo povedať. Ba ešte viac – práve teraz, v čase nezaistenosti a hroziacej post-edukačnej dezorientácie, je ten najlepší čas na obnovenie spolupráce.

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- *Liessmann tvrdí, že v súčasnosti už nejde o vzdelávanie, ale len o „hru na vzdelávanie“. Poznáte príbehy z praxe, ktoré dokazujú, že „diplom sa dá kúpiť“? Aký je rozdiel medzi „diplomom“ a „vzdelaním“? Ste hrdí na to, že študujete na univerzite? Z čoho pramení táto vaša hrdosť?*
- *Dešifrujte prosím iróniu vo vyššie citovanej vete: „Remeselník učiteľ nepotrebuje ani lásku (filia), ani múdrosť (sofia); namiesto lásky potrebuje skills (zručnosti) a namiesto múdrosti dražv, know-how a výsledky.“*
- *Ako rozumieme Kellerovým alegóriám: škola ako chrám, škola ako výťah, škola ako poistka?*

-
- *Aký by mal byť pedagóg, aby nebol podozrivý z toho, že je „poisťovacím agentom“?*
 - *Rozdeľte sa do malých skupín, pomaly si ešte raz prečítajte „príbeh dvoch osudov“ a postupne si vzájomne vysvetľujte, ako rozumiete jednotlivým vetám. Je možné, že niektoré metafory nebudete interpretovať rovnako.*

5. FILOZOFIA AKO SPOJENEC PEDAGOGIKY

Tézy

- *Pedagogika dáva sektorovým „vedám o výchove a vzdelávaní“ syntetizujúci a špecifický intencionálny horizont.*
- *Výchova vyvádza jedinca z „tieňa“ inštinktov do civilizácie. Vzdelávanie je procesom vlastného utvárania subjektu, pri ktorom učiteľ aj žiak stoja spolu tvárou v tvár absolútnu.*
- *Výchova je proces s dynamickými vnúrobnými rozpormi a paradoxmi – len vtedy je živý.*
- *Filozofia výchovy je kľúčovým a špecifickým zdrojom pedagogického poznania, je prostriedkom sebareflexie pedagogiky.*
- *Zmysel a reflexívny význam všeobecnej pedagogiky v súčasnosti záleží od toho, či k nej opäť „pustíme“ filozofiu.*
- *Vybrané filozofické prúdy odhaľujú neudržateľnosť stavu, v ktorom sa presadzujú názory delegitimizujúce teoretickú rolu pedagogiky.*

Táto kapitola bude náročnejšia na sústredenie a na štúdium. Jej zámerom je – na rozdiel od predchádzajúcej – konceptuálne a vedecky vysvetliť súvislosť filozofického a pedagogického, z hľadiska aktuálnych teoreticko-pedagogických diskusií. Pokúsime sa dokázať, že filozofický komponent pedagogiky pedagogiku samu ako vedu chráni pred vlastnou delegitimizáciou, stratou oprávnenosti. Pred štúdiom tejto state vám odporúčame ešte raz si prečítať podkapitoly 1.4.2 a 1.4.3. Nasledujúci text bude ich prehĺbením.

5.1 Problém mnohosti v pedagogike

5.1.1 Multidisciplinárnosť verzus jednota pedagogickej intencie

Mnohoznačnosť pojmu edukácia

Pojem edukácie v sebe vždy bude obsahovať určitú sémantickú viacznačnosť, vychádzajúcu z komplexnosti, dynamickosti,

pluriformity a štrukturálnej problematickosti fenoménu výchovy a vzdelávania. Na konštatovaní nejednotnosti chápania pojmu edukácie a absencie všeobecného definovania tohto a podobných ústredných pedagogických pojmov sa zhodnú všetci pedagogickí teoretici. „Diverzita v edukácii je jav, ktorý jednak vyplýva z multiparadigmického charakteru spoločenských vied, ale aj zo svetonázorovej plurality“ (Pintes, 2014, s. 6). Polysémia, mnohoznačnosť spojená s výchovou a vzdelávaním vystupuje do popredia ešte väčšmi v kontexte súčasnej transkultúrnej, pohyblivej, „tekutej“ spoločnosti, „informačnej spoločnosti“ či „poznatkovej spoločnosti“. Pluralizmus prístupov a poznatkov o edukácii sa prejavuje aj v množení sektorových „vied o výchove“, ktorých paleta sa rozrástla na konci 20. storočia (napr. evolučná psychológia, sociológia detstva, technológia vzdelávania, vzdelávacia evaluácia, rodová pedagogika, teória neformálneho vzdelávania, školská etnografia a etnológia, pedagogická semiológia atď.).

V súčasnosti, najmä v západných krajinách, pedagogika takmer úplne „konvertovala na **vedy o výchove a vzdelávaní**“ (Cambi, 2008, s. 3). Dnešná pedagogika ako veda sa realizuje prostredníctvom odkazov na rozmanité pôvodne mimo-pedagogické poznatky, vychádzajúce zo psychológie, sociológie, antropológie, jazykovedy, histórie a pod. Bohatá zostava poznatkov vstupuje do epistemologickej výbavy pedagogiky a predstavuje jej nenahraditeľnú kognitívnu bázu. Napríklad pomocou výskumov z kognitívnej psychológie (J. Piaget, L. Vygotskij a pod.) sa konštruujú rôzne teórie učenia a následne sa premietajú do didaktického a pedagogického rámca. Znamená to, že sa pedagogika vzdala svojho vedeckého statusu, opustila pole akadémie, aby sa upriamila prevažne na praktické umenie výchovy a vzdelávania? Rozličné spoločenské indície, ale aj explicitné výroky reprezentantov „tvrdej vedy“ (založenej na empirických dátach a dôkazoch), by mohli naznačovať jej historický ústup do výlučnej sféry edukačnej praxe. Túto tendenciu zachytil už W. Flitner, keď poznamenal: „Stretávame sa nielen s neznalosťou našej disciplíny, s odmietaním jej nároku na vedeckú úroveň, ale aj s ľahostajnosťou a dokonca s nepriateľstvom“ (in: Brezinka, 1966, s. 161). Napriek tomu –, aj vďaka dejinnej skúsenosti o dlhodobej neudržateľnosti samostatných „odkúzených“ spoločenskovedných teórií (M. Weber), ktoré sú bez integračného

Pedagogika verzus vedy o výchove a vzdelávaní

Pedagogická
intencionalita
spája vedy
o výchove
a vzdelávaní

Všeobecná
pedagogika
koordinuje
edukačné vedy

prvku náchylné na vlastnú inštrumentalizáciu – nachádzame v pedagogike **syntetizujúci a súčasne intencionalný horizont**, ktorý vtláča partikulárnym vedám o výchove špecifickú pečať. Ich vedecké uvažovanie nadobúda osobitný pedagogický charakter v tom momente, keď si kladie otázku, ako napr. učenie či vyučovanie formuje a kultivuje vzdelávané subjekty. Táto **špecifická pedagogická intencionalita** sprevádza a vedie sektorové vedy o výchove a vzdelávaní (nem. *Erziehungswissenschaften*, angl. *sciences of education*), stáva sa ich vektorom a zmyslom. (Porovnaj Pelikán, 2007, s. 33 a nasl.) Pedagogika teda nielen asimiluje a zbiera poznatky z rozličných vied, ale sprevádza sektorové teórie, transverzálne nimi prechádza a integruje ich, s úmyslom rozoznať a uplatniť ich špecifické poznatky na výchovu a vzdelávanie. Takto im dáva vlastnú orientáciu, včleňuje ich do vlastnej štruktúry zmyslu. Tu sa ukazuje horizontálna dimenzia opodstatnenosti všeobecnej pedagogiky: koordinuje edukačné vedy prostredníctvom určitej kruhovej reflexivity, ktorou vnáša do bádania vlastné pedagogické špecifikum. O vertikálnej dimenzii opodstatnenosti všeobecnej pedagogiky budeme hovoriť nižšie, v stati Zmysel všeobecnej pedagogiky.

5.1.2 Dynamickosť verus zmysluplnosť fenoménu výchovy

Niet výchovy
bez vzdelávania,
niet vzdelávania
bez výchovy

Na mnohosť a dynamickosť fenoménu výchovy narazíme aj pri pokusoch o ustálenie toho, čo znamená „edukácia“. Ak hovoríme o edukácii ako predmete všeobecnej pedagogiky, máme na mysli bipolárny komplex výchovy a vzdelávania, v ktorom kladíme dôraz na jeden či na druhý pól, oscilujeme medzi nimi, nikdy ich však nedokážeme koncipovať a tematizovať, ako aj prakticky operacionalizovať izolovane, výchovu bez vzdelávania a vzdelávanie bez výchovy. **Výchova** (lat. *educatio*, nem. *Erziehung*) má skôr sociálny a inštitucionálny charakter, kladie dôraz väčšmi na konformáciu (prispôsobovanie), sprevádzanie, odovzdávanie sociálnych a kultúrnych hodnôt, noriem a vzorcov správania, vyzdvihuje úlohu edukátora a jeho osobnostnú dištanciu (funkčnú i morálnu autoritu) vo vzťahu k edukandovi, odvoláva sa na stálosť určitej morálnej tradície so zreteľom na sociálnu súdržnosť, uspokojuje požiadavku kultúrnej kontinuity, autoritatívne uplatňuje nároky všeobecne uznávanej, osvietenej

normativity smerom k nedokonalým subjektom, ktorých treba „vyviesť z tieňa“ a uviesť do civilizácie. „Výchova je spôsob, akým sa konkrétne spoločenské podoby udržujú naprieč generáciami. [...] Výchova pretvára jedinca na člena celku a naopak celok je prostriedkom výchovy jedinca.“ (Jaspers in: Jirsa, 2015, s. 60)

Vzdelávanie (lat. *formatio*, nem. *Bildung*) chápeme skôr ako proces vlastného utvárania subjektu, pri ktorom učiteľ aj žiak stoja na jednej úrovni (aj keď s rôznymi úlohami), spolu tvárou v tvár absolútnu. V žiakovi sa prebúdzajú vnútorné schopnosti, mobilizujú sa jeho sily z vlastných zdrojov, vzťah medzi učiteľom a žiakom je vzťahom „milujúceho zápolenia“ (Jaspers, tamže, s. 61). Osoba nadobúda vlastnú formu, vlastný tvar. **Spojitosť a neoddeliteľnosť oboch procesov**, výchovy a vzdelávania, vystupuje do popredia najmä pri fenomenologickej analýze edukácie ako formovania subjektu, no nadväzuje na klasickú humanistickú tradíciu idey vzdelanosti. Pojem vzdelania a vzdelávania (*Bildung*, zavedený Herderom v roku 1774) bol v nemeckej klasickej filozofii chápaný podvojne, jednak ako kultivácia jedinca, jednak ako kolektívna výchova spoločnosti, z ktorej vzišla kultúra. Vzdelávanie v tomto širšom zmysle je ponímané ako antropologický a etický koncept kultivácie človeka, ktorou sa individualita utvára na zrelú a mravne krásnu osobnosť v ustavičnej konfrontácii so svetom (Gutschmidt in: Chotaš, Prázný, Hejduk a kol., 2015, s. 28). Slobodné vzdelávanie „podporuje humanitas, teda otvorenosť k dôvodom druhých, ďalej porozumenie, premýšľavý ohľad na stanovisko druhého, poctivosť, disciplinovanosť a kontinuitu života“. (Jaspers, cit. dielo s. 63)

V centre vzdelávajúceho sa subjektu sa odvíja vnútorný dialektický pohyb zmeny, v napätí medzi danosťou a výzvou, medzi aktualitou a potencialitou, medzi stabilitou a neukončenosťou, medzi bezpečnosťou a slobodou. Eugen Fink zhrnul tieto dynamické rozpory výchovy a vzdelávania v známych, tzv. šiestich **antinómiách výchovy** (1992, s. 11 – 19). Človek je totiž tvor rozporný a jeho rozpornosť je zároveň existenciálnou štruktúrou ľudskej existencie ako takej. Prvú antinómiu tvorí napätie na osi *pomoc – manipulácia*. Výchovný tlak pedagóga naráža na osobný nárok žiaka na svoju individuálnu autenticitu. Tento spor vystupuje do popredia najmä v oblasti etiky, mravnosti, životných hodnôt, menej v oblasti odbornej výučby. Druhá antinómia sa

Vzdelávať sa
znamená zápoliť

Prvá antinómia:
pomoc
a manipulácia
Druhá: moc
a bezmocnosť
vychovávateľa

- týka osoby pedagóga a vystihuje ju binómium *moc – bezmocnosť vychovávateľa*. Pedagóg používa vlastnú výchovnú moc, ktorej hrozí zneužitie a premena na mentorovanie, manipuláciu, kormpovanie žiaka, na stotožňovanie vlastného výkladu sveta so svetom samým. Na druhej strane pociťuje bolestnú bezmocnosť, keď výchovným pôsobením nedokáže zabrániť náhodám a negatívnym dôsledkom svojej výchovy. Tretiu antinómiu vymedzuje dvojica slov *hranice – bezhraničnosť výchovy*. Vo výchove vždy nejako plánujeme, stanovujeme ciele a postupy, konštruujeme, no na druhej strane výchova nie je nikdy dokončená, je zásadne nedefinitívna, otvorená, podnecujúca na prelamanie hraníc a dosiahnutých stavov. Štvrtá antinómia je vyznačená vzťahom *jedinečnosť – všeobecnosť výchovy*. Učiteľ a vychovávateľ výchovne sprostredkúva všeobecné nároky kultúry a spoločnosti, kvôli čomu dodržiava učebný plán, vyžaduje predpísanú vzdelanosť a plnenie pravidiel, ale súčasne má pred sebou jedinečného žiaka s vlastným osudom, ktorého individualitu musí rešpektovať a zhodnocovať. Piata antinómia odráža ťažkosť modernej školy: *výchova k profesii – výchova k ľudskosti*. Do napätia sa tu dostáva odborná kvalifikácia, príprava na pracovnú profesiu a všeobecná vzdelanosť vrátane otázok morálky, spolužitia a zmyslu. Fink vystríha pred upadnutím do krajností, na jednej strane pred čisto odborným učením praktických poznatkov a zručností, na druhej strane pred planým moralizovaním, abstraktnou či emotívnou verbalizáciou bez obsahu. Napokon šiestu antinómiu predstavuje pomer *obmedzenia – možnosti výchovy*. Výchova sa odohráva v rámci určitých limitov – historickej podmienenosti vlastnej kultúry, prírodných daností okolia i ľudskej konštitúcie, obmedzeného priestoru slobody vychovávaného i vychovávajúceho, no napriek tomu dokážeme človeka formovať, tvorivo aktualizovať jeho možnosti, trpezlivo podnecovať jeho vlastné vnútorné premieňanie. Výchovou nič nevyhnutne nemusíme, ale veľa zmôžeme.
- Český filozof výchovy Radim Palouš opisuje paradoxnosť výchovy (gréč. *paradoxon* = prekvapivé tvrdenie, neočakávaný súd odporujúci bežnému očakávaniu) takto: „Priятие vlastnej obmedzenosti a zároveň **otvorenie možnostiam za hranicami možného** je základným krokom vychovávateľskej služby“ (2011, s. 24; o paradoxoch výchovy tiež in: Palouš, 2009). Výchova je totiž vždy novou udalosťou, ktorá nemá lineárny tvar vlastného po-

Tretia antinómia:
hranice
a bezhraničnosť
výchovy

Štvrtá antinómia:
jedinečnosť
a všeobecnosť
výchovy

Piata antinómia:
výchova k profesii
a výchova
k ľudskosti

Šiestá antinómia:
obmedzenia
a možnosti
výchovy

Paradoxnosť
výchovy

hybu. Ambíciou pedagogiky je rozumne interpretovať, prípadne zmysluplne orientovať tento pohyb.

5.2 Filozofický komponent pedagogiky

Koordináčna a „ozmyslujúca“ rola pedagogiky – vo vzťahu k pluralite partikulárnych vied i vo vzťahu k polymorfnosti (mnohotvárnosti) subjektívneho edukačného procesu – sa tu dovoľáva takého druhu reflexie, ktorá je schopná prekročiť rovinu prísnej deskriptívnosti (konštatovania toho „čo je“, angl. *propositions*), a **vkročiť na rovinu normativity** (identifikovania toho „čo by malo byť“, angl. *proposals*).¹² Pedagogika sa totiž nezaobíde bez reflexie cieľov a návrhov. Tento druh reflexie poskytuje filozofia. Wolfgang Brezinka ešte v roku 1966 poukázal na to, že zahalovanie skrytej normativity do naoko opisných pojmov škodí vedeckosti pedagogiky, ak sa tá prezentuje ako exaktná veda. „Je [...] príkazom intelektuálnej poctivosti, že svoje pedagogické hodnotenia a pokyny na konanie nezahalujeme pláštikom vedy ako výpoveďami o [empirickej] skutočnosti“ (s. 162). Otázky na to „čo má byť“, čiže otázky na ciele, intencie a zmysel, si kladie až filozofická metareflexia, ktorú – podľa Brezinku – má v kompetencii **mravná filozofia výchovy** (tamže, s. 165).

Nie je možné tematizovať edukačné pôsobenie bez akejkoľvek intencionality. Hodnoty, ku ktorým sa obracia naša **intencionalita** (zameranosť, úmyselnosť), ponímame ako atribúty s vlastnou „objektivitou“, ako transcendentálne vlastnosti (výchovnej) reality, ktoré sa dávajú subjektu, aby ich rozlíšil a prijal. Špecifickou úlohou edukácie je zabezpečiť, aby subjekt (žiak, študent, *homo educandus*) dokázal upriať svoju intencionalitu na identifikovanú kultúrnu hodnotu a oceniť ju. Filozofický komponent pedagogiky, najmä v epistemologickom a axiologickom rozmere,

Pedagogika
opisuje javy, aj
predpisuje ciele

Edukačná
intencionalita
ako pedagogické
špecifikum

12 Tzv. zákaz preskripcie vo vedách sformuloval ešte v roku 1740 David Hume vo svojom diele *Rozprava o ľudskej prirodzenosti* (III, 1.1), keď tvrdil, že k normám a záverom nie je možné dôjsť induktívne, lebo existuje zásadný rozdiel medzi normatívnou a deskripciou. Medzi faktickým (deskriptívnym) a normatívnym (preskriptívnym) niet kauzálneho vzťahu. Kto to tvrdí, dopúšťa sa tzv. naturalistického omylu. Naturalistický klam podrobnejšie popísal G. E. Moore v roku 1903. Prehľadné rozlíšenie medzi *propositions* a *proposals* poskytol v roku 1949 L. J. Russel.

zabezpečuje samej pedagogike možnosť koordinovať poznatky čiastkových vied o výchove smerom k tomu, čo robí pedagogiku špecifickou, teda k preukazovaniu ich súvisu so stvárňovaním subjektu. „Filozofia sa spytuje každej vedy [o výchove] na jej status a na cieľ jej nárokov, a tak môže odhaliť dokonca aj určitý dogmatizmus za domnelou objektivitou jej tvrdení a pojmov.“ (Reboul, in: Cambi, 2008, s. 18)

Filozofia výchovy
ako kľúčový zdroj
pedagogického
poznania

Uprostred komplexnosti a mnohotvárnosti pedagogického vedenia sa filozofia (výchovy) situuje ako **kľúčový a špecifický zdroj poznania**, ako prostriedok sebareflexie pedagogiky, ktorej inak hrozí identifikácia s empirickými vedami. Inak povedané, keby sa pedagogické myslenie vzdalo filozofickej reflexie, sploštilo by sa na deskripciu podľa kánonu behaviorálnych vied, následne by stratilo jednotiaci zmysel edukácie, čiastkové poznatky o výchovnej realite a jej aktéroch by sa rozptýlili a pedagogika by prakticky stratila vlastnú legitimitu.

Hybnou silou filozofie je jej poslanie problematizovať domnelé konečné tvrdenia a odkrývať rozumu bytie v jeho prirodzenej nahote. Pedagogika, s celým zložitým korpusom interdisciplinárnych príspevkov, zahŕňa filozofiu výchovy ako svoj kruciálny a trvalý prvok, ktorý pedagogike **umožňuje zachovať si reflexívnu, autoreflexívnu a metareflexívnu optiku** (Cambi, tamže, s. 7). Skôr než sa pedagogika skrížila s analytickými, fenomenologickými a hermeneutickými prúdmi súčasnej filozofie (porovnaj poslednú časť tejto kapitoly), filozofia výchovy sa zameriavala na formálne aspekty všeobecnej pedagogiky – najmä na ciele a prostriedky výchovy, na ich odlišovanie, na racionálny výklad súčasných rozporov výchovy a vzdelávania. V posledných desaťročiach 20. storočia si filozofia výchovy osvojila oblasť analyzovania pedagogického diskurzu, jeho logiky a jazyka, reflexie štruktúry pedagogiky a jej vlastností, rozboru štruktúr zmyslu výchovy a vzdelávania. Pokiaľ ide o vzdelávacie ciele, nezostala len pri ich vymedzovaní od prostriedkov, ale sa zameriava na modalitu ich výberu, na ich zdôvodňovanie a zoraďovanie do organických celkov. Tieto oblasti sú stále väčšími premenlivé a problematické, a tak **sa filozofická reflexia stáva trvalou družkou pedagogiky**, inervuje jej organizmus, vyjasňuje jej eidetické štruktúry. V kontexte polymorfnosti a disperznosti (deliteľnosti a rozbiehavosti) vied o výchove predstavuje ochranu a dozor nad charakterom, funkciami a autonómiou pedagogi-

ky. Reflexia nad sebou samou, v oblasti pedagogiky, ale aj iných humánných a spoločenských vied, je jednou z ich najaktuálnejších výziev. Filozofia výchovy pri tom zohráva centrálnu úlohu – napriek jej rešpektu k jednotlivostiam a sektoriálnym poznatkom, tieto kriticky preveruje, problematizuje, radikalizuje, aby pedagogike poskytla oslobodený racionálny nadhľad.

Sama filozofia výchovy sa musela vyrovnáť s vlastnými metafyzicko-deontologickými, hegemonnými a totalizačnými metamorfózami ešte z čias moderny, spreď obdobia vzniku „vied o výchove“. V úzkom spojení s tradičnou enkulturačnou pedagogikou nastoľovala jednotné a ucelené teoretické modely výchovy a tvorila maticu pedagogickým svetonázorom (idealistickému, tomistickému, marxistickému, scientistickému a pod.). **Tradičná univerzalistická pedagogika** mala s formujúcimi sa novými humanitnými vedami veľmi slabé puto, o to viac **sa pridržovala klasickej filozofie**, ktorú vnímala ako rámcový svetonázorový zdroj vlastného pedagogického diskurzu. V krajinách západnej Európy mená významných pedagógov historicky koincidujú s menami významných filozofov (J. J. Rousseau, J. Locke, I. Kant). V stredoeurópskej pedagogickej tradícii dominovala pozícia autority J. A. Komenského a štátom garantovaný školský edukačný model, nastolený tereziánskymi reformami. Jedným z vrcholov filozoficko-pedagogickej dvojjednosti bol prípad G. Gentileho, talianskeho novoidealistického filozofa a pedagóga, ministra a reformátora školstva, ktorý odmietal „naturalizáciu“ pedagogiky prostredníctvom pozitívnych vied (fyziológie, sociológie, histórie inštitúcií) a chápal ju ako filozofickú disciplínu, schopnú stvárňovať autonómneho ducha žiakov.

Nástup výchovných vied donútil filozofiu redefinovať svoju rolu vo vzťahu k pedagogike – **súčasná filozofia výchovy** je problematizujúca, kritická, interpretatívna, fenomenologická, integračná, reflektuje koncepty pedagogickej epistemológie a axiológie. Vystríha pred takými koncepciami výchovy a vzdelávania, ktoré v túžbe po jednotnosti, organickeosti a centrálnosti pedagogiky utvárajú nové podoby totality. V strachu pred absenciou zmyslu, pred rozptýlenosťou v historickom čase, pred redukovaním pedagogiky na nakladanie s empirickými dátami (čo sú všetko legitímne dôvody obrany) totiž opäť siahajú po nových definitívnych výkladoch, akými je napr. funkcionalistická paradigma multimedialnej a elektronicko-digitálnej edukácie,

Filozofia zabezpečuje pedagogike reflexiu samej nad sebou

Filozofia výchovy a pedagogika v časoch moderny

Filozofia výchovy po nástupe „vied o výchove“

Filozofia tvorí tým,
že kladie otázky

neoliberálny diktát trhu práce či neokonzervatívne modely národnej ochrany a pod. Pedagogika však nemá byť slúžkou či nástrojom akejkolvek voči nej externej hegemonizujúcej sily.

Filozof J. Michálek vysvetľuje, že **úlohou filozofie nie je vytváranie určitého pevného svetonázoru**, ako sa často domnieva verejnosť. „Svetový názor [...] usporiadava skúsenosť celkom určitým smerom a tomu všetko podriaďuje, a tým zužuje a uzatvára ľudský život a odníma mu jeho nesamozrejmosť. Filozofia je naopak vždy tým, čo otvára, začiatkom a svojím spytovaním sa stavia človeka do otvoreného poľa možností a prekonáva pritom vždy zároveň sama seba.“ (Michálek, 1996, s. 17) V podobnom zmysle napísal M. Heidegger svoju úvahu *Koniec filozofie a úloha myslenia* (orig. 1964), v ktorej konštatuje zánik platónskej metafyziky a potrebu vrátiť filozofické myslenie na miesto neskrytého pýtania. Treba však zdôrazniť, že úlohou filozofie nie je len demaskovať hrozby a pristihnúť autora nejakého tvrdenia pri kontradikcii, resp. usvedčiť ho zo „zlého úmyslu“. Filozofia siaha ešte ďalej. Ide jej „o celok bytia, ktoré sa týka človeka ako človeka, o pravdu, ktorá tam, kde zažiarí, uchopuje človeka podstatnejšie než akékoľvek vedecké poznanie.“ (Jaspers, 1996, s. 9) „To obdivuhodné na filozofii potom je: Ak sa vyhýbame každému klamu, ak odhalíme každé zastieranie, ak prenikneme každou nepravdivosťou a ak neúprosne postupujeme s jasným zrakom vpred, ak ešte aj svoju vlastnú kritiku podrobujeme kritike, tak nakoniec **táto kritika nie je ničivá**. Skôr sa takpovediac akoby zo seba ukazuje základ, ktorý k nám presvitá...“ (Jaspers, 2002, s. 145) Filozofia výchovy nás núti spochybňovať a zdôvodňovať racionálne pedagogické tvrdenia, nedať sa klamať a nezotrávať v sebaklame.

Motivácie pokusov
o exaktné definície

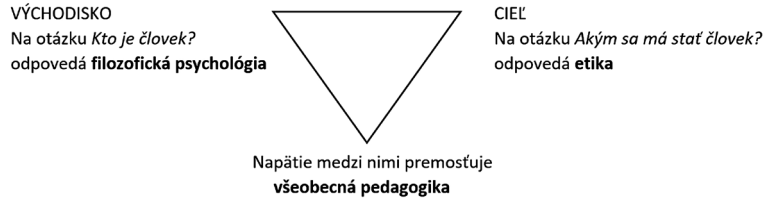
Pokusy o exaktné a úplné zadefinovanie výchovy z pozície pedagogiky boli a sú vedené rozličnými motiváciami. Stáli či stoja za nimi buď politická účelovosť (ideologické redukcie edukácie, indoktrinačné ciele vzdelávania, škola ako nástroj disciplinácie v totalitných, ale aj tzv. liberálnych režimoch), alebo pretrvávajúci komplex menejcennosti voči prírodným vedám (normatívne vymedzenie vedeckosti podľa kritéria *ideae clarae et distinctae*, či súčasnej paradigmy *evidence-based research* a pod.) či psychologické zjednodušenia, ktoré zvädzajú pedagóga profesionálne uchopiť pohyblivú ľudskú realitu konečnými termínmi, poskytujúcimi možnosť intelektuálneho uspokojenia a praktickej mocenskej kontroly. Voči pohodliu stagnácie a bezpečnej,

stabilnej štruktúry výchovy ako „produkcie človeka“ európska filozofia vždy vystupovala ako *signum contradictionis*, ako vnútorný znepokojujúci korektív, ktorý býva zvonku vnímaný spravidla ako narušiteľ pokoja, bezpečnosti, rádu, systému, totality. **Pedagogika potrebuje filozofiu, ak chce zostať autonómnou** a slobodnou vedou o edukácii človeka slobodného a spoluzodpovedného, v kontraste s pedagogikou chápanou ako implicitný nástroj disciplinácie, indoktrinácie, socializácie, homogenizácie, byrokratizácie a technokratizácie. (Porovnaj Cambi, 2009, s. 19)

5.3 Zmysel všeobecnej pedagogiky

Pedagogika vznikla ako praktické *výchovné umenie* rodičov a učiteľov, a keď si chcela zdôvodniť vlastné presvedčenia, hľadala ich v priestore filozofickej a teologickej antropológie. Na základe toho sa realizovala ako aplikovaná logika a aplikovaná etika, čiže ako usmerňovanie disciplíny rozumu a disciplíny vôle. Z tejto praxe vzišiel **triangulárny model pedagogických disciplín**, v rámci ktorých antropológia dávala odpoveď na otázku *kto je človek*, pedagogická teleológia predstavovala *akým sa človek má stať* a pedagogická metodika spájala a uzmierovala tieto dva momenty. Tento triangulárny model si osvojil a rozvinul aj autor, ktorý je považovaný za zakladateľa pedagogiky ako modernej vedy, J. F. Herbart, pričom predstavil teóriu, v ktorej na prvú otázku odpovedá psychológia, na druhú poskytuje odpoveď etika a ich vzájomné napätie premoštuje práve „všeobecná pedagogika“ (*Allgemeine Pädagogik*). Pod týmto názvom je známe aj jeho vrcholné pedagogické dielo: *Všeobecná pedagogika odvodená z cieľa výchovy* (1806). Pod Kantovým vplyvom umiestňuje pedagogiku medzi filozofické vedy, no za základ pedagogického poznania považuje konceptuálne spracovanú skúsenosť. Pedagogiku označuje aj ako aplikovanú etiku, teda ako vedu, ktorá z teoretickej etiky dedukuje vlastný cieľ, ktorým je cnosť, zahŕňajúca rozumové i mravné kvality charakteru. Všeobecná pedagogika je podľa neho aplikovaná veda, ktorej fundamentálnym pojmom je tvárnosť, plasticita (*Bildsamkeit*) vzdelávaného človeka. Okrem toho je to veda syntetická, ktorá spája dva základné procesy: proces vzdelávania pomocou vyučovania (*Unterricht*) a proces mravnej výchovy formovaním charakteru (*Zucht*).

J. F. Herbart,
zakladateľ
modernej
pedagogiky



Obr. č. 3 Triangulárny model všeobecnej pedagogiky podľa J. F. Herbarta.

Kritika všeobecnej
pedagogiky

Hoci teoretická pozícia Herbarta a jeho nasledovníkov si čoskoro našla kritikov a oponentov z mnohých strán, až do konca 60. rokov 20. storočia nebol zásadne spochybnený vedecký status a epistemologické vymedzenie všeobecnej pedagogiky. K tomuto otrasu však došlo s príchodom empirických vied o výchove, ktoré odmietli dovtedy prevládajúci monopol humanistickej duchovnovednej pedagogiky a podrobili ju dramatickej kritike. (Porovnaj Winkler, 1994, ale aj Brezinka, 1971) Výčitky voči tejto „kráľovnej pedagogických vied“ možno zhrnúť do **dvoch okruhov**: 1. všeobecná pedagogika vznikla pre potreby akademickej prípravy pedagógov 19. storočia; 2. neexistuje „všeobecný“ vlastný predmet pedagogiky. (Porovnaj Stepkowski, 2010, s. 143 – 146) Prvý kritický okruh poukazoval na to, že akademická „všeobecná pedagogika“ bola konštituovaná ako praktický predmet prípravy učiteľov v čase inštitucionalizácie výučby v štátnom systéme vzdelávania a jej účelom bola disciplinarizácia ich vzdelávania, aby sa zaručila kontinuita systému. Všeobecná pedagogika mala učebnicový charakter, a nie vedecký, predstavovala celok „pedagogických dogiem“. Kritika sa ironicky vyslovovala o univerzitných učiteľoch pedagogiky ako o „špecialistoch na všeobecnosť“. Druhý okruh výhrad voči všeobecnej pedagogike namieta jej zbytočnosť (pokles vedeckých výstupov tejto disciplíny), nefunkčnosť (nemá priamy súvis s pedagogickou praxou), neaktuálnosť (v dôsledku úpadku špekulatívnych vied) a neopodstatnenosť (príchodom vied o výchove stráca legitimitu).

Kritika zo strany
emancipačnej
teórie a *kritika*
kritiky

Súčasne s kritikou „všeobecnosti“ pedagogiky z pozície vied o výchove sa na konci 60. rokov spustila kritika z pozície tzv. kritickej vedy, resp. emancipačnej pedagogiky. Podľa nej je cieľovým princípom pedagogiky emancipácia každého jedinca z rozmanitých druhov závislosti a poddanosti – aby bol slobod-

nejší, autonómnejší, uvedomelejší. Oslobodzovanie človeka je podľa nej trvalým pedagogickým imperatívom, či už na rovine výchovnej praxe, alebo na rovine pedagogickej teórie. Emancipačná pedagogika nadviazala na neomarxistické a anarchistické spoločenské pohyby súvisiace na západe s revoltou roku 1968. Emancipácia môže byť afirmatívna (pozitívna) alebo reflexívna (negatívna). Afirmatívna sa pokúša nahradiť predchádzajúci kritizovaný stav nejakým novým stavom, no tým popiera svoj vlastný emancipačný princíp. Reflexívna emancipácia je koherentnejšia a väčšmi v súlade s inšpiráciami postmoderny – je procesom ustavične otvoreným k novej, ešte neznámej budúcnosti, ktorá raz iste nastane (v pedagogike napr. Klaus Mollenhauer). Dokonca Raffaele Laporta nazýva tento princíp pedagogickým absolútnom (1996). Ako však zdôrazňuje súčasný nemecký pedagóg Dietrich Benner (2008), najväčšou slabinou emancipačnej pedagogiky je fakt, že na jednej strane negatívne burcuje proti pretrvávajúcim stereotypom, no na druhej strane nenavrhuje výchovnému pôsobeniu žiadne pozitívne (čiže obsahom naplnené) ciele.

V akej situácii je všeobecná pedagogika na začiatku 21. storočia?

O **statuse všeobecnej pedagogiky** sa pomerne živo diskutuje. Bežne sa z nej stáva len akýsi úvod, vovedenie do pedagogického myslenia, ktoré treba na vyššej vedeckej úrovni zanechať v prospech narábania s dátami s pomocou vied o výchove. Všeobecná pedagogika sa považuje za pozostatok z minulosti, kde dominovala filozofia a humanistická koncepcia človeka. V súčasnosti obe strácajú legitimitu pod náporom technovedy a jej funkcionalistickej logiky. Tieto tézy prenikajú celou sférou edukácie, od inštitúcií jej politicko-administratívneho riadenia a akademických trendov až po didakticko-pedagogickú prax v dedinských školách. Už v 70. rokoch sa objavilo presvedčenie, že pedagogika je sociálnou vedou a ako taká je spätá s technikou a sociálnym systémom – preto musí opustiť svoju väzbu na filozofiu a svoje zaradenie medzi humanitné vedy. S príchodom nových informačných technológií a ich funkcionalistickou (inžinierskou) implementáciou do štruktúry sociálnych inštitúcií sa pedagogická teória a prax ešte väčšmi vzdialili od pedagogiky. Všeobecná pedagogika sa často vníma **ako prekážka rozvoja** racionalizovanej edukácie, v rámci ktorej sa vzdelávanie a výcho-

Argumenty
za všeobecnú
pedagogiku

va musia riadiť podľa princípu funkcionality a efektivity. Najmä z technologického prostredia vychádza silný tlak na technologizáciu školstva, vyučovania a vzdelávania. Technoimplementácia sa všeobecne považuje za príznak pokroku a v jej prospech sa akceptuje unifikácia a uniformnosť systémov. Všeobecná pedagogika, s jej reflexívnou úlohou, postupne stráca evidentný zmysel, na jej miesto nastupuje pedagogická technológia, produktívna a reprodukčná prax. (Cambi, 2009, s. 19)

Napriek tomu (alebo možno práve preto) aj v súčasnosti nájdeme zástancov a obhajcov konceptu všeobecnej pedagogiky, ktorí predkladajú vážne argumenty. Treba priznať, že samotný názov „všeobecná“ pedagogika môže byť zavádzajúci a nevýstižný. „Všeobecnosť“ odkazuje skôr na horizontálny rozmer zbierania a zahrňania mnohého do akéhosi spoločného súboru. Z takéhoto poňatia potom nie je ďaleko k poznámke, že všeobecný znamená nekonkrétny, teda prázdny. Klasický pojem všeobecnej pedagogiky však obsahoval predovšetkým vertikálny rozmer fundovania, čiže zakladania pedagogických ideí na podstatné myšlienkové fundamenty. Na túto terminologickú nejasnosť poukazujú niektorí autori, ktorí navrhujú používať skôr termín „základná“ alebo „fundamentálna“ pedagogika (A. Baroni, A. Bellingreri, G. Mari, C. J. G. Kilian, H. Henz), či „základy výchovy a vzdelávania“ (M. Nowak, B. Śliwerski). Wilhelm Flitner už v 30. rokoch používal označenie „systematická pedagogika“ (Flitner, in: Stępkowski, 2010, s. 145), pričom prívlastok „systematická“ tu neoznačuje usporiadanosť alebo schématickosť, ale odkazuje na súvis so základnými zdrojmi pedagogického myslenia. Podobne používa názov „systematická pedagogika“ aj súčasný nemecký pedagóg Marian Heitger (tamže), ktorý ju explicitne stotožňuje so všeobecnou pedagogikou. K súčasným zástancom všeobecnej pedagogiky a jej originálneho vedeckého významu patria aj ďalší teoretici, ako Dietrich Benner, Helmut Heim, Klaus Prange. Benner ešte v roku 1978 zvolal pedagogický kongres v Bonne, z ktorého pod heslom „Odvaľa vychovávať“ vzišla deklarácia odsudzujúca omyly, ktoré pochádzajú z odmietnutia ideových základov pedagogiky. Už Herbartovým zámerom bolo osamostatniť pedagogiku od filozofie na základe „čistej idey pedagogiky osebe“. Rolf Ruschke-Rhein (in: Stępkowski, 2010, s. 154) predstavuje **všeobecnú pedagogiku ako metateóriu vedy o výchove**, akúsi „rámcovú teóriu“, ktorej úlohami sú: uvádzať do

pedagogického myslenia, uchopovať a vykladať hlavné pedagogické pojmy, poskytovať teoretické dôvody pedagogike ako vede, prepájať výskumné výsledky vied o výchove s edukačnou praxou. I podľa Bennera je popieranie všeobecnopedagogického čiže základného porozumenia edukácie vlastne rezignáciou na vedecký status vedy o výchove. Všeobecná pedagogika **si stále zachováva dve základné funkcie**: 1. predstavuje fundament reflexie o výchove pre vedy o výchove a tiež referenčný prameň myslenia pre pedagogickú prax; 2. vytvára myšlienkové podhubie pre diskusie o výchove a vzdelávaní vo verejnej sfére a provokuje spoločenský diskurz v oblasti edukácie a pedagogických inštitúcií. (Benner, 2008)

Či sa poprie význam všeobecnej pedagogiky v prospech techniky a kybernetiky (porovnaj Heidegger, 1993, s. 11), alebo zachováme **jej status v dialógu s filozofiou**, závisí od toho, ako interpretujeme prítomnosť a budúcnosť. Ak kľúčom tejto interpretácie sveta bude formálna racionalita a efektivita systémov, budú nasledovať určité pedagogické (alebo skôr vedecko-technické) riešenia. Iné pedagogické riešenia vychádzajú z interpretácie, podľa ktorej je základom ľudského sveta údiv, bázeň pred zložitou, otvorenosť k novému a inému. Rozhodnutie medzi týmito dvomi modelmi však závisí od kritickej reflexie, ktorá usmerní naše racionálne voľby. Túto službu všeobecnej pedagogike poskytuje filozofia.

5.4 Filozofia na pozore pred delegitimáciou pedagogiky

Za predmet pedagogiky sa u nás tradične považuje výchova a vzdelávanie čiže edukácia. V edukácii sa však spájajú dva rozličné, i keď nerozlučne späté procesy a im prislúchajúce úlohy: konformatívna a formatívna.¹³ **Konformatívnosť výchovy** súvi-

**Konformatívna
a formatívna
zložka edukácie**

¹³ Terminologické rozlíšenie konformatívnosti a formatívnosti je naše. Vychádza však z rozlíšenia Franca Cambiho (2008, 2009), ktorý diferencuje talianske výrazy *educazione* a *formazione* aj s ich pôvodnými sémantickými obsahmi. *Educazione* chápe ako proces enkulturačno-akulturačný, ako úsilie o konformáciu s vopred danou spoločenskou realitou, ktorej sa edukand má stať validnou súčasťou. *Formazione* chápe ako osobné výchovné a vzdelávacie formovanie v tradícii *Bildung*, kde sa subjekt sám stáva zodpovedným za vlastný „obraz človeka“.

sí so socializáciou – vovádza človeka do spoločnosti a jej kultúry, sprostredkúva vzorce, normy, kultúrne archetypy a modely myslenia. Konformatívna zložka edukácie prevládala väčšmi v minulosti, v situácii pevnejších sociálnych väzieb, hierarchických rolí a sociálnej autority. Pedagogika sa tak neraz stávala prostriedkom hegemonizačných a homogenizačných cieľov. V druhej polovici 20. storočia sa v pedagogickom myslení nástoživo opätovne objavuje druhá, formatívna zložka edukácie. **Formatívnosť výchovy** súvisí väčšmi s personalizáciou subjektu, s jeho slobodným „stávaním sa samým sebou“, s nadobúdaním vlastného tvaru. Formatívna edukácia, *cura sui*, starostlivosť o vlastný rozvoj, rešpektujúca *Bildung*, duchovné utváranie osoby, je hlboko zakorenená v dejinách európskej reflexie človeka, osobitne v dejinách filozofie výchovy.

Filozofia výchovy, v jej rozmanitých podobách, od počiatkov gréckej paidei po niektoré súčasné výklady edukácie, predstavuje výstrahu a ochranu pedagogiky pred jej vlastnými zneužitiami, s ktorými sa často i nevedome stotožňujú jej samotní protagonisti – z neznalosti, oportunistu či vlastnej pohodlnosti.

Výber súčasných
filozofických
prístupov,
relevantných
pre výchovu

Na záver tejto kapitoly **vyberáme niektoré prístupy a teórie** kontinentálnej filozofie, ktoré predvídavo zasiahli a stále zasahujú do konštruovania edukačného myslenia. Na príklade týchto súčasných filozofických prúdov poukazujeme na prepojenosť filozofického a pedagogického myslenia, no najmä na to, ako filozofické prístupy podporujú autonómny vedecký status pedagogiky. Odhaľujú neudržateľnosť „pedagogiky v kríze“, čiže stavu, v ktorom sa čoraz nástoživejšie presadzujú názory delegitimizujúce jej teoretickú rolu. Inými slovami umožňujú začleniť základné pedagogické idey, otázky a reflexie do celku fundamentálneho pýtania na status človeka a jeho sveta s ohľadom na jeho konkrétnu historickú a sociálnu perspektívu.

5.4.1 Existencializmus a personalizmus

Martin Heidegger

Prínos a vplyv filozofie existencie na kultúru všeobecne i na pedagogické myslenie bol a stále je významný. Rozhodujúcim predstaviteľom existencialistického hnutia bol Martin Heidegger, ktorý vzišiel z prostredia fenomenologickej filozofie a svoje úsilie zamerl na rozbor štruktúr pobytu (*Dasein*). Práve v exis-

tencii človeka, v jeho bezprostrednom pobyte, sa manifestuje **bytie, ktoré nie je možné uzavrieť** do konceptuálnych schém bez toho, aby sa na samotné bytie zabudlo. Človek svojmu bytiu rozumie ako pobytu, teda ako existencii v rozličných spôsoboch: ako bytiu vo svete (*In-der-Welt-Sein*), keďže ľudská bytosť stále prebýva vo svete, v univerze významu a zmyslu, ktorý predstavuje jeho systém interpretácie všetkého, čo sa deje v jeho živote a okolo neho; ako bytiu s druhými (*Mit-Sein*), čo vyjadruje vzťahovú dimenziu, v rámci ktorej je štruktúrovaný jeho život; ako bytiu ku smrti (*Sein-zum-Tode*), lebo jeho pobyt je charakterizovaný náhodnosťou a časovosťou, no pri vedomom prijímaní dokáže existencii odovzdať hlbokú a významnú autentickosť. Bytie teda nie je substanciálne, ale **stávajúce sa a presvitajúce cez udalosti**, v ktorých človek naráža na existenciálne zlomy.

Podobne sa vyjadruje aj Karl Jaspers, ktorý ukazuje, že človek sa odráža zo zavedených a skostnatených štruktúr života až v hraničných situáciách, v ktorých prežíva vlastné stroskotanie. Podľa Jaspersa človek sám sebe nestačí, chce prekonávať sám seba v transcencii k „druhému“ (človeku, Bohu, svetu). Martin Buber rozvíja predovšetkým myšlienku **dialogického vzťahu** medzi Ja a Ty, ktorý nie je možné zredukovať na vecný pomer bez straty autentickej ľudskosti. Tento princíp aplikuje aj **na výchovný vzťah**: pravý formatívny vzťah je nevyhnutne personálny, nie vecný. Téma osobnej relationality a dialogickej komunikácie sa stala nosnou témou predstaviteľov európskej **personalistickej filozofie a pedagogiky** (E. Mounier, J. Maritain, L. Pareyson, L. Stefanini, R. Guardini a pod.). K vyššie uvedeným predstaviteľom nemeckého existencializmu treba pripojiť reprezentantov tohto prúdu z iných krajín: J. P. Sartre, A. Camus, N. Berďajev, G. Marcel, N. Abbagnano, M. de Unamuno atď.

Na filozofiu existencie sa orientovalo viacero významných pedagógov, ktorí vypracovali tzv. **pedagogiku existencie**, ako napr. P. Wust, E. Grisebach, T. Ballauf, O. F. Bollnow, K. Schaller. Hlavnou myšlienkou existencialistickej pedagogiky je dôraz na kvalitatívnu stránku subjektivity, na sebarozvoj a autentickosť života.

Karl Jaspers,
Martin Buber

Personalistická
filozofia

Pedagogika
existencie

5.4.2 Postštrukturalizmus a dekonštruktivizmus

Štrukturalisti: C. Lévi-Strauss, F. de Saussure, J. Piaget

Postštrukturalizmus sa vyvinul zo **štrukturalizmu**, ktorého základnou tézou bolo, že poznanie získavame nie analýzou jednotlivých prvkov a singulárnych (jednotlivých, neopakovateľných) udalostí, ale odhaľovaním sociálnych, jazykových a kultúrnych štruktúr, čiže identifikovaním vnútorných formálnych vzťahov v rámci zložitých systémov. Za zakladateľa sa považuje jazykovedec Ferdinand de Saussure, no zásady takéhoto prístupu nachádzame už u W. von Humboldta. **Pojem štruktúra** prvýkrát zadefinoval antropológ C. Lévi-Strauss, na ktorého mal spočiatku vplyv sociológ E. Durkheim. K štrukturalistom môžeme rátať aj J. Piageta. Namiesto skúmania kauzality (a evolúcie) a diachrónnosti (časovej postupnosti) javov sa štrukturalisti zamerali na synchronnú analýzu organických štruktúr (jazyka, mytológie, náboženstva, kultúry, psychiky).

M. Foucault,
J. Derrida, G.
Deleuze, J.
Baudrillard, J.
F. Lyotard

Štrukturalistická paradigma však narazila na radikálny antiesencialistický smer **postštrukturalizmus**, nazývaný tiež **dekonštruktivizmus** (M. Foucault, J. Derrida, G. Deleuze, J. Baudrillard, J. F. Lyotard a i.). Postštrukturalisti odmietajú celostnú štruktúru a systém vnútorných protikladov a vyzdvihujú partikularitu, pluralitu, neopakovateľnosť a jedinečnosť, diferenciu. Všeobecne sa tieto prúdy označujú ako postmodernistické. Jednotliví autori síce nevytvárajú jeden ucelený filozofický smer, ale spoločne ich charakterizuje to, že odmietajú pripísať subjektu či človeku akékoľvek gnozeologické alebo axiologické privilégium. Symbolické formy predchádzajú subjektivitu a vytvárajú ju, nie naopak. Predstavitelia postštrukturalizmu popierajú originalitu vedomia i ontologický rozmer bytia, kritizujú akýkoľvek dogmatizmus vrátane pozitivizmu. Hlavnou úlohou dekonštruktivistkej (a kritickej) pedagogiky je potom **demaskovať a demystifikovať** „veľké narácie“, normatívne ideové konštrukcie, ktoré sa v čase moderny usadili v „trvalých“ koncepciách pedagogiky. Každý výchovný fenomén vníma ako text, ktorý treba „archeologicky“ rozobrať a nanovo vyskladať. Pedagogika sa takto stáva formujúcou teóriou: vzdáva sa abstraktného logocentrického pohľadu a **osvojuje si pohľad idiografický, genetický, rekonštruktívny**, orientovaný na hĺbkové popísanie dynamík vybranej edukačnej udalosti. Výchova a vzdelávanie sa neobmedzuje iba na organizované procesy a štruktúry, ale týka sa všetkých

Pedagogika ako
konštrukčná
a rekonštrukčná
výchovná
teória a prax

formačných (úmyselných i neúmyselných) situácií, ktoré majú vplyv na utváranie subjektu. Edukácia je nazeraná ako **dej kultúrneho a sociálneho konštruovania žiaka**, ku ktorému dochádza explicitným, ale najmä implicitným (tacitným a difúznym) spôsobom.

5.4.3 Fenomenológia

Počnúc *Logickými skúmaniami* (1900) E. Husserla vznikol filozofický a neskôr širší humanitný fenomenologický prúd, reagujúci predovšetkým na technicizáciu západného myslenia a na jeho uzavretie do utilitaristickej a inštrumentálnej polohy. Fenomenologický prístup je motivovaný úmyslom priviesť späť do centra myslenia slobodu a tvorivosť človeka, prekračujúc všetky determinizmy a schématicizmy. Fenomenologická filozofia vyzdvihuje fundamentálnu dôveru v človeka – **kontakt s realitou** (svetom mimo mňa) sa napriek všetkým objektivizujúcim, spredmetňujúcim silám môže uskutočňovať autentickým spôsobom. Počiatkové motto fenomenológie „Späť k veciam samým“ ukazuje túžbu po konkrétnosti myslenia. Človek je hýbaný úmyslom skúmať svoj vzťah s iným od seba, čiže so svetom. Husserl umožňuje zbaviť sa psychologizmu, čiže čisto subjektívneho a interioristického výkladu poznávania, a podrobiť preverovaniu vlastné predsudky. Ústredným pojmom fenomenológie je intencionalita, základná mohutnosť ľudského úsilia, zameraná na dávanie zmyslu a významu veciam vstupujúcim do obzoru vedomia. Vedomie človeka je vždy voči „ja“ transcendentné, vzťahové, „vykláňa sa“ z „ja“ do sveta smerom k poznávaným podstatám (*eidosa*) vecí. Vedomie pomocou eidetickej intuície identifikuje rôzne „ontologické regióny“, ktoré poznáva špecifickým spôsobom vzhľadom na ich vnútornú povahu – tak **ako sa samy dávajú poznať**. Týmto spôsobom dokáže skúmať aj región výchovy a vzdelávania ako zvláštnu oblasť dávania sa človeka. Tomu sa Husserl priamo nevenoval, ale otvoril teoretické možnosti, ktoré uchopili mnohí jeho nasledovníci, rozvíjajúci – okrem iného – práve fenomenológiu výchovy (H. Arendtová, M. Scheler, E. Lévinas, E. Fink, J. Patočka, J. Pešková, R. Palouš a i.).

Ako analyzoval existenciu človeka v spojitosti s výchovou a „tromi základnými pohybmi“ český filozof Jan Patočka, sme si

Edmund Husserl

Jan Patočka a iní

už predstavili v podkapitole 2.1. Všetky tri pohyby (1. zakotvenia, čiže akceptácie, 2. reprodukcie, čiže práce a boja, 3. prielomu, čiže pravdy) sa začleňujú do výchovy a vzdelávania, no až tretí z nich je skutočným **formovaním ducha, čiže vzdelávaním** v zmysle nemeckého *Bildung* (transformujúceho stvárňovania človeka), ktoré dáva človeku celkový zmysel jeho života. K objaveniu tohto zmyslu prispieva filozofia svojou snahou vyložiť zmysel sveta. Pedagogika je potom cestou k seba porozumeniu človeka.

„Učiť sa znamená otvárať si možnosti, resp. „samého seba“ vo svojich možnostiach, lebo poznanie niečoho predpokladá predchádzajúce poznanie seba ako nevediaceho. Až vtedy, keď som schopný urobiť si príslušnú dráhu svojej skúsenosti problematickou *s ohľadom na podstatnú nutnosť*, som schopný otvoriť si nové možnosti. Poznanie je vždy seba-poznaním, poznaním svojej seba-neznalosti, toho, že vo mne fungujú samozrejmosť, ktoré sám v ich platnosti vykonávam a o ktorých napriek tomu neviem. [...] Vo vzdelaní ide o to, naučiť sa vidieť, naučiť sa vyliezť zo zabehnutých dráh, vnútri ktorých už vždy fungujeme, hoci o tom nevieme a ktoré nám predpisujú a predznačujú naše možnosti a skutočnosti, to, čo je pre nás možné stretnúť, čo je vôbec prístupné.“ (Rybák, 2019, s. 346 – 347)

5.4.4 Hermeneutika

Hermeneutika je filozofický a lingvistický prúd, ktorý je geneticky spätý s fenomenológiou, existencializmom i dekonštruktivizmom. Súčasná hermeneutika čerpá z existenciálnej analýzy „bytia vo svete“, ktoré **je vždy bytím interpretujúcim**. Interpretovať znamená dávať fenoménu význam, vytvárať univerzum zmyslu a konštruovať symbolické systémy, čo nie je technickou zručnosťou na dekódovanie špecifických textov, ale priamo existenciálnym nastavením človeka, spôsobom jeho existencie. Za zakladateľa hermeneutiky 20. storočia sa považuje W. Dilthey, filozof výchovy a pedagóg, ktorý tiež inšpiroval vznik tzv. *duchovnovednej pedagogiky*. Pri interpretácii znakov nejde o jednorazový akt, ale o proces, ktorý sa odohráva cyklicky, v tzv. **hermeneutickom kruhu** medzi predporozumením a novým porozumením.

Wilhelm Dilthey

Hans-Georg
Gadamer

Túto myšlienku rozvinul i M. Heidegger alebo H.-G. Gadamer. Podľa Gadamera hermeneutika nie je iba metóda výkladu textov, ale celé ľudské poznanie, závislé od porozumení a inter-

pretácii. Každý poznávací úkon je súčasťou dejinne podmieneného intencionálneho rámca a iba v ňom je možné dekódovať „text“, ktorým môže byť aj umelecké dielo, historická udalosť či sociálna inštitúcia. **Interpretatívne poznávanie** nemôže byť „objektívne“, teda vyňaté z hermeneutickej špirály, a preto je voči realite aktívne a transformačné. Z tohto hľadiska sú privilegiovanými textovými štruktúrami jazyky náboženstva, poézie a výchovy.

Pedagogické myslenie tiež obrátilo svoju pozornosť na vlastné spôsoby konštruovania, reprodukovania a komunikovania sveta. Hermeneutický diskurz ponúkol pedagogickej reflexii filozofický a metodologický príspevok na skúmanie jazykového konštruovania významov a cieľov výchovy, interpretačných dynamík, ktoré sa odohrávajú medzi vychovávajúcim a vychovávaným, ako aj hermeneutického kruhu, ktorý stojí pri zdroji každej teórie a každej zmysluplnej akcie. Z pedagogického hľadiska každá edukačná intervencia je **produkciou nových významov** v kontexte vzťahu a komunikácie. Za predstaviteľov hermeneutickej – duchovnovednej pedagogiky možno považovať týchto autorov: M. Frischeisen-Köhler, H. Nohl, T. Litt, E. Spranger, W. Flitner, O. F. Bollnow, E. Weniger, M. J. Langefeld, J. Derbolav, W. Klafki (porovnaj Lassahn, 1992, s. 23). Ťažiskovým pojmom hermeneutickej pedagogiky je výchovný, resp. pedagogický vzťah, ktorý je vždy jedinečný, životný, subjektívny, odohrávajúci sa v čase, a tak pedagogická veda je v princípe vedou kvalitatívnou, historickou a biografickou.

Záver: Filozofia výchovy bráni tomu, aby sa pedagogické hypotézy stali dogmami, aby sa vedenie o človeku uzavrelo do jednoznačných schém, aby v istom okamihu prestalo byť problematickým. Vyrušuje tých, ktorí by chceli výchovu a vzdelávanie podriaďiť politickým, ideologickým alebo utilitárnym účelom. Inými slovami, bráni pedagogiku pred ňou samou.

Hermeneutická pedagogika

Filozofia oslobodzuje a súčasne zakoreňuje pedagogiku

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- *Do tabuľky vpište príklady z reálnej pedagogickej skúsenosti (v pozícii žiaka alebo pedagóga), v ktorých sa ukazuje výchovné napätie podľa Finkových šiestich antinómií. O svoje zápisky sa podelte v skupinách.*

1. antinómia výchovy: <i>pomoc – manipulácia</i>	
2. antinómia výchovy: <i>moc – bezmocnosť vychovávateľa</i>	
3. antinómia výchovy: <i>hranice – bezhraničnosť</i>	
4. antinómia výchovy: <i>jedinečnosť – všeobecnosť</i>	
5. antinómia výchovy: <i>výchova k profesii – výchova k ľudskosti</i>	
6. antinómia výchovy: <i>obmedzenia – možnosti</i>	

- *Aký je rozdiel medzi BYŤ a MAŤ BYŤ podľa Humea, a prečo z prvého nie je možné odvodiť druhé? Čo z toho vyplýva pre vedu pedagogiku a aká je pritom rola filozofie?*
- *Rozveďte a vysvetlite tri druhy motivácií, ktoré sa usilujú o exaktné a rigorózne zadefinovanie výchovy. Prečo sú tieto snahy pre pedagogiku kontraproduktívne?*
- *Zrekapitulujte argumenty proti všeobecnej pedagogike a protiargumenty, ktoré poukazujú na jej fundamentálnu dôležitosť.*
- *Spolu a nahlas si opäť prečítajte vyššie uvedenú citáciu z textu Davida Rybáka. Čo rozumiete pod sproblematizovaním vlastnej skúsenosti „s ohľadom na podstatnú nutnosť“? Ako s tým súvisí predpoklad poznania seba ako nevediaceho?*
- *Uvedené vybrané filozofické prúdy majú čo povedať nášmu pedagogickému mysleniu. Skúste vyplniť tabuľku:*

Filozofický prúd	Hlavné myšlienky, silné stránky	Čo vnáša do pedagogického myslenia
Existencializmus a personalizmus		
Postštrukturalizmus a dekonštrukcionizmus		
Fenomenológia		
Hermeneutika		

6. VÝZVY POSTMODERNÉHO INDIVIDUALIZMU PRE VÝCHOVU

Tézy

- *Postmoderná kultúra, v ktorej žijeme, kladie mnoho otázok a sponchyňuje tzv. metanaratívy. Na druhej strane dáva málo odpovedí.*
- *K základným charakteristikám postmodernity patria: pluralizácia pravdy, relativizácia hodnôt, život v individualizme, hedonizme a konzumizme, neistota a strach z ohrozenia, privatizácia náboženskej skúsenosti a zjednávanie konsenzu v diverzite.*
- *Na výzvy metamodernej súčasnosti je možné ponúknuť pedagogické odpovede.*

6.1 Množstvo otázok postmodernity

Pred štúdiom tejto kapitoly odporúčame vrátiť sa nakrátko k podkapitole 3.4.4 Človek ako tranzitívna bytosť a zhrnúť si poznatky o postmoderne. Následne pristúpime k prehĺbeniu tejto témy.

V situácii, ktorú dnes bežne označujeme ako *všeobecná kríza kultúry*, na ktorú nadväzuje kríza demokracie, politiky, ekonomiky, rodiny, výchovy a pedagogiky, si ako pedagógovia kladieme otázky – na prvé počutie triviálne a populárne – v skutočnosti však v pravom zmysle akademické a odborné: v hypermodernej spoločnosti, nachádzajúcej sa v stave nekonečnej diferenciacie a pluralitného množenia paradigiem, vieme zmysluplne komunikovať medzi sebou, vytvárať syntézy a „kaleidoskopické obrazce“ poznatkov a interpretácií bez upadnutia do zjednodušujúcich antagonizmov a jazykových konfrontácií? Je možné rešpektovať v pedagogickom diskurze právo na odlišnosť stanovísk a nepodľahnúť pritom **ilúzii ľahkého pluralizmu**, ktorý neraz prepožičiava vlastné označenie pozícii **pohodlného nezájmu** a nezáväznej ľahostajnosti? Je vôbec možné vymaniť sa z urči-

Medzi pluralizmom a ľahostajnosťou

Medzi
dogmatizmom
a neutralizmom

tej autorskej epistemologickej a hodnotovo-normatívnej pozície a zaujať sterilne neutrálne, ambivalentný a polysémický postoj? Alebo je to skôr obava, strach z dogmatizmu či možného intelektuálneho násilia, ktorá nám bráni pridať sa k niektorej pedagogickej teórii alebo výchovnej praxi? A napokon otázka veľmi praktická – poskytuje postmoderný individualizmus **aj pozitívne príležitosti a potenciality** na využitie vo výchove a v pedagogike, alebo je nevyhnutné vnímať ho iba ako dekadentný, patologický jav, ktorého sa treba ako takého zbaviť?

6.2 Málo odpovědí

Medzi teoretikmi súčasnej kultúry sa vedie historiografický i filozofický diskurz, v ktorom je nastolená dôležitá otázka: je postmoderna obdobím, ktoré jednoducho nasleduje po moderne (odtiaľ predpona *post-*) a pokračuje radikalizovaním niektorých jej základných postulátov, alebo je skôr niečím novým, kategoricky odlišným od moderny, teda je novou paradigmou, ktorá otvára novú éru myslenia a konania ľudstva po „konci novoveku“? Zdá sa nám korektné na túto otázku na tomto mieste neodpovedať jasným zaujatím stanoviska v prospech jednej alebo druhej strany tohto sporu, no zároveň – vzhľadom na pokusy rozličných dnešných autorov zadefinovať „súčasnosť“ ako post-postmoderný čas – poukazujeme na povrchnosť a prchavosť tých modelov postmodernizmu, ktoré sa predkladali ako rozuzlenie dejov a narácií, s takmer definitívnou platnosťou. Týmto pozíciám možno oprávnene vytýkať, že **sa chytili do pasce „veľkých príbehov“**, proti ktorým, v mene pluralizmu, demokracie a tolerancie, vybudovali ideologický koncept „pozitívneho“ postmodernizmu. Napokon jeden zo zakladateľov filozofie postmodernizmu, J. F. Lyotard, tvrdí, že „pod slovom postmodernosť sa môžu zoskupiť najprotichodnejšie perspektívy.“ (Lyotard, 1993, s. 38) Daný výraz nechce, podľa jeho názoru, zachytávať a vymedziť určitú epochu, lebo skôr vyjadruje istý spôsob myslenia, vyjadrovania, senzibility, dobový pocit prelomu.

Pasca kritiky
„veľkých
príbehov“

Hoci postmodernizmus sa v Európe presadzuje od konca 70. rokov (M. Foucault, J. F. Lyotard, R. Rorty, J. Derrida, J. Baudrillard, G. Vattimo a i.), u nás sa začal výraznejšie šíriť až po páde komunizmu od roku 1990. No hoci s oneskorením, s o to väčšou

intenzitou sa aj u nás prejavila a prejavuje široko akceptovaná myšlienková a axiologická dispozícia odmietania „veľkých narácií“ moderny a predmoderných kultúrnych modelov, interpretovaných ako ideológie a násilné, manipulujúce koncepcie sveta a života. Na miesto silných, architektonických, na absolútnej pravde postavených metafyzík (idealizmu, marxizmu, pozitívizmu, historicizmu, naturalizmu, racionalizmu) sa v duchu postmodernej preferujú fragmentárne „malé diskurzy“ uprostred pochybovania, inverzií, rekurzov, imitácií, kompilácií, irónie a estetickej hravosti.

„Malé diskurzy“
s hravosťou

Odhliadnuc od diskusií, ktoré prebiehajú o statusе postmodernej v súčasnosti, v tejto časti textu sa zameriame na prevažne synchronický prístup k fenoménu postmodernej a rozeberieme tie **znaky a črty postmoderného myslenia** (a z neho vyplývajúceho konania), na ktorých sa zhodne väčšina autorov a ktoré môžeme považovať za emblematické a štrukturálne. Ide nám o identifikovanie základných charakteristík postmodernej kultúry, najmä tých, ktoré majú priamy súvis a vplyv na ponímanie a sebaponímanie človeka a výchovu.

6.3 Charakteristiky postmodernej

6.3.1 Pluralizácia pravdy

Charakteristickou črtou postmoderného myslenia je popieranie „metanaratívu“. Termínom „metanaratív“ (určitý jednotný výklad sveta) sa označuje komplexná pravda, ktorá zastrešuje dianie na celom svete počas celej histórie. **Metanaratív** sa tiež spája s náboženstvami, ktoré vysvetľujú príbeh dejín, postavenie človeka vo vzťahu k bohu. Najznámejším náboženským metanaratívom je ten, ktorý zachytáva Biblia – od stvorenia sveta až po parúziu – „koniec sveta“. Metanaratív Písma spolu s metanaratívom klasických gréckych filozofických koncepcií vyformoval žido-kresťanský svetonázor a priamo podnietil rozvoj myslenia západnej civilizácie. Veľké scholastické *summy* sa pokúšali „vtesnať“ realitu sveta a dejín do gigantických syntéz, v ktorých má každý jav a každý vzťah svoje zmysluplné miesto, svoje teleologické určenie, svoju bytostnú normu, vyjadrenú prirodzenou podstatou a prirodzeným zákonom. Jednotná konštitúcia sveta

Metanaratívy
v predmoderných
časoch

dávala garanciu poznateľnosti skutočnosti – hoci len čiastočnej – a bola pozitívnou výzvou pre akúkoľvek vedu a pre akékoľvek mravné úsilie. Platila realistická zásada, že *bytie predchádza myslenie* a z nej vychádzajúca definícia pravdy: pravda je *adaequatio intellectus et rei*, zhoda rozumu a veci. Svet je vybudovaný ako usporiadané *ordo*, poriadok, ktorý je prameňom objektívneho a univerzálneho ľudského poznania.

Metanaratívy
v moderných
časoch

Moderna, ktorá mala záujem odpútať sa od náboženských a metafyzických prameňov univerzalizmu, síce deklarovala emancipáciu človeka, no nezanechala teleologické videnie sveta – v zásade iba preformulovala biblickú reč o spáse ľudstva do racionalisticko-vedeckého jazyka a na miesto transcendentnej záruky jednoty a celku postulovala predstavu o večnom pokroku, imanentnom sebarozvoji a sebaoslobodzovaní človeka. V modernistických koncepciách, rovnako si nárokuje na **bezvýhradný výklad sveta**, bolo eliminované transcendentné ukotvenie prirodzenosti a bolo subjektivizované vnímanie sveta a človeka. Tzv. veľké príbehy moderny (osvietenská emancipácia, idealizmus, historicizmus, marxizmus, freudizmus a pod.) sa zo súčasného hľadiska ukázali síce ako úrodné a pokrokové, no zároveň aj ako homologizačné, centralistické, kolonizačné, rasistické, násilné. Západ tak vo svojej histórii spoznal aj poľutovaniahodné paradoxy, keď sa v mene „univerzálnej pravdy“ mocensky a ideologicky zneužívali idey ako prostriedku kultúrnej hegemonizácie.

Koniec
metanaratívov

Na skúsenosti dvoch svetových vojen a kolektivistických totalít 20. storočia západné myslenie zareagovalo odmietaním takýchto totalných vízií sveta a vyhlásilo vojnu jednej normatívnej skutočnosti platnej pre všetkých ľudí. **Vyčerpali sa všetky absolútne pravdy** a nad „majstrami metafyzického myslenia“ sa začali vznášať pochybnosti. Tradícia humanistickej a osvietenskej spoľahlivej racionality sa ukázala ako „naivne optimistická“. Zdanlivo zaručená vedecká neotrastiteľnosť ľudského ducha (od Hegla po Marxa alebo Husserla) narazila na silnú skepsu a masívny odpor voči uniformnosti a homogenite, totalite a štruktúre myslenia, v ktorom zanikala jednotlivosť i jednotlivci, odlišnosť a originalita, marginálnosť a osobná výpoveď. Vo filozofickom prostredí sa zrodila významná vlna mysliteľov, ktorí zdôrazňovali práve **jedinečnosť, diskontinuitu a relativnosť** životných a ideových „príbehov“ a odhaľovali mocenské pozadie vysvet-

ľujúcich teórií a o nich opretých politických a sociálnych inštitúcií (M. Heidegger, J. Derrida, M. Foucault, G. Deleuze, F. Guattari, J.-F. Lyotard, K.-O. Apel, R. Rorty, G. Vattimo a iní). Vo svojich spisoch dekonštruujú a odzbrojujú veľké modernistické teórie spolu s ich ideologickými ospravedlneniami spoločenskej súdržnosti a pokroku. Postmoderný vzorec myslenia síce uprednostňuje všeobecný pluralizmus, individualitu, inakosť, diverzitu, pestrosť a multikultúrnosť, no súčasne **stráca ontologický fundament**, ktorý by zabezpečoval bytostnú istotu a všeobecnú platnosť; každý akt človeka je ponechaný viac na situačné, emocionálne alebo podmienené nastavenie (náladu), resp. na zákonom podmienenú (nesympatickú) povinnosť. „Zostáva iba pluralita koncepcií sveta, pluralita právd a hodnotový relativizmus.“ (F. Gál, M. Marcelli, 1991, s. 19) Jedna pravda je pre postmoderného človeka neprijateľná, nepochopiteľná a nezaujímavá. Do popredia stavia skôr zážitok a osobnú skúsenosť, ktorá sa neustále mení, je dynamická a labilná. Skúsenosti a zážitky zostavuje do „tekutého“ svetonázoru (Z. Bauman), podliehajúceho situačným zmenám. Spomínané vlastnosti postmoderného myslenia vedú k ďalšej z jeho charakteristických črt, a tým je kultúrny relativizmus.

Straty
postmoderny

6.3.2 Relativizácia hodnôt

Postmoderný relativizmus sa vzťahuje na všetky oblasti života, no najmä na morálku. Slovo „relatívny“ pochádza z latinského slova *relativus*, „vzťahujúci sa na niečo“, no v kontexte postmoderny nadobúda význam opaku absolútneho, čiže spochybniteľného, závislého od uhla pohľadu a od okolností. Postmoderný človek vyzdvihuje *relatio* (vzťah) k momentálnemu rozpoloženiu nad „pravdu“, a tak sa pravda stáva **dočasným názorom** v závislosti od každého človeka a od jeho aktuálneho stavu. Termín relativizmus naznačuje, že hodnoty, ich obsah a kvalita sú závislé od človeka, ktorý ich vyznáva, nie sú stabilné a ani neexistujú sami osebe. Hodnoty, či už morálne, náboženské, alebo spoločenské si vytvára človek *ad hoc*, nemôže ich vnucovať nikomu inému, pretože každý má svoje osobné hodnoty, ktoré sú rovnako dobré a správne. Rezignácia na Pravdu sa priamo premieta do rezignácie na Dobro a Povinnosť. Postmoderná etika **odmie-**

Zisky postmoderny

Etika
v postmoderne

ta akékoľvek pravidlá, normy a zákony, ktoré by univerzálne a platne stanovovali, čo je dobré, a teda aj správne a náležité. Vyhýba sa všeobecným a unifikovaným názorom a koncepciám, nahrádza univerzálnosť „úctou k rozdielnosti a oslavou miestneho a jednotlivého“. (S. J. Grenz, 1997, s. 20) Etika sa stáva vecou individuálneho výberu, človek sám hodnotí, čo je správne. Tzv. konzervatívne hodnoty, vychádzajúce zo žido-kresťanskej tradície a historickej skúsenosti (poriadok, osobná zodpovednosť, vedenie k cnostiam, stabilný rodinný život, humanistické vzdelanie, ochrana tradícií, poctivá práca a pod.), sa v optike postmodernistov menia na riskantné a obmedzujúce a získavajú stigma anachronického pozostatku, resp. prekážky na poli neobmedzeného a pluralistického pohybu, prípadne sa stávajú predmetom „politicky korektnej“ irónie. „Raz príde deň, keď sa z mravných dôvodov prestane konať dobro.“ (A. Camus, 2004, s. 64) Strata objektívnych noriem vyvoláva neistotu, pochybovačnosť, nedôveru a strach. (M. Benasayag, G. Schmit, 2004; U. Galimberti, 2007)

Emocionalizmus

Ak nie je možné odkazovať vo vlastnom správaní na všeobecný rozumný základ, ktorý by bol zároveň bázou na diskusiu, posudzovanie a hodnotenie, spoločným znakom postmoderného konania, hoci aj nie jednotiacim, je uchýľovanie sa k **subjektívnym emóciám a intuíciam**. Napriek neexistencii ideálov a vzorov dokonalosti vidíme v generácii mladých ľudí fascináciu „osobnou pravdou“ – neurčité a mnohovýznamové heslo „buď sám sebou“ sa stalo postmoderným imperatívom, ktorého obsah nemá nič spoločné s antickým „poznaj sám seba“, alebo s humanistickou výzvou na autentické ľudstvo. Najvyšším životným horizontom človeka v postmodernom myslení je jeho „mikronaratív“ – životný príbeh a zmes postojov, ktorá je výsledkom súčasť jeho osobných skúseností, názorov a predovšetkým pocitov.

Hedonizmus

Francúzsky sociálny filozof a sociológ G. Lipovetsky vidí za deklarovanou tzv. „úprimnosťou“ postmoderného človeka vyhrotený **hedonizmus** (ideológiu zmyslovej rozkoše), ktorý sa pod vplyvom masovej spotreby stal centrálnou hodnotou našej kultúry. Postmodernizmus sa začal vo chvíli, keď nové formy neviazaného správania už prestali budiť pohoršenie a verejne sa povolilo akékoľvek vyhľadávanie zmyslovej stimulácie. Postmodernizmus sa prejavuje demokratizáciou hedonizmu, všeobecným posvätením novostí, ukončením rozporu medzi hodnotami

uznávanými a hodnotami prežívanými. Hedonická a psychodielická kultúra 60. rokov (študentské vzbury, móda marihuany a LSD, sexuálna revolúcia, filmový a časopisecký porno-pop, vlna násilia, voľnosti, rozkoše a sexu) spôsobila rýchly zánik morálky pretrvávajúcej moderny. (Porovnaj G. Lipovetsky, 2008, s. 165 – 166) Blahobytná spoločnosť, ktorá zamestnáva jedinca snahou zvyšovať si životnú úroveň a zaplavuje ho informáciami, obrazmi a stráviteľnou kultúrou, sa atomizuje a radikálne desocializuje. „Vo svete vecí, reklamy a médií už každodenný život a človek nemajú vlastnú váhu, lebo sú vo vleku módy a zrýchleného zaobstarávania: konečná sebarealizácia sa zhoduje s desubstancializáciou človeka, so vznikom prelietavých atómov, ktoré následkom rýchleho striedania vzorov nemajú už žiadny vlastný obsah, a preto sa dajú neustále recyklovať.“ (Tamže, s. 169) Životný cyklus prechádza rýchlym striedaním fáz rozličných životných štýlov, pomocou ktorých jedinec nehľadá vlastnú identitu (pri ktorej by zotrval), ale prežíva prítomnú skúsenosť explorácie nesmiernych možností. **Vo svojom konzumnom nastavení spotrebúva** tovary a služby, správy a informácie, programy o zdraví, histórii či technike, klasickú i populárnu hudbu, psychologické rady, kulinárske a turistické odporúčania, filmy a iné produkty zábavného priemyslu..., no konzumuje aj pokusné konštelácie, podoby a fázy vlastného života. Dokonca ani požívачnosti sa nevyhol proces zľahostajňovania. Stráca svoju kontroverznosť, svoj podvratný obsah, svoju výnimočnosť a – zovšednieva. „Vzhľadom na rozšírenie rôznych spôsobov života má rozkoš už len relatívnu hodnotu, je rovnako hodnotná ako komunikovanie, ako zdravie, ako vnútorný mier alebo meditácia; postmodernizmus zmietol podvratný náboj modernistických hodnôt a nastolil eklektizmus kultúry.“ (Tamže, s. 185) Hedonizmus sa v prostredí konzumu stal ľubovoľnou ingredienciou, ktorú môže jedinec vmiešať do kokteilu svojej práve aktuálnej životnej fázy.

Konzumizmus

6.3.3 Individualizácia života a funkcionalizácia sociálnych väzieb

Gilles Lipovetsky vo svojom diele *Éra prázdnoty* (prvé vydanie 1983, reedícia 1993) hodnotí druhú polovicu 20. storočia ako epochu radikalizujúceho sa individualizmu a narcizmu etablojúceho

Narcizmus

sa ako vzorec masovej kultúry a životného štýlu. Proces individualizácie, ktorý on nazýva „personalizácia“, „postavil dopredu osobnú realizáciu a rešpektovanie subjektívnej zvláštnosti a jedinečnej osobitosti ako základnú hodnotu. [...] **Právo byť celkom sám sebou a čo najviac si užívať** [...] je len najzadnejším prejavom individualistickej ideológie“ (G. Lipovetsky, 2008, s. 11). Individualizácia cieľov, hodnôt a životných kurikul sa stala globálnou stratégiou jednotlivcov a spoločností. Svet moderny bol založený na disciplíne, viere v budúcnosť, ktorú mala zabezpečiť veda a technika, teda na univerzálnosti noriem a očakávaní a na futurologických revolúciách. Naopak postmoderná spoločnosť je postavená na partikularizácii záujmov, uvoľňovaní mravov a sexuality, rozvíjaní rozmanitých alternatív. Postmoderný človek, lačný po odlišnosti, voľnosti a okamžitom osobnom naplnení, po „ukojení“ túžob tu a teraz, už neverí v budúcnosť, v budovanie „nového človeka“, v plánovanie, organizovanie a utváranie veľkých spoločenských projektov. V postmodernej spoločnosti **už niet nadšenia pre idey a diela**, niet v nej povedomia „historického poslania“. Zmocňuje sa nás prázdnota, pri ktorej však nepocitujeme nostalgiu ani smútok za veľkým a veľkolepým, nepocitujeme tragickosť ani apokalyptické obavy. Napriek kríze „je nám dané ďalej konzumovať, i keď možno inak, stále viac vecí a informácií, športov a cestovania, vzdelávania a vzťahov, hudby a lekárskej starostlivosti. To je postmoderná spoločnosť: nie prekonanie konzumnosti, ale jej apoteóza, jej rozšírenie i do súkromnej sféry až po samotné vnímanie a utváranie ega, odsúdeného na stále rýchlejšie zaobstarávanie, premenlivosť, destabilizáciu. Konzumujeme svoju vlastnú existenciu“. (Tamže, s. 14 – 15) Individualistický jedinec **nemá záujem o minulosť ani budúcnosť**, jeho prítomnosť je vyskladaná z reťazca vzájomne nesúvislých príhod. Individualizácia záujmov sa prejavuje aj v ponímaní času: čas sa fragmentarizuje na viac-menej náhodné striedanie okamihov a prežitkov, minulosť a budúcnosť strácajú súvis s prítomnosťou, vytráca sa tým pocit spolunáležitosti i spoluzodpovednosti. Postmoderný človek žije sám, aj keď medzi inými, izolovaný a osamotený. Zo strachu pred druhými stavia okolo svojho „obydlia“ plot, no „ako vieme, každý plot má dve strany... Ploty rozdeľujú inak jednotný priestor na ‚vnútri‘ a ‚vonku‘, ale to, čo je z jednej strany plotu ‚vnútri‘, je z druhej ‚vonku‘“. (Z. Bauman, 2008, s. 75) Výsledkom je ďalšie oslabova-

Indiferentizmus

nie sociálnych väzieb a ďalšia strata záujmu o spoločné. Nastáva bludný kruh individualizácie, nezájmu a strachu.

Opustenie zmyslu pre kontinuitu zároveň znamená aj opustenie morálky. Morálka (z lat. *mós, mórés* = mrav, zvyk, obyčaj) vždy predpokladá prekračovanie sféry osobného záujmu, vzťah k väčšiemu celku, porozumenie širších a hlbších súvislostí a vôľu „staraf sa“ o tieto súvislosti. Postmoderný človek „sa nestará“ a odmieta, aby druhý „sa oň/doň staral“. Spoločnosť postmoderná je tiež spoločnosťou postmoralistnou. (G. Lipovetsky, 1999) Absencia starosti je prejavom a súčasne podmienkou absencie zodpovednosti, napriek naliehavej potrebe súčasného sveta orientovať sa na etiku dlhodobej zodpovednosti a napriek skôr želaniam než opisom skutočnosti niektorých autorov (medzi inými aj Lipovetského). Individualista sa nezodpovedá nikomu a ničomu, neodpovedá na otázky, ktoré mu kladie „svet vonku“. **Etický autizmus**, legitimizovaný niektorými intelektuálmi, teoretikmi behavioralistického a-moralizmu, nejde v žiadnom zmysle interpretovať ako želatelný, virulentný „zdravotný stav“ človeka.

Postmoralizmus

6.3.4. Globalizácia neistoty

Typickým prejavom postmodernity je všeobecná ekonomická, politická, ale aj kultúrna globalizácia. Myslí sa ňou nebývalé zintenzívnenie celosvetových sociálnych vzťahov, ktoré spájajú vzdialené lokality takým spôsobom, že miestne udalosti sú ovplyvňované a spôsobované udalosťami veľmi vzdialenými a naopak. Ide o vzájomne dialektický proces. (A. Giddens, 2003, s. 62) Súčasťou globalizácie je aj transformácia lokálnych pomerov, závislá od priestorovo i časovo vzdialených rozhodnutí (napr. svetové peňažné a komoditné trhy). Paralelným sprievodným javom, ktorý je reakciou na globalizačné tlaky, je vznik nacionalizmov, kontrakultúr a konzervatívnych pohybov, zdôrazňujúcich miestnu a regionálnu identitu.

Globalizácia
a deglobalizačné
reakcie

Najmä ľudia žijúci v západných krajinách sa nachádzajú v najbezpečnejšej spoločnosti, aká kedy existovala, no napriek tomuto objektívnemu faktú „sme to zo všetkých ľudí sveta práve my, zhýčkaní a rozmaznaní, ktorí pociťujeme viac ohrozenia, neistoty a strachu, máme väčšie sklony k panike a vášnivejšie

**Strach z neistôt
a bezhraničnosti**

než ktokoľvek iný sa zaoberáme čímkoľvek, čo súvisí s bezpečím a bezpečnosťou“. (Z. Bauman, 2008, s. 57) Zachvátilo nás **neustále hľadanie istôt** a frenetická túžba po bezpečnosti; sme preniknutí podozrievavosťou voči iným a ich predpokladaným kalkulujúcim úmyslom, máme nedôveru k akejkolvek stabilite a cnosti, s ktorou sa stretneme u iných. V postmodernej spoločnosti už niet stmelených komunít a predpokladaných morálnych noriem a zábran, a tak ľudia žijú „na pohyblivých pieskoch nepredvídateľnosti. V takejto spoločnosti nadobúdajú pocity existenciálnej neistoty a rozptýleného strachu z nebezpečenstva, ktoré číha kdekoľvek, nevyhnutne endemickú povahu“. (Tamže, s. 59) Strach a obava sa stali univerzálnou chorobou, proti ktorej spoločnosť vypracúva rozličné stratégie „manažmentu strachu“ (najmä presadzovaním a obhajovaním rôznych koncepcií práv a ochrán proti skutočnej či domnanej diskriminácii). Namiesto sociálnej súdržnosti moderných spoločenstiev sa ukladá od-moralizovaná, regulovaná solidarita, vzbudzujúca odpor voči už i tak „slabej“ demokracii. K tomu sa pridáva tzv. **mixofóbia**, strach z „mixu“ nesúrodých etník, kultúr, názorových, hodnotových, náboženských a politických sociálnych skupín a jednotlivcov, ktorí žijú naraz na jednom mieste. Mixofóbia neraz vyústi do únikov a segregacionistických životných foriem. Tu sa ukazuje ako naliehavá úloha výchovy k dojednávaniu spoločných významov a spoločensky prijateľných modusov vivendi.

6.3.5 Transformácia náboženskej skúsenosti

**„Súkromné“
náboženstvá**

O aký druh náboženskej skúsenosti ide v postmodernom veku? Náboženská skúsenosť sa tu identifikuje so skúsenosťou posvätného. (Porovnaj A. Rajský, 2009, s. 33 – 36) Posvätno vstupuje do života človeka ako numinózna prítomnosť neprítomného, symbolická figúra *totálne iného*. V postmodernej interpretácii sa však vzdďaluje od tradičných náboženských systémov a prezentuje sa v najrozličnejších fenomenologických podobách, od *civil religion* cez „neviditeľné“ náboženstvo až po rôzne esteticko-individualistické a solipsistické chápania náboženskej skúsenosti, ktoré sa neraz rozplývajú v nebulózne-mystickej ezoterike. Skúsenosť s posvätnom v klasickom chápaní zdôrazňuje transcenciu a hĺbku života, pričom obchádza či prerastá

inštitucionálne (doktrínálne a ekleziálne) rozmery náboženstva. Vnútna logika pojmu posvätna predpokladá hranicu, ktorá oddeľuje bežnú ľudskú skúsenosť od božského a zaručuje božskému nedotknuteľnosť, neuchopiteľnosť zo strany človeka. **Posvätno v postmoderne** zažíva dvojitú tendenciu: z hľadiska svojej ne-ontologickej kvality nadobúda podobu akéhosi reziduálneho, ba až náhradného bytia, vytláčaného do oblasti virtuality a nevedomia; z hľadiska existenciálneho spytovania človeka predstavuje novú tanscendentálnu formu, ktorá po páde nemenných princípov zabezpečuje ochranu existencie pred totálnou prchavosťou. Na rozdiel od minulosti postmoderna preferuje „anonymnú“ skúsenosť posvätna (ako cestu k neurčitému a nepodmienenému absolútnu) pred určitými pomenovaniami spätými s tradíciou. Neurčitosť posvätného horizontu pripravila priestor na **návrat polyteizmu** ako interpretačného modelu reality. Polyteizmus dokáže oslabiť rezistentnosť teoretického a náboženského monoteizmu, na Západe príliš úzko spätého s „monoteizmom rozumu“. Polyteizmus a novopohanstvo vystupuje ako apológia nihilistického estetizmu života, ako nová forma *amor fati* (lásky k osudu), ktorá sa zrieka „bláznovstva nádeje“. Postmoderná interpretácia posvätna nás privádza k teoretickému rázcestiu: buď je posvätno skutočnou šancou na znovujavenie cesty k novej náboženskej skúsenosti, alebo je znakom skeptickej ontológie, v ktorej sa považuje úsilie o vyhranenie od zdania, mnohosti a prchavosti za ideologický a nesplniteľný nárok. Pojem posvätna nesie v sebe dedičstvo demýtizácie, ktorá sa premieta do polyteistickej a **mytologickej anonymity** a ktorá jednoducho vyjadruje epistemologickú oslabenosť tradičnej religiozity. Z tohto pohľadu je legitímna otázka, akú má teoretickú a existenciálnu silu posvätno, ktoré je vytesnené do kontingentnosti náboženského subjektivismu a ktoré sa vzdialilo z územia ontológie, aby si zvolilo svet zdania a bezzodpovednosti.

De-ontologizované
a odmoralizované
náboženstvo

Nový polyteizmus

6.3.6 Spolužitie v diverzite

Človek, ktorý žije v postmodernej dobe, je vrhnutý do situácie neustálych volieb a rozhodnutí. Tie sú ohraničené minimálne touto istou situáciou druhých, a teda možnosťami ich odlišných názorov a rozhodnutí. Vedomie týchto medzí predstavuje rozho-

Zásada relativity

dujúcu postmodernú hrádzu mravnosti, napriek jej všeobecnej **post-povinnostnej antinormativity**. „Človek by mal pri každom rozhodnutí myslieť na jeho obmedzený charakter a na jeho dôsledky. Mal by pamätať na slepé uhly vo vlastnom videní a chrániť sa pred vlastnými i cudzími absolutizáciami. Len tak nebude usudzovať a odsudzovať s pátosom absolútnosti a definitívnosti, ale uzná, že pravdu môžu mať aj druhí – a to v rozpore so svojím vlastným presvedčením.“ (W. Welsch, 1993, s. 24) Vedomie možností vlastného omylu v nazeraní a rozhodovaní sprevádza spätne celý proces nazerania a volieb svojou rezervovanosťou, dočasnosťou, provizórnosťou, relatívnosťou.

Svet ochraňujúci právo každého na vlastnú autenticitu a autonómnosť, nastoľuje normu počítat' s diverzitou iných, a tým vytvára priestor na pragmatické riešenia a mnohostranne prijateľné stratégie. Fakt, že takéto riešenia sa odvíjajú od operatívnych potrieb a rezignujú na hľadanie „vyšších hodnôt“, je vedľajším sprievodným znakom situačne vynútenej kooperácie. Kooperácia, zameraná na dosahovanie **situačného konsenzu**, neznamená, že najväčšou prekážkou spolužitia je obsahová nezhoda. Ak pri svojich rozhodnutiach jedinci budú poznať nezhodu so stanoviskami druhých, budú ich brať na zreteľ a rešpektovať, bude možné ľahšie uzatvárať dohody. Stavom plurality teda iste nekončí akákoľvek záväznosť a nenastáva zmätok ľubovôle. Postmoderná situácia kladie na ľudí etický nárok chrániť právo každého, najmä názorových menšín, na vlastné sebvýjadrenie. A tento nárok nie je ľahké ani jednoduché splniť. Naučiť sa **žiť v pluralite a diverzite**, a pritom neprepadnúť rezignácii a primitívnemu, pohodlnému relativizmu (ktorý sa nástojčivo dožaduje novej univerzálnej platnosti), to je výzva pre súčasnú mravnú a sociálnu výchovu.

Konsenzus ako
etický imperatív

Žiť v náročnej
pluralite

6.4 Prekonať postmodernizmus?

Postmoderna
a súčasnosť

Pojem „súčasnosť“ chápeme ako obdobie, v ktorom politické, kultúrne a iné udalosti priamo a kontinuálne zasahujú do našej prítomnosti, ktoré majú stále vysoko aktuálny a určujúci vplyv na náš život; tieto zmeny by sme mohli dokonca aj osobitne epochálne vymedziť. Počiatok našej „súčasnosti“ kladieme do začiatku 90. rokov 20. storočia a trvá doteraz, t. j. do práve

plynúceho roku. Jedným z kultúrnych medzníkov, ktoré oddeľujú „súčasnosť“ od predchádzajúcich období, je **nástup internetu**, ktorý sa začal búrlivo ríziť koncom 90. rokov ako po technologickej, tak aj obsahovej stránke. J. Lohisse (2003, s. 167) považuje internet za nové médium, ktoré nemá nič spoločné s predchádzajúcimi masovými médiami vrátane televízie. Internet totiž na rozdiel od TV poskytuje možnosť aktívneho vstupovania do média napríklad v podobe surfovania medzi webovými stránkami, mailovania, četovania a pod. Komunikáciu na internete podstatne zmenil nástup webu 2.0 v roku 2004, v ktorom sa už každý užívateľ stáva spolutvorcom internetu. K najznámejším prvkom webu 2.0 patria sociálne siete, ktorých účelom je komplexná interaktivita komunikujúcich.

Pojem „súčasnosť“ môžeme zároveň subsumovať aj pod pojem „postmoderna“, lebo to, čo platilo pre postmodernu, tak to do veľkej miery platí aj pre súčasnosť. Ide napríklad o pojmy, ako je pluralizmus, relativizácia hodnôt, ekonomizmus, konzuminizmus a pod. Zdá sa, že tieto idey a praktiky ešte viac nabrali na intenzite, lebo v súčasnosti nie je nič dôležitejšie ako ekonomická prosperita, ktorá je podmienená ideológiou konzumu, t. j. spotrebou, hedonizmom a materializmom. Pre súčasnosť je však typické to, čo v postmoderne v druhej polovici 20. storočia ešte nebolo, prípadne nebolo až také výrazné, ako je napríklad **utváranie virtuálnych komunít** na sociálnych sieťach, zvyšovanie rýchlosti komunikácie, kumulovanie informácií, virtualizácia reálneho života a pod.

Pokusy pomenovať našu dobu ako post-modernú sa v ostatných rokoch príliš zovšeobecnila a rozriedila sa schopnosť pojmu „postmoderna“ presnejšie vystihnúť charakteristiky kultúrnej transformácie dneška. Označenie ideí, postojov, činov a výtvorov ako „postmoderné“ sa dnes ukazuje ako málo výpovedné aj preto, že základný motív postmodernity, opatrnosť a nedôvera, sa obrátil proti vlastnému pomenovaniu: nevieme s istotou určiť, či je tento termín vhodný, ba či vôbec bol kedy výstižný. (B. Latour, 2003) Zdá sa, že už aj postmoderna „zostarla“, „vyšla z módy“ (G. Potter, J. Lopez, 2001, s. 4) a na miesto jej „kánonu“ deštrukturalizácie, indeterminácie a diskurzívnej kontradiktórnosti prichádzajú snahy predsa len vymedziť niektoré črty doby, ktoré by nám pomohli **lepšie porozumieť sebe samým** bez vnútornej schizofrénie. V súlade s postmoderným myslením vo všeobec-

Virtuálne
exaltovaná
postmoderna

Žijeme ešte
v postmoderne?

nosti sa tieto snahy realizujú najmä prostredníctvom identifikovania toho, čo sa v našej kultúre stratilo. Stratil sa predovšetkým osvieteneský entuziazmus a viera v pokrok, v dosiahnuteľné zavŕšenie moderných utópií, vrátane predstavy dokonalého sociálneho štátu či trvalého stále väčšmi integrovaného spoločenstva európskych štátov.

Rôzne mená pre
súčasnú dobu

V súčasnosti vzniká množstvo pokusov o uchopenie a označenie najnovšej doby po „smrti postmodernizmu“, napr. post-postmodernizmus, trans-modernizmus (J. Habermas), post-milennializmus (E. Gans), performatizmus (R. Eshelman), pseudo-modernizmus (A. Kirby), metamodernizmus (T. Vermeulen, R. van den Akker), New Sincerity (J. Thorn). Tieto označenia v podstate referujú o dvoch stránkach vymedzenia súčasnej doby. V prvom momente ide o kontinuitu s predchádzajúcim obdobím, ako bola moderna a postmoderna, a v druhom momente o postihnutie aj istých rozdielov, ktoré sú typické pre súčasnosť. Za kľúčových autorov, ktorí reflektujú zmeny v súčasnosti možno považovať Z. Baumanu, G. Lipovetského, J. Habermasa, P. Virilia, J. Baudrillarda, J. Lohissa, T. H. Eriksena, T. Zasepu, N. Postmana a mnohých ďalších.

Pokusy
o prekonanie
postmodernej
amorfnosti

To, čo spája v pozitívnom zmysle súčasné pokusy o zadefinovanie post-postmodernizmu, je presvedčenie, že postmodernú samoúčelnú iróniu možno **prekonať pomocou modifikovaných registrov racionality** v rozšírenom zmysle slova, ako sú viera, dôvera, dialóg, činorodosť a úprimnosť, a to aj za cenu oslabenej a z hľadiska modernistických nárokov rozumu nedôslednej teoretickej argumentácie. Jednotlivé návrhy sa medzi sebou líšia z hľadiska hĺbky analýz, zacielenia a rozsahu.

Meta-
modernizmus

Možným diagnostickým pomenovaním súčasného stavu je termín metamodernizmus. (T. Vermeulen, R. van den Akker, 2010) Jeho autori si všimli, že prelom tisícročí sprevádzala mentalita oscilujúca medzi modernými pozíciami a postmodernými stratégiami. Za jej prejavy považujú „informovanú naivitu“, „pragmatický idealizmus“ a „moderovaný fanatizmus“ rozličných kultúrnych odpovedí na klimatické zmeny, finančnú krízu, geopolitickú nestabilitu atď. Predpona meta- tu neznamena reflexiu z odstupu, ale **ustavičný pohyb medzi protikladmi**. Predstavitelia filmu, hudby, výtvarného umenia a literatúry vo svojich výpovediach neustále prebiehajú medzi postojmi odvolávajúcimi sa na modernu a potom na postmodernu, no ich

konečná pozícia nie je vlastná ani jednej z týchto paradigiem – kmitajú medzi túžbou po univerzálnych pravdách a relativizme, medzi smädom po zmysle a pochybnosťou o zmysle čohokoľvek, medzi nádejou a melanchóliou, medzi úprimnosťou a iróniou, znalosťou a naivitou, empatiou a apatiou, jednotou a mnohosťou, konštrukciou a dekonštrukciou, nadšením a skepsou. Tento nestály pohyb je podľa nich výrazom novoromantickej túžby po a-temporalite a a-topickosti. „Metamodernizmus nahrádza parametre prítomnosti parametrami budúcej prítomnosti, ktorá nemá budúcnosť; a nahrádza hranice nášho miesta hranicami surreálneho miesta, ktoré je bez-miestne. Skutočne, takýto je ‚osud‘ metamoderného muža a metamodernej ženy: siahať na horizont, ktorý neustále ustupuje.“ (Tamže, s. 12)

Je teda možné **výchovne účinne zareagovať** na súčasné výzvy, ktoré pred vychovávaných kladie súčasná „tekutá“ doba? Pestrosť a vrstevnatosť dneška nám ponúka nesmierne možnosti postojov, pozícií a postupov. Nie sme odkázaní na to, aby sme konali podľa akéhokoľvek „predpisu“, vrátane predpisu utiahnuť sa do hedonickej a indiferentnej ulity, alebo sa stotožniť s normou nenormativity a amorfnosti. Ťažisko autentickej pedagogickej intervencie sa presúva z inštitucionálneho rámca na rovinu vlastnej personálnej proaktivity pedagógov.

Ako jednoduchý impulz na premýšľanie ponúkame niektoré myšlienkové ohniská, ktoré môžu predstavovať výchovnú inšpiráciu pri riešení súčasných spoločenských, kultúrnych a morálnych problémov, v ktorých sú mladí ľudia ponorení. Táto ponuka má dynamickú formu *výzva – odpoveď*. Kvôli prehľadnosti uvádzame výzvy a odpovede v prehľadnej tabuľke:

Pedagogické
odpovede

Výzva	Možná odpoveď
Akcelerácia spoločenských požiadaviek	→ celoživotná edukácia, nielen v profesionálnom zmysle
Atmosféra indiferencie	→ reintegrácia racionality, emocionality a dialógu v medziľudských vzťahoch
Homogenizácia a nivelizácia spoločnosti a hodnôt	→ dôstojnosť každej ľudskej osoby ako východisko
Indiferentná a relativizujúca kultúra	→ odvaha osobnej iniciatívy a transformácie

Spoločnosť prázdnoty a funkcionalizmu	→ ponuka zaujatého a zodpovedného osobného vzťahu
Depresia a rezignácia v životoch jednotlivcov	→ kultivácia interiority (vnútorného sveta) a podporovanie „veľkých snov“ mladých ľudí

Naznačené odpovede miera k personalistickému ukotveniu výchovného myslenia a konania, platnému aj v súčasnej „meta-modernej“ kultúre. Podrobnejšie predstavenie tejto perspektívy obsahuje nasledujúca časť III. Osoba – subjekt výchovného dialógu.

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- *Objavuje sa postmoderná mienka, že žiaci nemajú byť vedení k hodnotám, ale si ich majú sami identifikovať, zvoliť a rozvíjať, a to hlavne mimo školy. Teda že škola má byť hodnotovo a mravne neutrálna. Bostonský pedagóg William Kilpatrick však tvrdí, že tzv. hodnotovo-neutrálna (value-neutral) výchova je protirečením, lebo podsúva hodnotový relativizmus („niet hodnôt, všetko je vec osobnej preferencie“), čo nie je neutrálne, ale zaujatý postoj. Naopak výchova k „hodnotovej neutralite“ podľa neho vedie k tzv. morálnej negramotnosti. Súhlasíte s týmto Kilpatrickovým názorom? Prečo? Uveďte argumenty a príklady z praxe.*
- *V kapitole uvedené charakteristiky postmodernej a súčasnej spoločnosti a kultúry vyznievajú prevažne negatívne, miestami až pesimisticky. Spíšte paralelný zoznam charakteristík, ale v pozitívnom duchu – invertujte vyššie uvedené črty tak, aby vyjadrovali potenciality, čiže tvorivé a konštruktívne možnosti, ktoré nám naša doba ponúka. Interpretujte ich ako súčasné dôvody na pedagogický optimizmus.*

Charakteristika postmodernity	Invertovaná do pozitívnej podoby
Pluralizácia pravdy	
Relativizácia hodnôt	

Individualizácia života a funkcionalizácia sociálnych väzieb	
Globalizácia neistoty	
Transformácia náboženskej skúsenosti	
Spolužitie v diverzite	

- *Tabuľka uvedená v závere kapitoly je veľmi stručným a schematickým náčrtom výziev a odpovedí, ktorý potrebuje rozviesť, objasniť a premietnuť do edukačnej reality. Najprv si spolu s pedagógom vysvetlite tieto použité pojmy: akcelerácia, indiferencia, reintegrácia, homogenizácia, nivelizácia, transformácia, funkcionalizmus, rezignácia, kultivácia, interiorita. Následne sa rozdeľte do šiestich skupín, každá sa zameria na jednu z dvojíc z tabuľky (výzva – odpoveď). V skupinke si vysvetlite, ako chápete naznačenú dynamickú súvislosť danej dvojice, teda ako môže naznačená odpoveď reagovať na sformulovaný výzvu. Majte na zreteli výchovnú realitu.*

III. OSOBA – SUBJEKT VÝCHOVNÉHO DIALÓGU

7. DIALÓG AKO TOPOS VÝCHOVY

Tézy

- *Výchova je topos, krajina, v ktorej prebýva človek. Filozofická topológia odhaľuje formujúci dialóg ako miesto, kde vzniká porozumenie životu i chuť žiť.*
- *Logos je vždy dia-logos, roz-hovor medzi sebou a niečím/niekým iným.*
- *Výchova prebieha v skúmovom dialógu dialogického stretnutia.*
- *Pedagogický dialóg je komunikácia „od duše k duši“.*
- *Roznecovať nadšenie pre život v celej jeho bohatosti – to je hlavný motív výchovnej dialogickej relácie.*

7.1 Topos a topológia

Topos, topografia, topológia

Grécky pojem *tópos* (pl. *tópoi*) doslova znamená „miesto“ (lat. *locus*), ale aj „umiestnenie, lokalita, územie, krajina“. V literárnej vede sa za *topos* označuje opakujúci sa prvok alebo situácia v príbehu, v diele, alebo v určitom žánri, ktorý pôsobí **ako archetypálny symbol**, zaužívaný znak, vlastnosť alebo charakteristika vykresľovanej udalosti (napr. „temný les“ je *topos* rozprávok). *Topos* je tiež dialektický či rečnícky argument, ktorý vťahuje do diskurzu súbor všeobecných predstáv, vštepených schém sociálnych vzťahov a okolností. V klasickej rétorike sa *topoi* používali ako odpovede na základné otázky na zorientovanie sa v téme: kto, s kým, čo robí, kde, kedy, ako, prečo atď. Termín *topografia* (gréc. *topos* – *graphein*) znamená formu, štruktúru určitého územia alebo zobrazovaciu techniku, ktorou sa pomocou znakov opisuje určité miesto do čo najväčších podrobností. Naproti tomu *topológia* (gréc. *topos* – *logia*) sa nesnaží iba opísať a zobraziť, ale **preskúmať a odhaliť** skryté súvislosti danej krajiny. Okrem toho *topológia* značí aj skúmanie tých vlastností geometrického tvaru, ktoré sa nemenia aj v prípade krútenia, naťahovania či iných deformácií.

Pojmy topos a topológia sa do filozofie dostali analogicky, najmä prostredníctvom fenomenológie. Tá sa totiž zrieka nároku na systematické univerzálne poznanie, ktoré sa ukázalo ako nemožné, ba až nebezpečné, aby sa uspokojila s poznávaním fenoménov, teda spôsobov a možností, ako sa veci javia pozorujúcemu, opisujúcemu a skryté súvislosti odhaľujúcemu rozumu. Filozofický jazyk sa tak posúva do oblasti, ktorá bola dlhý čas pod dominanciou slovesného umenia. Stačí zacitovať príznačnú vetu M. Heideggera: „Mysliace básnenie je v pravde topológiou bytia. Zvestuje mu krajinu jeho bytnosti.“ (Heidegger, in: Michálek, 1996, s. 9) Ak teda hovoríme o „topológii človeka“, máme na mysli práve túto haptickú metaforu, podľa ktorej sa našim úctivým, náznakovým myslením usilujeme „nahmatať“ krajinu ľudského bytia, ktoré je vlastne neustálym stávaním. V analógii k „básneniu, v ktorom býva človek“ (Heidegger, 2006) chápeme aj **výchovu ako topos, v ktorom človek býva**, stáva sa a formuje sa. Zároveň sa usilujeme postihnúť vlastnosti tohto „územia“, ktoré sa nemenia, pôsobia archetypálne či bytnostne.

Topológia
filozoficky

Ak je výchova toposom bytia a filozofia výchovy topológiou, tak za krajinu výchovy, v ktorej sa človek stáva človekom, môžeme označiť dialóg. Formujúci dialóg je tým miestom, kde vzniká porozumenie životu i chuť žiť.

Topológia
pedagogicky

7.2 Logos a dia-logos

Pojem *dialóg* sa už etymologicky a geneticky vymedzuje ako antropínium (Sokrates: *ta anthropina* = „veci ľudské“; porov. Aristoteles, *Etika Nikomachova*, 1181b 11 – 23), ako špecifická vlastnosť autentického ľudského jestvovania, bez ktorej by existencia človeka bola čisto animálna a neľudská. Skladá sa z predpony *dia-* (medzi, cez, smerom na druhú stranu, roz-) a podstatného mena *logos* (slovo, rozum). *Logos* (z gréc. *legein* = zbierať, hovoriť, rátať) má ešte mnoho ďalších významov, v závislosti od použitého kontextu: niečo zozbierané, reč, príbeh, význam, zmysel, miera, poznatok, štúdium – vždy však ide o duchovnú entitu, niečo nehmatateľné, no hmotnému nadradené a do hmotného svojím pôsobením zasahujúce. *Logos* veci nesie jej význam, umožňuje abstrahovať od jednotlivín a dovoľuje o nej hovoriť na všeobecnej rovine. Ľudský rozum dokáže „zhŕňať“ jednotlivosti do ich

Dialóg ako
antropínium

Čo je logos

spoločného zmyslu, a tak odhaľovať ich *logos*. Nie náhodou Aristoteles definuje človeka ako *zoon logon echon*, živočích majúci rozum a reč. Výraz **logos vyjadruje** tak **jazykovú**, ako aj **myšlienkovú stránku** vyjadrovacieho procesu: spätosť medzi myslením a rečou je možné vyjadriť aj paradoxným vyjadrením „myslenie/reč“, či „reč/myslenie“. (Viac in: Vlček, 2003) Pojem *logos* teda implikuje hovor, vedenie-v-reči, *um*, ktorý je nevyhnutne *roz-umom*, *hovor*, ktorý je nevyhnutne *roz-hovorom*. Slovenská predpona *roz-* sa tu nástojčivo dožaduje gréckej predpony *dia-*, obsiahnutej v slove *dia-logos*. Slovo *roz-umieť* v slovenčine odkazuje na „rozum“, ale aj na „porozumenie“, ktoré sa odohráva v roz-hovore, *dia-lógu* (v nemčine sa slovo *Vernunft* = rozum odvodzuje od slova *vernehmen* = vnímať, počúvať). Krátko, na *logos* určitého fenoménu možno siahnuť myslou jedine prostredníctvom *dialógu*, ktorý je teda nevyhnutnou podmienkou formovania bytnosti človeka ako človeka.

Čo je *dia-logos*

Človek býva
v dialógu

Logos je vždy *dia-logos*: nikdy to nie je izolované slovo, ukončené vo svojej dokonalosti, je to vždy prúd, tok slov, ktoré vytvárajú nekonečne sa šíriace siete. Takto nadväzujú skutky na skutky, obrazy na obrazy, myšlienky na myšlienky, v ustavičnom dialógu duše so sebou samou. Dialóg je vždy konverzáciou medzi sebou a niečím iným – vecami, inými ľuďmi, Bohom. Dialóg je univerzálnym pojivom bytia a ako taký sa skladá z otázky a odpovede. Personálne bytie sa nerozvinie, ak sa predtým nestiahlo do seba, nedobýja nové, ak sa nemiluje v obrannom postoji. Osoba chce byť prirodzene sama sebou, a preto sa zameriava sama na seba a uzatvára sa do svojej neodcudziteľnej jedinečnosti; ale zároveň nemôže byť sama sebou, ak sa neotvorí všetkému, čo ju zvonku podmieňuje, a ak sa nevenuje tomu, čo sa ju snaží odcudziť (porovnaj Stefanini, 1954; viac v kapitole 12).

Dialóg konštituuje
človeka ako
človeka

Opakom dialógu nie je ticho, ale nuda. Dialóg sa predlžuje do tvorivého ticha a z neho opäť vychádza. V nude dialóg absentuje, pozornosť sa rozptyľuje do sféry neosobného, človeka akoby premáhal spánok zabudnutia na vlastnú ľudskosť. Nuda je nostalgiou za bdením duše v dialógu. Dialóg vo vlastnom zmysle má formu pýtania sa a odpovedania, otázky a odpovede, nastolenia problému a jeho riešenia. Maieutická metóda (Sokrates) nie je len akousi technickou formou rozhovoru, ale je ontologickým, ba priam konštitučným rozmerom ľudskej existencie.

Dialóg ako otázka a odpoveď, nastolenie problému a jeho prekonanie, sa dá vhodne znázorniť pomocou alegórie očkovania rastlín. Princíp dialógu sa podobá na princíp rozmnožovania očkovaním, *štepéním*. Aj výchova, výchova v dialógu a dialógom, žiada, aby každý jeden prekonal svoju cestu s vlastným krvavým úsilím, aby sa s druhými spojil zvnútra. Aj vo výchove platí goetheovský zákon, podľa ktorého si oslobodenie zaslúži iba ten, kto je zaťažovaný námahami. (Porovnaj Rajský, 2008, s. 102 – 103)

Výchovný dialóg „boli“

7.3 Dialóg ako *topos* výchovy

Platónov Sokrates pred tribunálom hovorí:

„Pre človeka je najväčším dobrom viesť každý deň rozhovory o cnosti a iných veciach, o ktorých ma počujete rozprávať, keď skúmam seba aj iných; život bez takéhoto skúmania nie je pre človeka pravý.“ (Platón, *Obrana Sokratova* 38a)

Skúmový dialóg je poslaním pedagóga

Inými slovami: život človeka je autentický, zmysluplný vtedy, keď sa odvíja v skúmovom dialógu. Rozhodujúca predpona *dia-* utvára životný priestor autenticite človeka: práve v ňom sa odohráva každodenný starajúci sa a formujúci zápas o dušu (*epimeleia tes psyches*) (napr. Platón, *tamže*, 29e).

Židovský filozof Martin Buber označuje tento „medzi-priestor“ (nem. *das Zwischen*) za miesto (*topos*!) **dialogického stretnutia** (*Begegnung*). V tomto priestore „jedna bytosť myslí na inú ako na druhú, ako túto určitú druhú bytosť, aby s ňou mohla komunikovať vo sfére, ktorá je obom spoločná, ale ktorá presahuje vlastnú oblasť oboch“. (Buber, 1997, s. 150) Bez zjavnej súvislosti, no v „básnickej“ kontinuite s týmto výrokom vyznie Heideggerovo tvrdenie: „Preto to nie je len akási obyčajná krajina (*die Gegend*), ale je to tá jediná skutočná krajina, ktorá je krajinou všetkých krajín, teda sférou absolútnej principiálnosti alias počiatkom.“ (Novák, 2005, s. 5). Ono „básnenie“ (*Dichtung*) „básnického bývania človeka na tejto zemi“ (Heidegger, 2006) sa môže diať jedine v krajine bytostného dialógu, v „širave“ okruženej základným slovom „ja a ty“. (Buber, 1969) V tejto krajine, na tomto území sa uskutočňuje (vychováva) človek.

Výchova v krajine „ja a ty“

Platón:
komunikácia „od
duše k duši“

Je vôbec dnes osožné a želateľné hovoriť o dôvernej transformujúcej komunikácii – platónsky povedané – „od duše k duši“? Táto otázka v sebe zahŕňa rozhodné buď – alebo: buď ide o komunikačnú modalitu, ktorej sa človek zriekne iba za cenu straty vlastnej ľudskej charakteristiky, alebo ide o historický relikv, ktorý by síce nemal chýbať v archívoch a v pamätiach (veď ide o veľkého Platóna!), ale v súčasnosti je náležite nahradená akčnejšími a operatívnejšími komunikačnými modalitami s bezprostredným efektom.

Sokrates: dva
druhy múdrosti

V Platónovej *Obrane* (28e – 30b) Sokrates vysvetľuje zmysel učenia a výchovy tak, že rozlišuje dva rozličné prístupy k *anthropine sophia*, k **múdrosti**, o ktorú sa usilujeme. (Ducci, 2004, s. 15 – 20) Sokrates medzi nimi nepripúšťa zámenu ani za cenu vlastnej smrti. *Prvý prístup* umožňuje poskytovať ľuďom užitočné informácie, použiteľné znalosti, ktorými ich včleňuje do širokého sveta kultúry, politiky a ekonomiky. Dosahuje sa ním pokrok, schvaľujú ho autority, je predmetom oceňovania. Sokrates sa zrieka života, lebo odmieta zredukovať paideiu na tento sofistický, utilitárny typ múdrosti. Volí si *druhý prístup*, hoci vie, že prvý mu Aténčania ponúkajú s dobrým úmyslom zachrániť mu život a status:

„Ďakujem vám, občania aténski, mám vás úprimne rád, ale radšej poslúchnem boha než vás, a uisťujem vás, že dokiaľ budem dýchať a mať silu, neprestanem filozofovať a povzbudzovať vás i napomínať [...]. Ty, šľachetný muž [...], nehanbiš sa starať len o to, mať čo najviac peňazí, slávy a pocty, ale o rozum, pravdu a dušu, aby bola čo najlepšia, nedbáš a nestaráš sa? [...] Budem sa ho vypytovať, skúmať ho a vyšetrovať, a ak sa mi zdá, že nedosiahol dokonalosť, ale to len hovorí, budem mu vyčítať, že si veľmi málo váži najvzácnejšie veci, ale väčšmi horšie. Takto to urobím s mladším i starším...“ (29 d-e).

Sokratova paideia osobne prebúdza, osvetľuje, napomína a upriamuje človeka k najväčšej možnej ľudskej plnosti. Nepodmieňuje ani nenúti, ale zapaľuje ľudský potenciál v hĺbke jeho slobody a poukazuje na to, čo je najdôležitejšie: „aby sa predovšetkým a tak usilovne nestarali ani o telo, ani o peniaze, ako o dušu, aby bola čo najlepšia.“ (30 a) Sokrates radikálne nezavrhne prvú formu múdrosti, ale zdôrazňuje nevyhnutnosť druhej.

Dva možné
prístupy
k edukácii

Pri edukácii sú teda možné **dve voľby**: a) buď sa zameriame výlučne na vedenie prvého typu (poznatky, zručnosti, kompe-

tencie, uplatnenie v praxi), alebo b) vytvoríme priestor na spoločnú prítomnosť prvej i druhej múdrosti, **komunikáciu prvej a druhej komunikačnej modality**. V každom prípade je nevyhnutné tieto dva prístupy vedieť rozlišovať a obhajovať právo na existenciu obidvoch, s privilegovaním toho druhého, lebo – ako vyznáva Sokrates – „to mi totiž prikazuje boh“. (30 a) Platón v dialógu *Faidros* (274 b – 279 c) rozlišuje medzi múdrosťou získanou z učebníc a múdrosťou získanou zo skúmového dialógu, čím len potvrdzuje dva prístupy k edukácii: „Čo sa týka múdrosti, poskytuješ svojim žiakom iba jej zdanie, nie skutočnosť; [...] pretože z nich budú ľudia zdanlivo vzdelaní, namiesto ľudí vzdelaných naozaj. [...] Kto sa domnieva, že zanechal v spise učebnicu nejakého umenia, a tiež ten, kto ju prijíma, akoby zo spisu malo byť niečo jasného a trvalého, je asi plný veľkej prostoduchosti.“ (275 b – d) Platónsky akcent na **vnútorný život** sa tiahne celými dejinami západnej kultúry (Seneca, Epiktetos, sv. Augustín, sv. Tomáš Akvinský, S. Kierkegaard, F. M. Dostojevský, J. H. Newmann, J. Ortega y Gasset, F. Ebner...).

Závrtný **informačný a technologický proces** s prístupom k vzdelaniu pre všetkých a s najnovšími multimedialnými didaktickými nástrojmi a pomôckami akoby dával za pravdu tomu prvému, prenosnému objektivizujúcemu vedeniu. Elektronické životy a virtuálne reality síce opúšťajú časopriestorový rámec objektivity, no nie smerom do krajiny personálneho stretnutia „duše s dušou“ (Platón) alebo „tváre s tvárou“ (Lévinas), ale niku s nickom, ikonky s ikonkou, statusu so statusom...

Kedy sa dialóg „od duše k duši“ stáva vo výchove zbytočným? Vtedy, keď experti na výchovu prestanú rozlišovať medzi prvou a druhou múdrosťou. Platón nazýva písanie odborných statí „spisovateľskou hrou či zábavou“, ak nie je výsledkom a predpokladom dialógu. V nasledujúcej citácii nevdojak ilustruje poslanie „pedagogickej fakulty“:

„Myslím, že je oveľa krajšia vážna práca [...], keď niekto vezme príhodnú dušu a dialektickým umením sadí a zasieva do nej s vedením reči, ktoré sú schopné pomáhať sebe samým i svojmu zasievačovi a nie sú neplodné, ale majú semeno, z ktorého vyrastajú v iných dušiach zase iné reči, schopné takto udržiavať to semeno stále nesmrteľným a spôsobujú tomu, kto ho v sebe má, najväčšie šťastie, aké je človeku možné.“ (*Faidros* 276 e – 277 a)

Múdrost' z učebníc a múdrost' z dialógu

Pseudodialóg na sociálnych sieťach

Platón: o príprave budúcich pedagógov

7.4 Nové časy, staré topoi

Filozofia výchovy sa pýta na to, čo je pre výchovu základom, čo výchova môže a musí, bez čoho by prestala byť výchovou. Filozof výchovy implicitne musí akceptovať ten „druhý postoj“ k edukácii, ak nechce upadnúť do kontradikcie. „Väčšinou sa stretávame okolo seba s tými, ktorí [...] vôbec netušia, že by tu mohlo byť v súvislosti s výchovou niečo, čo má zásadnú dôležitosť, čo vyžaduje pozornosť, na čo je možné a nutné sa pýtať. Pýtanie sa na výchovu im pripadá ako nadbytočné, alebo prinajmenšom podružné, podradené hlavným úlohám spoločnosti a individuí v nej.“ (Michálek, 1996, s. 10) Čo je teda fundamentálnou úlohou výchovy, aj dnes, v dobe „neznesiteľne ľahkého bytia“? V súlade s predchádzajúcimi úvahami o význame bytostnej komunikácie pre stvárňovanie človeka môžeme spolu s Eugenom Finkom povedať, že je ňou rozniecovanie „nadšenia pre život“, prebúdzanie „chuti do života“ v tom najširšom zmysle (tamže, s. 11). Výchova má v sebe silu potlačiť alebo zapáliť túto „chuť rozvíjať svoj život“, odradiť alebo **získať druhého pre život**. Finkove antinómie výchovy, ktoré sme si predstavili v podkapitole 5.1.2, poukazujú na túto moc výchovy a na apórie súčasného pedagóga. (Porovnaj Pelcová, 2010, s. 232 – 248) Tieto zdanlivé apórie (neriešiteľné rozpory) sú platné v prípade, že pedagóg chápe svoju úlohu iba v zmysle tej „prvej múdrosti“. V prípade, že pedagóg integruje „objektívnu mechaniku“ edukácie s „medzipriestorom“ dia-lógu, antinómie prestávajú byť apóriami.

Vzbudzovať
„chuť žiť“

Pedagóg spája
pluralitu
s jednotou

Liotardova interpretácia postmoderny ako radikálneho zavrhnutia akejkoľvek jednoty (Lyotard, 1993) je sama vo svojich dôsledkoch protirečivá, ak sa predkladá ako imperatívny svetonázor, ako „pluralistická totalita“, ako nerelativizovateľný relativizmus. Fenomén výchovy sa napokon vzpiera takejto radikálnej interpretácii a nastoľuje takpovediac „zdola“ požiadavku osobnej, slobodnej, tvorivej a – vyslovme to – **dialogickej relácie** medzi pluralitou a jednotou. Neprimeraná jednota vedie k diktátu a násilii, neprimeraná pluralita k rozpadu osobnosti a obidve napokon k neurózam a psychózam. Pedagóg, ktorému „záleží na duši“ dieťaťa, nemôže nihilisticky váhať, neustále len meniť názory, postoje, postupy, výpovede a pravidlá. „Vychovávať postmoderne v postmodernej situácii a pre postmodernú dobu znamená dbať na nezrušiteľnosť, nepotlačiteľnosť tejto dvojnosti jednoty a plura-

lity v primeranom vyvažovaní, to znamená v situácii, ktorej sa [...] musí vychovávateľ učiť od vychovávaného.“ (Michálek, 1996, s. 86)

A naspäť, od postmodernity k antike, k Sokratovi, ktorého pranie pedagóga – filozofa nie je vzdialené ani nám, ľuďom 21. storočia. Oddelenosť našej vnútornej túžby po pravde a hodnote od súčasných plurálnych možností myslenia a konania nie je až taká radikálna, ako by sa mohlo zdať z komentárov od propONENTOV postmodernizmu. So starobylým Sokratom si azda želáme vysloviť v prvej osobe:

„Vo výkladoch vyučovacích a prednášaných pre učenie a vskutku **písaných do duše**, vo výkladoch o spravodlivom a krásnom a dobrom, jedine v tých je jasnosť, dokonalosť a to, čo stojí za vážnu prácu. [...] Tento a takýto muž, milý Faidros, je asi ten, akým by sme si ty a ja priali sa stať.“ (Faidros, 278 a – b)

Sokratov odkaz
„Faidrom“
našich čias

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- Rozoberte si v kapitole uvedenú citáciu z Platónovho dialógu *Faidros* (276e – 277a) a pomenujte jednotlivé postavy a prvky v citácii: Kto je ten zasievateľ, čo „vezme príhodnú dušu“? Kto je tá „príhodná duša“? Čo sú to tie „plodné reči“ a čo ich semeno? Ktoré sú to „iné duše“, z ktorých vyrastajú „iné reči“? Čo znamená „udržovať semeno stále nesmrteľným“? O aké „najväčšie šťastie, aké je človeku možné“ tu ide? Prečo je táto „práca“ vážna a krásna zároveň?
- Prečítajte si citáciu z textu Radima Palouša o výchovnom dialógu: „Aby výchova bola účinná, je potrebná úcta – a to nielen úcta žiaka k učiteľovi a vychovávateľovi, ale i úcta vychovávateľa k žiakovi: Obaja tak stoja v poli úcty k tomu, čo je nielen vo výchove, ale v ľudskom živote (ak má byť zmyslu-plný) ústredné, teda v poli úcty ku zmyslu [logos, vložil A. R.], ktorá sa prejavuje v starostlivosti o dušu. Ako je vidno, nejde o nejaký „dvojpolový model“, ale skôr o „trojpolovú štruktúru“: tí, čo hovoria medzi sebou, tvoria dva póly, tretím je potom onen intendovaný zmysel, ktorý zmyslu-plne spája účastníkov do spoločenstva dialógu.“ (Palouš, 2011, s. 90)
- Vytvorte každý svoju myšlienkovú mapu s nakresleným trojuholníkom uprostred, ktorá bude znázorňovať výchovný dialóg podľa tejto citácie. Následne si svoje myšlienkové mapy porovnajte a vzájomne vysvetlite jednotlivé prvky, ktoré ste uviedli na vaše mapy.

8. PERSONALISTICKÁ PERSPEKTÍVA FILOZOFIE VÝCHOVY

Tézy

- Hľadáme takú filozofickú perspektívu, ktorá by zachovávala dôstojnosť človeka a rozvíjala jeho potenciál v dialógu s druhými. Inšpiráciu nachádzame v personalistickej filozofii.
- Základnými tézami personalistickej antropológie sú:
*Personalita, ako základný ontologický princíp, je vlastná každému človeku,
Osoba sa podieľa na svojom bytí človekom,
Osoba jednotlivca je posledným cieľom každej činnosti,
Priestorom konštituovania človeka ako človeka je dialóg,
Osoba je orgánom nádeje.*
- Hrozby a výzvy súčasného nihilizmu dokážeme prekonať silou pedagogického optimizmu, založeného na personalistických základoch.
- Adekvátna pedagogická odpoveď je vždy aktom dávania, nezaslúženej akceptácie druhého a jeho nárokov.

**Kritérium:
dôstojnosť
a autonómia
človeka v dialógu
s druhými**

V tejto kapitole takpovediac „odkrývame karty“ – odmietame zvyčajný akademický neutralizmus (akoby vôbec bolo možné byť odťažito neutrálnym!) a predstavujeme filozoficko-pedagogickú perspektívu, ku ktorej sa hlásime a ktorú rozvíjame nielen v rámci tejto publikácie. Vychádzame z presvedčenia, že kultivácia človeka je autentická len vzhľadom na jeho nescudziteľnú autonómiu a dôstojnosť v dialógu s druhými, a tak predkladáme **základné tézy personalistickej antropológie**, ktoré majú šancu stať sa východiskami neredukčného a pritom rozvojového prístupu k edukácii. Iste tým nepopierame možnosť iných hodnotných a nasledovaniachodných filozoficko-pedagogických prístupov. S úsilím o identifikáciu našich východiskových téz sa v kapitole vraciame k vybraným historicky vyprofilovaným dialogickým a personalistickým filozofickým koncepciám (E. Mounier, L. Stefanini, M. Scheler, E. Levinas, J. Maritain), aby sme z nich extra-

hovali spoločné prvky, ktoré prispievajú k obnovenému pohľadu na výchovu človeka ako osoby. Niektoré citácie a fundamentálne myšlienky vybraných autorov neskôr rozvedieme podrobnejšie v časti IV. tejto knihy. Naším zámerom je prispieť ku konštituovaniu personalisticky orientovanej pedagogickej antropológie v kontexte reifikačných tendencií súčasnej kultúry.

8.1 Problém subjektu vo výchove

Mechanicistický model sveta a človeka, ktorý určil epistemologický rámec kánonu modernej vedy (17. storočie), síce vo svojej strohej racionalistickej podobe čoskoro narazil na hranice dejinnej nevypočítateľnosti a živelnosti existencie, no jeho maxima o *idea clara et distincta* (jasnej a zreteľnej idey na základe nepopierateľnej evidencie) vedeckého názoru zapustila tuhý koreň v západných vedách. Akoby skutočne vedeckým a pravdivým mohlo byť len také poznanie, ktoré sa opiera o matematizovanú empirickú skúsenosť, čiže o tzv. faktické dáta, prevedené do matematických korelácií. Dôsledky úsilia o „objektívny“ obraz **skutočnosti** pretrvávajú podnes, ba možno povedať, že – obohatené o historické príspevky marxizmu, freudizmu a scientistického naturalizmu, ako aj o prax postupného domínia technosféry – predstavujú závažný problém pre sebaúctu a sebahodnotenie súčasného človeka. **Subjekt-objektové rozštiepenie** vedeckého poznania vytlačilo všetko „subjektívne“ do oblasti súkromia a individuálneho konania, ktoré môže byť nanajvýš predmetom životnej praxe a umenia (v zmysle *ars vivendi*), nie však vedeckého skúmania a následne plánovitého riadenia alebo sebariadenia. „Duch“ človeka prestal byť v záujme vedy a vnútornej (duchovnej) sféry života sa vymedzilo funkcionálne postavenie, závislé od vonkajších (objektívnych) faktorov (Marx, Freud, Comte). Dôsledkom tejto rozštiepenosti na subjekt a objekt vo vedách o človeku bol **praktický zánik hodnoty subjektu** a redukcia antropológie (vrátane psychológie, etiky ba i pedagogiky) na deskripciu merateľných či inak kategorizovateľných výstupov v závislosti od parametrov a premenných z prostredia a z biologickej štruktúry. Tejto tendenčnej redukcii sa nevyhla ani pedagogika, ktorá svoju validitu neraz dedukuje z toho, či je schopná produkovať „objektívne dáta“.

Reduktívna
„objektivita“

Vo výchove sme
všetci subjektmi

V zaužívanej pedagogickej terminológii sa ešte aj dnes hovorí o „**subjektoch**“ a „**objektoch**“ **výchovy**, v tvarosloví neživotných substantív (pl. „subjekty/objekty“), pričom za pod-statný (porovnaj lat. „sub-jectus“) prvok v procese edukácie sa považuje vychovávajúci (pedagóg), kdežto vychovávaný (v pasíve!) plní úlohu pred-metu (lat. „ob-jectus“). Deti/žiaci/študenti teda v modernistickom duchu nadobudli postavenie „polotovaru“, určeného na opracovanie jednosmerným výchovno-vzdelávacím pôsobením v rozvrhnutom a zadefinovanom vzťahu: aktér (producent) – vec (produkt: stupeň vzdelanosti a vychovanosti). Čas strávený týmto pôsobením označujeme za „výkon“ a jeho kvalitu meriame výstupnými testami alebo umiestnením absolventov na trhu. V kontraste s týmto „bezduchým“ obrazom nám nevdojak prichádza na myseľ Komenského poetické vyjadrenie o tom, že výchova je dielňou ľudskosti a rozvoja duchovnosti.

8.2 Základné tézy personalistickej antropológie

Iste, práve načrtnutá situácia je metodicky zámerne zjednodušená a vyhranená. Dá sa predpokladať, že presne túto námietku položí právom každý, kto učí, vychováva, pedagogicky pôsobí v prostredí detí a mládeže. Uvedené spredmetňovanie človeka, ohrozujúce naše myslenie i konanie, je osvietenskou konštrukciou, ktorá naráža na samotnú bytnosť človeka ako človeka. Napriek prevahe pozitivistickej mentality v súčasnej kultúre sa v človeku búri „duchovný orgán“ slobody, unikajúci reifikačnému (zvecňujúcemu) pohľadu objektivity. Nie je náhoda, že uprostred 20. storočia, poznačeného masívnym dehumanizačným besnením (dve svetové vojny, kolektivistické totalitné režimy, genocídy, marginalizovanie a inštrumentalizovanie jednotlivca a pod.), sa zrodila personalistická kultúrna vlna, ktorej cieľom bolo **vrátiť hodnotu a dôstojnosť konkrétnemu človeku**, v jeho konečnej neredukovateľnosti, nespredmetniteľnosti a neodcudziteľnej právomocnosti.

Proti degradácii
človeka na vec

Pojem
personalizmus

Ako prvý vôbec slovo „personalizmus“ v tomto význame použil F. D. Schleiermacher ešte v roku 1799 (v diele *Gespräche*), no personalizmus ako filozofický prúd jasne vymedzil ako prvý v Európe Ch. Renouvier v roku 1903 (v diele *Le personnalisme*) a po ňom v Amerike B. P. Bowne v roku 1905 (v diele *The Per-*

sonalism). Personalizmus sa ako široké kultúrne hnutie rozšíril v tridsiatych rokoch najmä vďaka E. Mounierovi a jeho revue *Esprit*, okolo ktorého sa zoskupili ďalší francúzski filozofi (J. Lacroix, M. Nédoncelle, L. Lavelle, R. Le Senne, P.-L. Landsberg, P.-H. Simon a i.). Do personalistického hnutia 20. storočia sa radí množstvo ďalších filozofov najrozličnejšej proveniencie. Okrem frankofónneho personalizmu slovenský filozof Ján Letz rozlišuje šesť ďalších skupín personalistických mysliteľov (Letz, 2006). americký a anglický personalizmus (napr. B. P. Bowne, G. H. Howison, F. H. Bradley, E. S. Brightman, E. Bowen), taliansky personalizmus (napr. A. Carlini, L. Stefanini, F. Battaglia, L. Pareyson, G. F. d'Arcais), poľský personalizmus (napr. J. Woroniecki, A. Póltawski, F. Mazurek, T. Mazowiecki, C. Bartnik, B. Suchodolski), nemecký a rakúsky personalizmus (napr. M. Scheler, P. Tillich, L. W. Stern, H. Rotter, O. F. Bollnow, B. Häring), ruský personalizmus (napr. N. Berďajev, P. Florenskij, S. N. Bulgakov, L. I. Šestov, B. P. Vyšeslavcev, P. Evdokimov, V. N. Loskij) a dialogický personalizmus (napr. F. Rosenzweig, M. Buber, Ph. Nemo, F. Ebner, K. Löwith, B. Casper, G. Marcel, K. Vrána, J. Poláková, L. Hanus).

Filozofický smer, označovaný ako personalizmus, prekonal niekoľko etáp svojho historického vývinu a mnoho súčasných autorov zaraďuje „personalizmus“ medzi iné historicky vyčerpané „izmy“, no nikto nemôže uprieť aktuálnosť jeho pôvodným motívom, ktoré sprevádzajú „personalistické hnutie“ v širokom zmysle slova aj v postmodernej súčasnosti. Nazdávame sa, že **východiská personalistickej filozofie** môžu významne prispieť k profilovaniu takej teórie kultivácie človeka, ktorá bude k edukácii pristupovať nereduktívne a pritom rozvojovo.

Pojem „personalizmus“ možno chápať v užšom aj širšom zmysle slova. Užším zmyslom slova personalizmus sa spravidla označuje konkrétny filozofický prúd, ktorý vznikol a rozvíjal sa v istých historických a kultúrnych podmienkach (najmä v prvej polovici 20. storočia). Tento „historický“ personalizmus sa však napokon konceptuálne uzavrel a vyčerpal, čím stratil krok s vývinom filozofického myslenia a metodologicky zaostal. Paul Ricœur, „dedič“ pôvodného francúzskeho personalistického myslenia (pôsoobil v zoskupení filozofov okolo časopisu *Esprit*), sa na adresu personalizmu vyjadril takto: „Personalizmus nebol dostatočne konkurencieschopný na to, aby vyhral boj o kon-

Personalistická
filozofia

Ludská osoba v strede záujmu

cept. A predsa... to, čo sa javí ako nedostatok, nadobudne nový zmysel, ktorý sa pokúsim kvalifikovať... **osobou ako nositeľkou** pôsobenia, perspektívy, ašpirácie.“ (Ricœur, 1983, s. 113). Pod širším zmyslom pojmu „personalizmus“ a od neho odvodených slovných tvarov však máme na mysli každé filozofické úsilie, ktorého centrálnym záujmom je osoba, predovšetkým ľudská osoba, jej hodnota, dôstojnosť, telesno-duševno-duchovná konštitúcia, bez ohľadu na filozofický postup, použitú metodológiu, respektíve aj s použitím súčasných metód, vychádzajúcich najmä z fenomenológie, hermeneutiky a existenciálnej filozofie. „Filozofický personalizmus [...] nemožno chápať ako nejaký nový prúd personalistickej filozofie, ale širšie, ako filozofovanie v intenciách základnej orientácie na osobu, ktorá zahŕňa všetky oblasti filozofickej reflexie [...]. Takto porozumený filozofický personalizmus nemusí pôsobiť vo filozofickej reflexii redukzívne.“ (Letz, 2002, s. 103) Vzhľadom na uvedené sa nám zdá vhodnejší širší výraz „personalistická filozofia“, resp. „personalistická antropológia“, než pojem „filozofický personalizmus“, ktorý má tendenciu ustrnúť v teoretických schémach a klásť osobu ako predmet k analýze. (Porovnaj Letz, 2003, s. 8)

V ďalšej časti sa pokúsime identifikovať a predstaviť **niekoľko základných téz** personalistickej antropológie, vychádzajúc zo spektra mnohých klasických predstaviteľov personalistickej filozofie. Výpočet týchto téz a objasnenie ich obsahov bude nevyhnutne zjednodušujúce a zhrňujúce, no pre náš účel – načrtnutie východísk pre personalistickú teóriu kultivácie človeka – postačujúce.

8.2.1 Personalita, ako základný ontologický princíp, je vlastná každému človeku

Definície osoby

Pôvodný grécky výraz pre osobu *prosópon* (maska) označoval iba vonkajšiu úlohu – sociálnu rolu človeka, a teda nemal ontologický, ale skôr kultúrny a sociálny význam. V latinskej podobe *persona* však vstupuje do právnickej terminológie ako subjekt práv, odlišený od vecí (ktoré sú objektom vecného práva).

No ontologický rozmer osoby človek nadobúda až analogicky s utváraním trinitárnej teológie v ranom stredoveku, aby sa zvýraznila jeho jedinečnosť, dôstojnosť a relačný základ (naivná

scholastická etymológia odvodzovala slovo *persona* zo slov *per-se-una*, teda „sama osebe“). Človeka nie je možné zredukovať na druh. Scholastické definície osoby (Boethiova¹⁴ a Tomášova¹⁵) sú hypostatické, dávajú dôraz na racionalitu a individualitu človeka, ale obchádzajú jeho reflexívnosť, interpersonálnu vzťahovosť a horizontálnu fenomenálnosť. Až novoveké výmery osoby si všímajú aj kontinuitu osobného vedomia v priestore a čase (Locke¹⁶) a morálnu dimenziu definovania človeka ako osoby (Kant). I. Kant (na rozdiel od empiristov) nezavrhol metafyziku človeka: duchovná podstata človeka sa nejakým spôsobom javí navonok, ukazuje sa cez fenomény empirickému svetu, no symbolicky ho vťahuje späť do oblasti „vecí osebe“. Putom, ktoré spája nomenálnosť a fenomenálnosť človeka, je **termín osoba**, ktorému Kant prisúdil špecifickú charakteristiku – samoúčel. „Konaj tak, aby bol druhý vždy účelom samým osebe, nikdy nie prostriedkom pre tvoje ciele!“¹⁷ Každá osoba sa stáva garanciou a nositeľkou dôstojnosti, slobody, neodcudziteľnosti, ľudských práv. Človek v rozmere personality je **autonómna bytosť, jednotlivo hodná úcty a rešpektu**. Práve o tento aspekt osoby sa oprel Ch. Renouvier vo svojom diele *Le personnalisme*, ktorým chcel človeka ochrániť pred panteistickým idealizmom nemeckej filozofie a pred francúzskym pozitivistickým naturalizmom. M. Scheler, nadväzujúc na Kanta, fenomenologickou metódou potvrdzuje jedinečnosť ľudskej osoby v jej schopnosti duchovných ak-

Ľudský duch

14 „*Persona est naturae rationalis individua substantia.*“ (Osoba je individuálna podstata rozumovej prirodzenosti.) In: BOETHIUS (480 – 524). *Liber de persona et duabus naturis*, c. 3.

15 „*Substantia individua quae ponitur in definitione personae, importat substantiam completam per se subsistentem separatim ab aliis.*“ (Individuálna podstata, ktorá sa uvádza v definícii osoby, znamená podstatu úplnú, existujúcu samu osebe, oddelene od iných.) In: AKVINSKÝ, T. (1224 – 1274). *Summa Theologiae III*, q. 16, art. 12 ad 2.

16 „(A person is) a thinking intelligent being that has reason and reflection and can consider itself, as itself, the same thinking thing, in different times and places.“ (Osoba je myslíaca a rozumejúca bytosť, ktorá má rozum a reflexiu a môže sama seba ako takú pokladať za tú istú myslíacu vec v rôznych časoch a na rozličných miestach.) In: LOCKE, J. (1689) *An Essay Concerning Human Understanding*, c. XXVII: Of Identity and Diversity, 9

17 Doslova: „*Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als auch in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchest.*“ In: KANT, I. (1785) *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, BA, s. 66 – 67, porovnaj KANT, I. *Základy metafyziky mravov*. Bratislava: Kalligram, 2004, s. 56.

to: odstúpiť od sveta, reflektovať samu seba, ovládať a meniť seba i svet. **Ludský duch** presahuje fyzické i psychické, a tým je v kozme jedinečný. (Scheler, 1928, české vyd. 1968, s. 66 a i.) Novotomistický personalista J. Maritain vyzdvihuje personalitu človeka v kontraste s individualitou človeka: „Ako individuum je každý z nás fragmentom druhu, časťou tohto univerza [...] podriadený determinizmu fyzického sveta. Ale každý z nás je aj osobou a ako osoba nie je podriadený hviezdám, jestvuje svojbytno ako duchovná duša a tá je v ňom princípom tvorivej jednoty, nezávislosti a slobody.“ (Maritain, in: Melchiorre 2007, s. 48)

Pedagogická
implikácia

Pedagogická implikácia: Táto východisková téza personalistickej antropológie poukazuje na zásadnú neredukovateľnosť osoby vychovávaného na „predmet“ či „druh“ (výchovnú skupinu, triedu, kolektív) v zmysle výroku, že jeden človek je celým univerzom (Mikuláš Kuzánsky).

8.2.2 Osoba sa podieľa na svojom bytí človekom

Človek nielen
„je“, ale sa stáva

Človek nie je iba daný, „vrhnutý do existencie“ (Sartre), ale svojím vlastným konaním svoju existenciu utvára. Scheler píše: „Centrum ducha, „osoba“, nie je ani predmetné, ani vecné bytie, ale ustavične sama seba uskutočňujúca [...] skladba aktov. Osoba je iba vo svojich aktoch a skrze ne. [...] Preto náš spoluvýkon týchto aktov [...] je to pravé spoluvytváranie a spoluplodenie esencií, ideí, hodnôt, cieľov.“ (Scheler, 1969, s. 74 a 75) Luigi Stefanini označuje osobu za bytie, ktoré samo seba objasňuje, prejavuje a seba-vyslovuje. Objavuje v sebe „slovo“ (*verbum mentis*, slovo mysle), t. j. zárodočnú podobu seba samého, ktoré predchádza jeho vlastnej seba projekcii a ktoré osoba svojím seba-vyslovovaním potvrdzuje. Táto ontologická mohutnosť človeka sa premieta do deontologickej roviny: **možnosť uskutočňovania sa stáva úlohou**, za ktorú človek berie zodpovednosť. Morálny rozmer bytia osobou sa naplno prejavil v sociálnom personalizme E. Mouniera, ktorý sám označuje za tzv. komunitarizmus. Prostredníctvom spoločenstva (komunity) osôb sa človek stáva väčším človekom et vice versa, spoločnosť je len vtedy skutočne humánnou spoločnosťou, ak je založená na vzťahoch osôb. Mounierov personalizmus sa tak dostáva na sociálnu a politickú rovinu, na ktorej sa usiluje prekročiť jednak limity kapitalis-

Možnosť „viac
byť“ je povolaním

tického individualizmu (založeného len na vlastníctve), jednak diktatúru socialistického kolektivismu (redukujúceho človeka na číselnú jednotku). V programovom diele *Manifest v službe personalizmu* (*Manifeste au service du Personalisme*, 1936) Mounier rozvíja Marcelovu tézu o protiklade bytia a vlastníctva (Gabriel Marcel: *Être et avoir*, 1935) a všima si fakt, že obidva krajné systémy človeka depersonalizujú a reifikujú. (Porovnaj Mounier, 1989, s. 32) Na človeka vo svete a v spoločnosti treba nazerať optikou troch základných dynamík: inkarnácie (vtelenia), povolania a spoločenstva. Osoba je vždy situovaná a vtelená a v danej situácii je „povolaná“ **personalizovať svet** („vykračovať do sveta“ – *dépassement*; porovnaj Mounier, 1989, s. 37 a nasl.). „Teória činu nie je akýmsi appendixom personalizmu, ale v ňom zaujíma centrálné postavenie,“ píše Mounier (1989, s. 121) a načrtáva štyri dimenzie konania: pretváranie sveta, pretváranie seba, kontemplatívne konanie a spolupôsobenie s druhými (Mounier, 1989, s. 124 – 130). Ľudské konanie je teda neustálym pohybom interiorizácie (zvnútorňovania) a exteriorizácie (zvonkajškovania) a za dôsledky tohto pohybu sama osoba zodpovedá (porovnaj H. Jonas, 1997).

Tri dynamiky bytia človeka: vtelenie, povolanie, komunikácia

Pedagogická implikácia: Z tejto personalistickej tézy je možné odvodiť základný profil morálnej výchovy v týchto fázach:

Pedagogická implikácia

- a) učiť (sa) porozumieť svetu a miestu človeka vo svete,
- b) exterioritu zakladať na interiorite (kontemplácia ako východisko porozumenia),
- c) kvalitu osobného života podmieňovať vzťahmi k druhým,
- d) viesť seba i iných k aktívnej angažovanosti (v rodine, kultúre, spoločnosti, politike atď.),
- e) každý úkon integrovať princípom zodpovednosti.

8.2.3 Osoba jednotlivca je posledným cieľom každej činnosti

Táto téza priamo nadväzuje na vyššie uvádzaný Kantov „personálny princíp“. Osobu nie je možné spredmetniť bez toho, aby prestala byť osobou. Scheler tvrdí, že na živote druhých sa môžeme podieľať len tak, že nasledujeme a spoluuskutočňujeme ich slobodné akty, že sa k nim „pridružujeme“ a snažíme sa im „porozumieť“. Táto snaha potom umožňuje dospieť k postoju duchovnej lásky, ktorá je protikladom všetkého spredmetňova-

Obhajoba slobody...

...pred
funkcionalizmom

nia (porovnaj Scheler, 1969, s. 75). Osoba totiž nie je neutrálny substrát, potenciálny nositeľ hodnôt, ale naopak: „maieutika osoby je maieutikou hodnoty. Osoba nemá hodnotu, ale je hodnotou, jedinou hodnotou, aká vôbec jestvuje. Všetko, čo v bytí nie je hodnotou samou osebe, môže mať hodnotu iba vo vzťahu, aký s ním vytvorí osoba.“ (Stefanini, 1954, s. 25) Ak sa osoba zredukuje na podmienený reflex, na fenomén kolektívnej zhody, na funkciu inštinktu, organických potrieb, situácie, výrobného mechanizmu alebo na abstraktnú myšlienku, teda **ak sa stane funkciou** aktivít človeka, človek, duchovná a slobodná bytosť, **sa premení na „vec“ vo svete vecí**. Podstatou funkcionalizmu (sociologického, psychologického, ekonomického, technického, intelektuálneho a i.) je degradácia duše, ktorá nemá ceny, na výmenný tovar a „keď sa predáva duša, tak jedine diablove. Bohu sa duša nepredáva, ale dáva“. (Stefanini, 1954, s. 21)

Pedagogická
implikácia

Pedagogická implikácia: J. Maritain označuje za prvú a najväčšiu chybu vo výchove zamieňanie prostriedkov a cieľov. Ak je láska pedagóga k výchovným prostriedkom a metódam väčšia než k samotným vychovávaným, umenie výchovy stratí svoj cieľ a účinok. „Prostriedky (súčasnej pedagogiky) nie sú zlé, naopak, sú vo všeobecnosti lepšie ako prostriedky starej pedagogiky. Problém je práve v tom, že sú také dobré, že kvôli nim strácame zo zreteľa cieľ.“ (Maritain, 1993, s. 15 – 16) Cieľom výchovy je vždy človek, presnejšie „prebúdzanie humanity“ v človeku, teda jeho individuality i personality súčasne. (Porovnaj Maritain, 1993, s. 22) Niet v pravom zmysle výchovného vzťahu bez vzťahu osobného.

8.2.4 Priestorom konštituovania človeka ako človeka je dialóg

Každé Ty je
nekonečnou
výzvou

Dialogický princíp (H. Cohen, F. Rosenzweig, F. Ebner, M. Buber, E. Lévinas a i.), na rozdiel od analyticko-syntetickej či dialektickej metódy, predkladá vlastný dialóg, vlastnú racionalitu (vzťahovosť) ako neredukovateľnú a neprevoditeľnú bytostnú podmienku všetkého, čo sa deje v rámci vzťahu alebo prostredníctvom vzťahu. Každý **skutočný vzťah transcenduje** aj tematizačné možnosti filozofie a sama „filozofia dialógu“ sa stáva filozofiou *vo vzťahu a zo vzťahu*. (Porovnaj Poláková, 1995, s. 10 – 11) Neanticipuje a nesupluje rolu druhého, nereprodukuje ten-

denciu hovorí za druhého (ako je to v sokratovských podobnostiach), prekračuje „ríšu slova Ono“ (M. Buber), aby zachovala a podržala pôvodnú inakosť a nekonečnosť, dissymetriu a nepredvídateľnosť (E. Lévinas), ikonickosť a dištanciu (J.-L. Marion) druhého voči mne. Táto tajomnosť druhého ako druhého však nespôsobuje izoláciu osôb v akejsi predzjednanej harmónii sveta monád, ale naopak, predstavuje etickú **výzvu k zodpovednosti** za druhého, nepodmienujúcu dialogickú úctu k druhému uprostred plurality slobodných bytostí. Personalistický princíp v dialógu prevracia slovosled v pojme filo-sofia na sofo-fília, „múdrost lásky“, teda etický imperatív vzťahu predchádza vlastnému ontologickému ukotveniu osoby (E. Lévinas). Slová už nestačia na vyjadrenie pravdy, lebo slová sa na Západe stali súčasťou intelektuálnej samovravy, objektivistického monolitu predmetného označovania. Rovina spoločného vlastníctva racionálnej všeobecnosti (intelektualizmu) nevyjadruje nič, čo by človeka určovalo ako skutočného človeka, ba naopak, človek sa v nej stáva depersonalizovaným subjektom. (Porovnaj Marcel, 2004, s. 12) „Veriť sa dá iba slovu takej reči, ktorá sa absolútne začína v tom, kto ju prednáša a mieri k druhému – absolútne oddelenému. Dá sa veriť iba slovu učiteľskému, ktorému už Európa nedokáže načúvať.“ (Lévinas, in: Poláková, 1995, s. 43) Prvým pohybom človeka, od útleho veku, je pohyb smerom k druhým, „tvárou v tvár“ (E. Lévinas), otvorenosť k osloveniu a oslovenie – dialóg je v prvom rade svedectvom seba samého. Skutočná komunikácia, ktorá konštituuje človeka ako človeka, je komunikáciou dvoch Ty, ktoré sa vystavujú druhému, neskrývajú svoju zraniteľnosť, ba vzájomným „zraňovaním“ (invazívnym intervenovaním) podnecujú personálnu identifikáciu druhého. (Stefanini, 1954)

Pedagogická implikácia: Hoci človek sa stáva plnohodnotným človekom vtedy, keď je civilizovaným/kultúrnym (vzdelaným a vychovaným) občanom a že každé dieťa má právo a povinnosť podieľať sa na civilizácii, ktorá z neho vychováva „človeka“, platí, že „zospoločenšovanie sa môže uskutočňovať len v určitom ovzduší intimity, v onom tajuplnom spoločenstve, ktorému je vzdialená myšlienka totálneho zverejnenia a ktorá zároveň s výchovou k pospolitosti zaisťuje uchovanie a dokonca i rozvoj súkromia“. (Lacroix, 1969, s. 67) Najúčinnější výchovný vplyv nastáva v intimite vzťahu medzi vychovávajúcim a vy-

Etický imperatív:
Ty nezomrieš!

Každé Ty je
„učiteľské“

**Pedagogická
implikácia**

chovávaným, v komunikácii vzájomného svedectva. E. Mounier opisuje vývoj dynamického osobného vzťahu v piatich krokoch (Mounier, 1989, s. 48 – 49), ktoré možno aplikovať aj na výchovný vzťah:

- a) vyjsť zo seba (decentralizovať sa zo seba samého, disponovať sa k interpersonálnej otvorenosti, oslobodiť sa od narcizmu a individualizmu, všímať si personálnu núdzu druhých),
- b) byť chápatelý (vzdávať sa vlastného výhľadu, akceptovať singularitu postojov a názorov druhých, rozvíjať empatiu),
- c) preberať na seba (deliť sa o život druhých, učiť sa tešiť z ich radosti a rmútiť z ich bolesti, starať sa o druhých),
- d) dávať (podnecovať v sebe a druhých veľkodušnosť a obetavosť, podporovať dobrovoľníctvo, rozvíjať ducha solidarity, spravodlivosť završovať odpúšťaním),
- e) zachovať vernosť (podporovať kontinuitu a oceňovať kultúrnu pamäť, integrovať osobu dávaním a dosahovaním odvážnych sľubov, vyzdvihovať hodnotu vytrvalosti, vernosti a trvácnosti, udržiavať hierarchiu medzi časnosťou a večnosťou).

8.2.5 Osoba je orgánom nádeje

Termín „orgán“ tu chápeme v pôvodnom význame gréckeho pojmu *organon*, ktorý v sebe uchováva sémantickú dvojznačnosť „nástroja“ nejakého procesu, ale aj „diela“ (*ergon*), t. j. výsledku toho istého procesu.

Osoba prekračuje
vesmír

„Človek nekonečne presahuje človeka,“ (Pascal, 1973, s. 117) napísal B. Pascal dávno pred Bergsonom a Schelerom a v bystrej intuícii naznačil dynamický rozmer vlastnej ľudskej mohutnosti: človek je ničím proti nekonečnosti vesmíru, zároveň však celý vesmír prevyšuje svojou vznešenosťou, ktorú Scheler označil ako ducha. „To jediné, čo robí človeka človekom, nie je nový stupeň života [...], ale je to princíp (duch), ktorý je všetkému a každému životu vôbec, teda i životu človeka protikladný,“ (Scheler, 1968, s. 66) „osoba v človeku musí byť pritom považovaná za centrum, ktoré je povznesené nad protiklad organizmu a okolia“ (s. 71). **Osoba transcenduje „prírodu“** v samom človeku a prekračovaním hraníc poráža všetky deterministické tendencie sveta. Neznamená však spiritualistickú odčlenenosť od sveta, ale vtelenosť s určitou „misiou“ (Mounier ju nazýva „povolanie“)

transformovať okolie. Táto schopnosť a úloha stavia človeka do pozície tvorca s radikálne dvojznačným dôsledkom: jeho sila budovať a tvoriť je rovnako veľká, ako jeho schopnosť ničiť. Konkrétny človek sa v skutočnosti nachádza neustále „na ceste“ (G. Marcel), čiže v zápase o vlastnú – a tým aj univerzálnu – sebazáchovu (Mounierov termín „tragický optimizmus“). Napokon „faktom je, že o nádeji v pravom zmysle slova sa dá hovoriť iba tam, kde hrozí pokušenie beznádeje; nádej je aktom jej skutočného, víťazného prekonania“. (Marcel, 1971, s. 96) Ak je osoba „orgánom nádeje“, tak v tom zmysle, že je jej sprostredkovateľkou a nositeľkou, ale aj dôvodom a zmyslom. Priestor nádeje je zároveň miestom stretnutia medzi človekom a človekom, medzi človekom a Bohom.

Pedagogická implikácia: Medzi ľahkým optimizmom liberálnej pedagogiky a postmodernou skepsou voči zmysluplnosti výchovy stojí náročný pedagogický optimizmus, vydobýjaný každodenným potvrdzovaním dôvodov na nádej. Transcendentnosť osoby vychovávajúceho i vychovávaného umožňuje odpútať sa od bezprostredného a rozvíjať meta-fyzický pohľad na život. Úcta k druhému, ktorý presahuje moju obmedzenosť, prerastá do úcty k Totálne druhému, t. j. k posvätnu, ktoré je rôznymi spôsobmi tematizované v rôznych náboženstvách.

Nádej je
posledným
dôvodom výchovy

Pedagogická
implikácia

8.3 Princípy personalistickej pedagogiky

Medzi tridsiatymi a päťdesiatymi rokmi 20. storočia sa s určitou naliehavosťou v Európe dostal do popredia pedagogický prúd, zastúpený pedagógmi a vychovávateľmi rôznych tradícií, ktorý sa v hrubých rysoch odvolával na centrálnu ideu osoby a základnú ľudskú dôstojnosť. Z hľadiska sociálno-kultúrneho tento prúd smeroval k posilňovaniu komunitárno-demokratického edukačného systému v kontraste s idealizmom i sekularizmom a na politickej rovine v protiklade k fašizmu i komunizmu, ku kapitalistickým i kolektivistickým excesom. Uvedieme tu niekoľko princípov personalistickej pedagogiky, ktoré síce vznikali vo svojej historickej dobe, no zostávajú platné dnes azda viac ako v minulosti.

- Spoločnou všeobecnou tézou rozličných personalistických škôl je tvrdenie, že výchovná činnosť má za cieľ slobodný,

Ochrana
osoby pred
kolektivismom
a individualizmom

Niekoľko
základných
princípov

zodpovedný a spoločensky angažovaný **rozvoj ľudskej osoby**.

- Personalistickí pedagógovia sa v protiklade k empiristom a behavioristom zhodujú na tom, že edukand nie je prázdna nádoba, ktorú treba výchovou naplniť, alebo prírodným organizmom, ktorý treba vycvičiť, ale je prvým faktorom výchovného a vzdelávacieho procesu, pričom osoba vychovávateľa je jeho „sprievodcom“ (gréč. *agogos*). Osobitný význam má postavenie „tajomstva“ (dôstojnosti, sakrálnosti) každej osoby, teda aj dieťaťa, uprostred plurality podnetov rozličných výchovno-vzdelávacích inštitútov.
- Ďalej platí zhoda v tvrdení, že **výchovný vzťah** je pre výchovu fundamentálny a má pedagogickú prioritu pred výchovnými metódami a technológiami. Metodické iniciatívy musia byť späté s rozvojom osobnej interiority vychovávaného.
- Dôležitou tézou je tiež predpoklad, že školské vzdelávanie je integrálnou súčasťou širšie ponímanej edukácie, zameranej na **integritu osobného života** v procese oslobodzovania a budovania jedinca. Obsahom školského vzdelávania má byť celostná „humanita“ človeka, nadobúdaná a osvojovaná cestou prírodovedného a technického, ale aj filozofického, literárneho či umeleckého vzdelávania.
- Všeobecným rámcom výchovy je diferencované videnie človeka v dynamike troch dimenzií: determinácia – sloboda – transcendencia. **Transcendencia** je práve tou ľudskou mohutnosťou, ktorá výchove umožňuje prekonávať deterministické tendencie prírody a spoločnosti.
- Personalistická epistemológia skúma diferenciáciu stupňov vedenia vo vzťahu k fundamentálnej jednote poznania človeka, ktorý je *capax veritatis*, schopný dosahovať pravdu. Cieľom poznávania je **jednota poznania a života**, ku ktorej človek dospieva postupným svedomitým rozlišovaním (porovnaj „*distinguer pour unir*“ – rozlišovať kvôli zjednocovaniu, J. Maritain).
- Personalistická pedagogická reflexia si zachováva kritický názor na pedagogiku a na historické a spoločenské podoby výchovnej praxe, aby uprostred pedagogických a meta-pedagogických diskusií obhajovala práva a dôstojnosť ľudskej osoby a aby nabádala na **nevyhnutnú epistemologickú trieživosť** voči módnym pedagogickým trendom.

8.4 Personalistický pedagogický prístup k výzvam súčasnosti

O kritickom stave západnej kultúry písali významní autori už od začiatku 20. storočia (Jacob Buckhardt, Oswald Spengler, Arnold Toynbee, Christopher Dawson, Edmund Husserl, Karl Jaspers, Hannah Arendtová, Othmar Anderle, Pitirim Sorokin, Reinhart Koselleck, Samuel Huntington a i.), no až na začiatku nového tisícročia toto označenie nadobúda význam skutočnej diagnózy. Konštatovanie krízy sa totiž už nestretáva s pocitom úzkosti a nepokoja (prípadne revolty a nonkonformizmu) ako ešte v 60. a 70. rokoch, ale sa všeobecne akceptuje ako fatálny stav amorfného povedomia, zrovnoprávňujúceho akýkoľvek výraz názoru, postoja, pocitu, myšlienky, želania, vôle, plánu... do jednej homogenizovanej indiferencie, v ktorej niet rozdielu medzi veľkým a malým, významným a banálnym, elitným a masovým, hodnotným a bezcenným.

Storočie kríz

„Európsky nihilizmus, čiže morbidne znevažovanie všetkých vyšších hodnôt a strata zmyslu, ktorými sa zaoberal Nietzsche, už nezodpovedá tejto masovej demobilizácii, ktorá sa nevyznačuje ani zúfalstvom, ani pocitom nezmyselnosti. Postmoderná prázdnota, plná ľahostajnosti, nemá nič spoločného s ‚pasívnym‘ nihilizmom a jeho pochmúrnou záľubou vo všeobecnej márnosti, ani s ‚aktívnym‘ nihilizmom a jeho sebazničením. Boh je mŕtvy, veľké ciele sa strácajú, ale všetkým je to fuk – tak znie radostná správa a také sú medze Nietzscheho diagnózy európskeho súmraku.“ (G. Lipovetsky, 2008, 58)

Pohyby v priestore sú horizontálne, rýchle, plytké, „klzávé“ a bez axiologického ukotvenia, sledujúce jeden cieľ: uniknúť nihilistickej nude („enterizácia“ životných „klipov“). Medzi mnohými charakteristikami postmoderného nihilizmu možno pomenovať aspoň niektoré: relativizmus a individualizmus, ľahostajnosť a prázdnota, konzumizmus a hedonizmus, neistota a strach z ohrozenia, segregacionistické tendencie. (Porovnaj Rajský, 2009, s. 135 – 147)

Úniky do
digitálu a iné

Dojem nezvratnosti a vedomie chronickosti kultúrnej i edukačnej krízy by ľahko mohol vyústiť do faktickej akceptácie apatie a do skutočnej antipedagogickej rezignácie. Česká pedagogička Jarmila Skalková to vyjadrila takto:

„Koketovať s pesimizmom, nihilizmom a stratou perspektív je pre pedagogiku zvlášť znepokojujúce. Môže to viesť k akejsi vykoketovanosti, k znižovaniu vedomia zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie mladej generácie. Aj praktické následky systematickej deštrukcie ako programu, absoltizácie pocitov neurčitosti, nezáväznosti a neistoty sa ocitajú v rozpore so samotnou povahou výchovy. [...] Predovšetkým však stojím na stanovisku, že nie je prekonaná **sila optimizmu pedagogiky** [...] Tento optimizmus a význam vedomia perspektív [...] majú nepochybne predpoklady v nových podmienkach sa nanovo rozvíjať.“ (Skalková, 2004, s. 50 – 51)

K prekonaniu nihilizmu ešte raz

S presvedčením o zmysluplnosti a životaschopnosti výchovy aj v podmienkach kontinuálnej a neurčitej transformácie spolu s niektorými autormi ponúkame niekoľko námetov na prekonanie pedagogického nihilizmu v personalistickom duchu (porovnaj Rajský, 2009, s. 177 – 180; 181 – 186).

- a) prakticky aplikovať personálny princíp na výchovný vzťah,
- b) rozvíjať zmysel pre „neužitočnosť“ (M. Benasayag, G. Schmit),
- c) podporovať tvorivé menšiny a výnimočné osobnosti (A. Toynbee),
- d) slobodu uplatňovať v kontexte kooperujúceho spoločenstva,
- e) kultúru nezakorenenosti premieňať na etiku diverzity a rešpektu,
- f) podnecovať posun od mentality pasívneho očakávania k mentalite aktívnej nádeje.

Interkultúrna výchova v dialogickej koncepcii

Súčasný taliansky pedagóg Giuseppe Milan rozvíja **koncept interkultúrnej výchovy** na pozadí dialogickej filozofie Martina Bubera (Milan, 2002; v slovenčine Milan, in: Rajský – Podmanický et. al., 2016, s. 145 – 154). Konštatuje neúspech multikulturalizmu (vytváranie siete uzavretých komunit, archipelágov), no riešením nie je ani návrat k monokultúrnej hegemonii: buberovský priestor „zwischen“ (inter-) ponúka príležitosť na budovanie dynamiky „diferenciálneho spoluzitia“ a planetárnej interdependencie. Toto východisko označuje ako dialogicko-interkultúrnú antropologickú paradigmú. K dialogicko-personalistickej perspektíve medzikultúrnej výchovy významne prispievajú aj známi filozofi H. Jonas a B. Waldenfels, ktorí tematizujú rozmer zodpovednosti vo vzťahu k druhému.

Bernhard Waldenfels (1998, s. 67 – 78) identifikuje tri formy riadenia vzťahu k druhému, ktorý je vždy pre nás „cudzí“: 1. privlastnenie, 2. vyvlastnenie a 3. previazaná skúsenosť. **Privlastnenie** je typické pre západnú racionalitu – vychádza z oddelenia vlastného a cudzieho a umiestnenie vlastného zorného uhla do sebavedomia, ktoré drží neprekonateľný primát. Prejavuje sa egocentrizmom, logocentrizmom, etnocentrizmom a kolonializmom. Morálne dôsledky privlastnenia sú devastačné: neexistuje „zem druhého“, obsadili sme ju vlastným nazeraním na svet, z jeho posvätných symbolov sme si spravili podivné muzeálne exponáty. Reakciou na privlastnenie je **vyvlastnenie**. Je to vlastne dobrovoľné vzdanie sa cudziemu, rozdrobenie rozumu na polysémiu interpretácií a noriem, vydanie sa na cestu bez domova – zaujatie postoja postmoderného nomádstva. Vo vzťahu k druhému sa vzdávame vlastnej identity, a tým aj vlastnej zodpovednosti a etickej nástojčivosti. Z pozície morálnej indiferentnosti nechávame „iných“ napospas ich osudu, naša tolerancia k iným pramení z nezájmu.

Privlastnenie

Vyvlastnenie

Východiskom z tejto opozície neautentických postojov je vyrovnanie sa s druhým a s druhými v rámci sféry „na pomedzí“, ktorá umožňuje priradenie a súhru medzi zakúšajúcim, spoluzaakúšajúcim a zakúšaným. Táto **skúsenosť previazania vlastného a cudzieho** je pravým dialogickým vzťahom, ktorý možno vyjadriť aj ako „spolupôsobenie s cudzím“. Neznamená to splynutie v homogénnej (a demoralizujúcej) nerozlíšenosti ani separačné (a diskriminačné) oddelenie, ale určité odlišovanie v spoločnom poli, súčasné prekrývanie a neprekrývanie ako v tkanine – kto by chcel rozpliesť tkanivo, zničil by vzor. Spolupôsobenie s cudzím je dialógom, teda striedavou hrou otázok a odpovedí v hovorení i v konaní. Udalosť hovorenia siaha ďalej a hlbšie ako obsah vypovedaného – je obrátená k uchu počúvajúceho, u ktorého predpokladáme počiatočnú spolunáležitosť, napriek rozdielnosti.

Spolupôsobenie
s cudzím

Ako odpovedať na druhého tak, aby naša odpoveď bola autentická, t. j. rešpektujúca jeho bytosť a súčasne „starostlivá“, čiže etická a kultivujúca – edukačná? Waldenfels (1998, s. 255 – 268) tvrdí, že odpoveď na výzvu a nárok cudzieho, s ktorým sa stretávame vo vzťahu, je udalosťou asymetrickou a antihomogenizačnou: tomu druhému stále zostávame niečo dlžní. Každé ja sa totiž nemôže bez okolkov označiť za „prvú osobu“, lebo ako zrodená bytosť sa ocitá vo svete, ktorý nevytvorila, má meno,

K responzívnej
pedagogike

ktoré prijala od druhých, objavuje samu seba v očiach druhých... Ja je vždy kontextuálne a nesie v sebe rysy bezmennej inakosti. Základné slovo *ja – ty* (M. Buber) sa vymyká logickému uchope- niu, ktoré je z hľadiska západnej racionality zároveň vlastnícke (privlastňujúce alebo vyvlastňujúce). Tzv. *responzívna fenome- nológia* nás poučuje o cudzom nároku ako „neodôvodnenej“ vý- zve, ktorá nám „nedáva zmysel“, lebo narúša naše bežné štýly tvorby zmyslu a zabehané pravidlá myslenia. Odpoveď preto nemá byť odpoveďou našich obsahov, lebo by tým zahladila diferenciu inakosti, ale **má byť odpoveďou akceptácie** nám cu- dzích nárokov druhého. „V každom hovorení leží sľub, ktorý sa vymyká konsenzu obojstranného rozhovoru a konformizmu ko- nania podľa pravidiel.“ (Waldenfels, 1998, s. 262) Odpovedanie na nároky, ktoré sú voči mne nasmerované, v zmysle responzív- nej etiky, nevyplňa žiadne medzery, ale pristupuje na ponuky druhého. Takéto odpovedanie dáva, čo nemá, ale čo nachádza v samotnom odpovedaní. Preto **odpovedanie je vždy aktom dávania** nie z prebytku, ale „z núdze“ a nikdy nemôže byť vý- sledkom vopred zadaného algoritmu na spôsob automatu na od- povede. Odpovedanie na cudzie nároky sa nevyčerpáva v rečo- vých prejavoch, ale prechádza do konania. Etika a pedagogika, odpovedajúca na nároky iného, sa začleňuje do responzívneho postoja, ktorý nemá v zálohe prefabrikované riešenia. Protipó- lom k aristotelovskej definícii človeka ako „živočícha rozumejú- ceho a rozprávajúceho“ je definícia človeka ako „živočícha, ktorý dáva odpovede“.

Výstraha pred depersonalizova- ním človeka skrze „personalizmus“

Na záver krátka sebakritická úvaha a výzva personalisticky orientovaného filozofa výchovy Carla Nanniho: „Od každoden- ného života sa treba odraziť pri každej konceptualizácii človeka. Fenomenologicky povedané, asi bude dobré uskutočniť ‚epoché‘ od tradičných teoretických modelov a vrátiť slovo najmä ‚kon- krétnym osobám‘, ich spleťtým vzťahom a spolužitiu, ich ťaž- kým a nezverejneným životom, ich vlastným a historickým spô- sobom cítenia: zanechať nadužívané slová ‚personálny‘ a ‚osoba vo všeobecnosti‘ [...] a **vyvarovať sa abstraktnému vykrajovaniu** živej skúsenosti, alebo zapieraniu či zamlčivaniu konkrétna.“ (Nanni, in: Kudláčová (ed.), 2008, s. 26) Ani personalistická per- spektíva pedagogiky sa nesmie stať spôsobom, ako z ľudského živého sveta urobiť paralelný svet neživých abstrakcií. Ak by k tomu dochádzalo – aj v rámci nášho kurzu – dopúšťali by sme

sa funkcionalistického podvodu (porovnaj podkapitolu 12.3 – najmä predposledný odsek).

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- *Osvietenský materialisti tvrdili, že celý svet je zložitý stroj a človek v ňom je tiež iba komplikovaný stroj (napr. J. O. de La Mettrie v diele Človek stroj z r. 1748, alebo C.-A. Helvétius v diele O človeku, jeho rozumových schopnostiach a výchove v r. 1767). Na základe tejto mechanicistickej teórie tvrdili, že „výchova zmôže všetko“. „Potomok“ tohto prúdu behaviorizmus v 20. storočí presadzoval podobný názor. Behaviorista John Watson v r. 1924 napísal: „Dajte mi tucet zdravých detí a možnosť ich vychovávať a zaručujem vám, že každého z nich, ktorého náhodne vyberiem, budem schopný vychovať do akejkoľvek profesie chcete – doktora, právnik, umelca, obchodníka – alebo, áno, žobráka či zlodeja. To všetko bez ohľadu na ich talenty, schopnosti, zručnosti či rasový pôvod ich predkov.“ (Watson, 1925) Tento názor robí z človeka predmet, materiál na opracovávanie. Aký je rozdiel medzi mechanicistickým „pedagogickým optimizmom“ a personalistickým „pedagogickým optimizmom“? Spíšte rozdiely a porozprávajte sa o tom, ako by sa prejavovali vo výchovno-vzdelávacích prístupoch a postupoch.*
- *Ako rozumiete vete, že filo-sofia („láska k múdrosti“) musí byť ešte prv sofo-filiou („múdroťou lásky“)? E. Lévinas tvrdí, že etika (vzťah k druhému) predchádza ontológii (identite). Premietnite toto napätie do pedagogickej reči: Ako spolu súvisí odovzdávanie výchovno-vzdelávacích obsahov a vzťahotvorné budovanie morálneho charakteru žiaka? Dá sa povedať, čo má byť „prv“?*
- *Zrekapitulujte pár slovami, čo znamená responzívny postoj a ako sa prejaví v pedagogickom vzťahu.*
- *Pomaly si spolu prečítajte nasledujúci úryvok zo začiatku slávnej knihy Martina Bubera Ja a ty (1969).*

Svet je pre človeka dvojaký, pretože jeho postoj je tiež dvojaký.
 Postoj človeka je dvojaký, pretože existujú dve základné slová, ktoré môže povedať.
 Základné slová nie sú jednotlivé slová, ale slovné dvojice.
 Jedným základným slovom je slovná dvojica Ja – Ty.

Druhým základným slovom je slovná dvojica Ja – Ono, pričom namiesto Ono možno povedať aj On alebo Ona a to bez toho, aby sa tým zmenilo základné slovo.

A tak je i ľudské ja dvojaké.

Pretože ja základného slova Ja – Ty je iné ako ja základného slova Ja – Ono.

Základné slová neoznačujú veci, odkazujú na vzťahy.

Základné slová nehovoria o niečom, čo existuje mimo nich: až ich vyslovenie zakladá bytie toho, čo vyjadrujú.

Základné slová hovoríme svojou bytosťou.

Keď povieme „ty“, vyslovujeme aj ja slovnej dvojice Ja – Ty.

Keď povieme „ono“, vyslovujeme aj ja slovnej dvojice Ja – Ono.

Základné slovo Ja – Ty možno hovoriť len celou bytosťou.

Základné slovo Ja – Ono nemožno nikdy povedať celou bytosťou.

Nie je žiadne ja osebe, ale len ja základného slova Ja – Ty a základného slova Ja – Ono.

Keď človek povie „ja“, má na mysli jedno z tých dvoch. A tak je tu vždy iba to ja, ktoré má človek na mysli. I keď hovorí „ty“ alebo „ono“, je tu ja jedného alebo druhého zo základných slov.

Byť ja a hovoriť „ja“ je jedno. Hovoriť „ja“ a hovoriť jedno zo základných slov je jedno. Kto hovorí jedno zo základných slov, vstupuje do neho a stojí v ňom.

Život ľudskej bytosti sa neobmedzuje len na okruh slovíec, ktoré vyjadrujú smerovanie k nejakému cieľu. Neskladá sa iba z činností, ktorých predmetom je nejaký druh „niečoho“.

Vnímam niečo. Pociťujem niečo. Predstavujem si niečo. Chcem niečo. Cítim niečo. Myslím na niečo. Život ľudskej bytosti nie je zložený iba z tohto všetkého a tomu podobných pochodov.

Toto všetko a pochody tomu podobné spolu vytvárajú ríšu slova Ono.

Ale ríša slova Ty máš iný základ.

Tomu, kto hovorí „ty“, nie je predmetom žiadne „niečo“. Pretože tam, kde je niečo, tam je aj iné „niečo“, každé Ono hraničí s nejakým iným Ono – Ono existuje len preto, že hraničí s inými.

Ale tam, kde hovoríme „ty“, tam nie je žiadne „niečo“. Ty nehraničí s ničím.

Kto hovorí „ty“, nemá žiadne „niečo“, nemá nič. Ale ocitá sa vo vzťahu. (Buber, 1969, s. 7 – 8)

- *Podčiarknite v texte úryvku tie vety, ktoré vyjadrujú autentický vzťah.*
- *Do tabuľky rozdeľte vety do dvoch skupín: ríša slova Ja – Ty a ríša slova Ja – Ono. Doplníte príklady z pedagogickej reality: predstavte si druh výchovného konania podľa jednej a podľa druhej ríše.*

Ríša slova Ja – Ty	Ríša slova Ja – Ono
Príklady z pedagogickej reality	

IV. VYBRANÉ KONCEPCIE FILOZOFOVANIA O VÝCHOVE

Zdôvodnenie
výberu
predstavených
autorov a ich
konceptíí

Filozofovať o výchove je možné mnohými spôsobmi a v rozhovore s rozličnými filozofmi rôznych filozofických prúdov. V tejto časti učebnice ponúkame bližšie predstavenie len niektorých z nich. Výber uvedených autorov nie je náhodný ani historicky reprezentatívny, ale pridržia sa kritéria, ktoré sme vysvetlili v predchádzajúcej časti. Chceme objasniť myslenie niektorých filozofov, ktorí majú priamy **súvis s personalistickou perspektívou** filozofovania. Výber je určite zúžený, nemáme v úmysle prezentovať všetkých, ani len väčšinu reprezentantov, na ktorých by sa mohlo vzťahovať uvedené kritérium. K tomu pripájame kritérium historické (prehľad neredukujeme len na novovek, ale zahrňame doň aj Tomáša Akvinského ako zástupcu stredoveku) a kritérium národno-reprezentatívne (okrem predstaviteľov západnej Európy začleňujeme aj slovenského filozofa Ladislava Hanusa). Všetky predstavené koncepcie zároveň nazeráme s optikou výchovy a ukazujeme, ako sa pri nich **filozofické myslenie prepája s pedagogickým**. Jednotlivé kapitoly sa môžu použiť aj ako špecifické historické či tematické exkurzy k niektorým predchádzajúcim témam (napr. k podkapitolám 3.4.1 až 3.4.4).

9. TOMÁŠ AKVINSKÝ: VÝCHOVA JE ZDOKONAĽOVANÍM ČLOVEKA V CNOSTI

Tézy

- *Podľa Tomáša úlohou výchovy je rozvíjať a zdokonaľovať pôvodnú „prvú prirodzenosť“ človeka. To sa deje v rozmere telesnom, duševnom i duchovnom.*
- *Na úrovni telesnej upevňovaním zdravia a tela, ako aj pozdvihovaním zmyslovosti k rozumnosti.*
- *Na úrovni duševnej rozvíjaním mravných a rozumových cností.*
- *Na úrovni nadprirodzenej odhaľovaním Božieho pôsobenia a mystickým odovzdávaním sa.*
- *Vychovaným (zrelým) je človek, ktorý dosiahol habituálny „stav cnosti“.*
- *Úloha pedagóga sa tu skončila, ďalej sa už žiak vychováva sám.*
- *Posledným cieľom výchovy a seba výchovy je blaženosť.*

9.1 Tomášova koncepcia človeka

Výchova stojí na báze idey, akú si človek utvorí o človeku. Výchovu preto môžeme chápať aj ako usmerňovaný humanizačný proces – proces stávania sa človekom. Základným východiskom tomášovskej pedagogiky je jeho **koncept osoby**: z racionálnej dokonalosti jedného človeka plyní výchovná činnosť zameraná na druhú osobu, ktorá je milovaná kvôli tomu, čím je a čím sa môže stať. Základnou úlohou výchovy je preto predovšetkým podporovať dynamický rozvoj človeka, ktorým človek dotvára seba samého v ľudskosti. Reflexia o výchove a výchovnom ideále u Tomáša sa začína a aj končí u idey človeka, a teda si žiada aspoň syntetický náčrt Tomášovej antropológie.

Antropológia vrcholného scholastického filozofa a teológa Tomáša Akvinského by sa mohla zhrnúť do predstavy o troch

Základná úloha výchovy

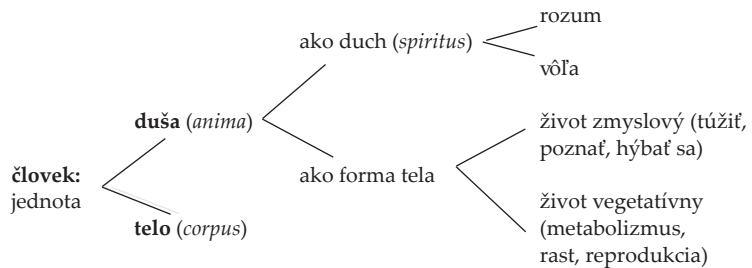
Tri antropologické otázky a s nimi súvisiace dimenzie človeka

podobách ľudskosti, resp. o troch komplementárnych dimenziách bytia a rozvoja človeka. Odpovedá nimi na tri základné antropologické otázky: *Čo je človek? Akým človekom chcem byť? Ako sa ním môžem stať?* Na prvú otázku nadväzuje esenciálny rozmer človeka, ktorý Tomáš nazýva „človek prirodzený“. Na druhú odpovedá „človek historický“, teda slobodný, činný a tvorivý, a pri tretej predkladá cestu kresťanskej výchovy, v ktorej je najúčinnejším prostriedkom spolupráca s milosťou.

Základné antropologické otázky	Základné dimenzie človeka
<i>Čo je človek?</i>	<i>Človek prirodzený</i>
<i>Akým človekom chcem byť?</i>	<i>Človek historický</i>
<i>Ako sa ním môžem stať?</i>	<i>Človek kresťan</i>

9.1.1 „Prirodzený“ človek

Na základnú otázku *Quid est homo?* Tomáš akceptuje klasickú odpoveď v definícii *animal rationale* (*Gent.*, III, 39).¹⁸



Obr. č. 4 Život duše v jednote s telom podľa sv. Tomáša Akvinského.

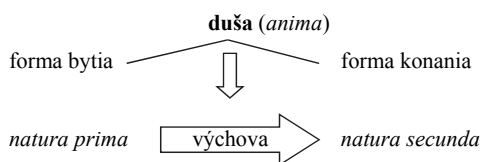
18 Zoznam skratiek tu citovaných diel Tomáša Akvinského:
 S.Th. – *Summa Theologica* (Suma teologická)
 Gent. – *Summa contra Gentiles* (Suma proti pohanom)
 De ver. – *De veritate* (O pravde)
 Sent. – *Sententiae* (Sentencie)
 De An. – *De Anima* (O duši)

Ďalej v aristotelovskom duchu tvrdí, že ľudská prirodzenosť je daná substanciálnou **jednotou duše a tela**. Duša je v tomto prípade tvarom (formou) tela, ale zároveň je aj duchovnou podstatou (*spiritus*). A tak duša v látke (matérii) tela a nad látkou tela organizuje bytie človeka (*esse hominis*), čiže jeho bytnosť (esenčiu) (*De Anima*, a.14, ad 11). Duša vkladá do tela život, pričom ho konfiguruje ako organické telo, ktoré sa stáva nástrojom (*organon*) vitálnych operácií a agensom harmonizácie štyroch hypokratovských telesných tekutín (krv, hlien, biela žľč a čierna žľč). Duša teda vo svojom tele riadi *vegetatívny život* s tromi základnými silami (látková výmena, rast a reprodukcia), ale aj *zmyslový život* s tromi základnými schopnosťami (poznať vonkajší a vnútorný svet, túžiť po poznanom, hýbať sa v priestore k túženým veciam). Potiaľto duša predstavuje formu tela. Okrem toho je však aj duchom (*spiritus*), prostredníctvom ktorého človek prekonáva materiu a prežíva svoj *duchovný život*. **Duch prekonáva hmotu** a umožňuje vnímať totalitu bytia prostredníctvom poznávajúceho *rozumu* a *chcejúcej vôle*. V tomto duchovnom živote, v ktorom je vzájomná závislosť a synergia telesnosti a duchovnosti, spočíva jedinečnosť človeka a jeho charakter *imago Dei* (obrazu Boha).

Duša a duch

Duša riadi život tela

Duch riadi duchovný život



Obr. č. 5 Výchova ako podporovanie (*promotio*) schopností duše k jej plnému rozvinutiu podľa sv. Tomáša Akvinského.

Duša však nie je iba formou „*esse hominis*“ (bytia človeka), ale aj formou „*agere hominis*“ (konania človeka), teda je organizačným princípom konania človeka. Konaním (*actus secundus* = „druhý akt“, *actus operandi* = „akt vykonávania“) človek dopĺňa svoje bytie (*actus primus* = „prvý akt“, *actus essendi* = „akt bytia“) podobne ako akcidenty dopĺňajú podstatu a zdokonaľujú ju. Bytnosť človeka je *perfectibilis* (zdokonalovateľná) a **proces zdokonaľovania je úlohou výchovy**. Ľudská prirodzenosť (*natura*) je teda dynamická kategória, ktorú sekundárne určujú operatív-

Človek konaním pôsobí na bytie

ne schopnosti (fakulty) duše a je základom ľudskej výchovnej činnosti, ktorej výsledkom býva *natura secunda*, tzv. druhá prirodzenosť človeka. Do tohto procesu však vstupuje fenomén osobnej slobody, ktorá určuje ďalší rozmer človeka, a tým je „človek historický“.

9.1.2 „Historický“ človek

Človek s vlastnou univerzálnou prirodzenosťou má aj svoj existenciálny, dejinný, činnosťný rozmer. Vstupujeme tak do oblasti **individuálnych rozhodnutí jedinca**, ktorý sa nazýva *osobou* (Tomáš preberá Boetiovu definíciu osoby ako „*rationalis naturae individua substantia*“). Osoba zahŕňa totalitu osobného bytia (univerzálny aspekt) a osobného konania (individuálny aspekt) (S. Th. I, q. 31, a. 2 ad 4). Človek sa existenciálne určuje svojím slobodným konaním v dejinách. Práve tu nastupuje základná pedagogická otázka: „*Quem te ipsum facis?*“ (Čo urobíš sám zo seba?). Sloboda, ktorej je zverený prirodzený človek, nie je „slepá“, chaotická a náhodná sila, ale je to **racionálny pohyb vôle**, rozumový *appetitus*. Vôľa a sloboda predpokladajú stvorenú ľudskú prirodzenosť, v ktorej je obsiahnutá túžba po dokonalosti, ktorá človeka zvnútra pobáda realizovať totálne dobro človeka ako človeka. V človeku je akýsi *lumen* (svetlo), základný „program“ ľudskosti, ktorý môžeme realizovať iba prostredníctvom rozumu. Človek je už v pozemskom, dejinnom stave schopný anticipovať stretnutie s božskou Osobou, je „*capax Dei conoscendo et amando*“ (schopný poznať a milovať Boha). Takto hodnotne ponímaná dejinnosť poskytuje možnosť pozitívneho zjavenia, ktoré sa podľa Tomáša realizovalo v osobe Ježiša Krista. Toto osobne prijaté zjavenie umožňuje hovoriť o tretej dimenzii človeka (kresťanskosť) a o „nadprirodzenej výchove“.

Čo zo seba urobíš?

Život v čase
a priestore smeruje
k nadčasiu

9.1.3 Človek kresťan

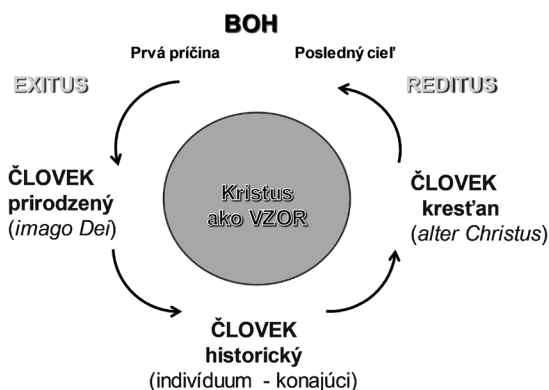
Vzorom je Kristus

Tomáš poukazuje na Krista ako na model, ktorý odpovedá na tretiu otázku: Ako sa stať človekom? Kristus je tu antropologickým modusom „*hominis perfectio*“ (dokonalosti človeka). Kristus je **výchovným vzorom** stávania sa človekom vzhľadom na po-

sledný cieľ. V náboženskej výchove je primárnym vzor Krista, ktorý súčasne ako *causa efficiens* (účinná príčina) všetkého poskytuje milosti na dosahovanie tohto cieľa.

9.2. Rámec výchovy v antropologickej špirále „exitus-reditus“

Celá Suma teologická je vybudovaná podľa špirálovej schémy *exitus-reditus* (odchod – návrat). (Chenu, 1953, s. 268 – 275) Všetky veci, vrátane človeka, vychádzajú od Prvej príčiny, aby sa svojim konaním vrátili späť k Poslednému cieľu. Do tejto schémy sa umiestňuje aj Tomášova koncepcia výchovy, podľa ktorej je Boh exemplárnou príčinou človeka, stvoreného na svoj obraz, ktorý sa cez Krista, Logosa, nositeľa milosti, zdokonaľuje a vracia späť k finálnej príčine človeka, Bohu. „Prirodzený“ človek zodpovedá „prvému“ momentu po stvorení (*exitus*) (*S. Th. Pars Prima*). „Historický“ človek zodpovedá „druhému“ momentu po stvorení, t. j. slobodnému návratu (*reditus*) (*S. Th. Pars Secunda*). Tu je človek konajúcou osobou, ktorá podniká „dlhú cestu“ späť. Človek kresťan na tejto ceste stretáva Krista ako vzor a podporu (*S. Th. Pars Tertia*).



Obr. č. 6 Dejiny ľudstva a človeka podľa schémy *exitus – reditus* sv. Tomáša Akvinského.

Aby človek mohol usmerňovať svoj život, na jeho ceste zohráva hlavnú úlohu ponímanie *posledného cieľa*, ktorý určuje všetko konanie. Tomáš nalieha na historického človeka, aby si už na za-

S upriamením
na cieľ

čiatku zvolil svoj cieľ. Dôvodí, že skutočne múdрым je iba ten, kto má na zreteli svoj posledný cieľ (*Gent. I, 1*) a svoj život založí na jeho napĺňaní. Ak sa človek zameria na **hlboký vnútorný cieľ**, stáva sa *vnútorným človekom (homo interior)*, v opačnom prípade ostáva *vonkajším človekom (homo exterior)*, bez orientácie a poriadku. Úlohou výchovy je usmerniť zameranie na vnútorný cieľ života.

9.3 Tomášov pojem výchovy

Spisy o výchove

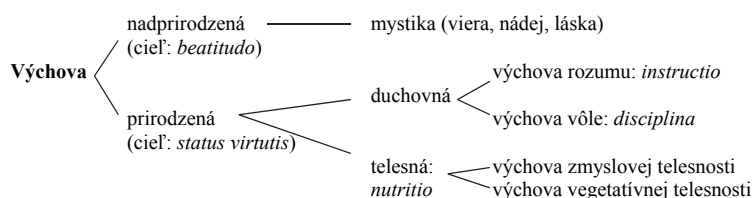
Tomáš nikdy nenapísal osobitné ucelené dielo o výchove, hoci pojem výchovy a nevyhnutnosť výchovy sú v jeho myslení neustále prítomné. Najznámejším je jeho traktát *De magistro* (O učiteľovi), ktorý je súčasťou diela *De veritate (De ver., q. 11, a. 1)*. Tu sa obsiahnejšie venuje otázkam rozumovej výchovy. Rozumovou výchovou sa zaoberá aj v jednej stati Sumy teologickej (*S. Th., I, q. 117, a. 1*). Celá druhá časť (*Pars Secunda*) Sumy teologickej sa venuje morálnej výchove (najmä v kapitole *De Virtutibus, O cnostiach*). Rodinnú výchovu zmieňuje v Sentenciách (*Sent., d. 26 – 42*) a v Sume proti pohanom (*Gent. III, 122 – 127*), kde rodinu a manželstvo prirovnáva k „duchovnej maternici“. Výchovou k viere sa zaoberá osobitne v *Breve Principium* (jeho doktorská práca), ale aj v Sume teologickej (*S. Th. III, q. 42, 66 – 69; q. 111*), či v Sume proti pohanom (*Gent. III, 154*).

Tomášova definícia výchovy

Tomáš opisuje výchovu touto definíciou: výchova je „prevádzaním (*trahductio*) a podporovaním (*promotio*) dieťaťa až k dokonalému stavu človeka ako človeka, t. j. k stavu cnosti (*status virtutis*)“ (*IV Sent., d. 26, q. 1, a. 1*). Toto *podporovanie* zahŕňa upevňovanie všetkých entitatívnych a operatívnych vrstiev človeka, ktoré podopierajú cnostný život a v zásade spočíva v rozvíjaní operatívnych síl ľudského konania až do stabilného stavu, *habitusu* ako výsledku „výživy, vzdelávania a disciplíny“. Historicky završený človek dosiahol *status virtutis*, teda dynamickú dokonalosť, v ktorej je pripravený prestúpiť do stavu eschatologického. V stave cnosti človek disponuje operatívnymi silami tak, aby jeho skutky mohli byť dokonalé. Nejde tu o absolútnu dokonalosť, ale o akúsi prechodnú, sprostredkujúcu dokonalosť, ktorá má byť završením výchovy (zrelosť, „dospelosť“). Výchova, ktorá dokáže dieťa priviesť do tohto stavu, súčasne ho dokáže

Cieľ dočasný a cieľ posledný

priblížiť k poslednému cieľu, ktorým je *beatitudo* (blaženosť). Vo výchove teda ide o analogický proces postupného privádzania k jednotlivým stupňom šťastia, pričom najvyšší a najviac abstraktný stupeň šťastia (*beatitudo*) koinciduje s posledným cieľom výchovy. Tomuto cieľu však predchádzajú „predposledné“ ciele, ktoré výchova nesmie obísť a na ktorých rozvíja jednotlivé rozmery ľudskej prirodzenosti.



Obr. č. 7 Rozdelenie výchovy na základe koncepcie človeka podľa sv. Tomáša Akvinského.

Tomáš preto rozlišuje výchovu prirodzenú a výchovu nadprirodzenú, pričom výchova prirodzená sa rozdeľuje na telesnú a duchovnú, kde telesná výchova je podriadená duchovnej na základe vzťahu tela a duše ako matérie a formy (*Gent.*, III, 129). Prvou oblasťou výchovy teda bude výchova „*ex parte corporis*“ (vzhľadom na telo), zodpovedajúca telesnej starostlivosti *nutritio*. Na ňu bude nadväzovať druhá oblasť výchovy, výchova „*ex parte animae*“ (vzhľadom na dušu), zodpovedajúca termínom *instructio* a *disciplina*.

Rozdelenie výchovy

9.4 Výchova telesná

Rozdelenie výchovy na telesnú a duševnú je iba *per modum considerationis* (na úrovni uvažovania), v skutočnosti sa výchova obracia na celého človeka v jeho integrite. Telesná výchova je preto v zásadnom funkčnom postavení voči výchove duchovnej.

Rozdelenie výchovy tela

Telesná výchova sa ďalej rozlišuje na výchovu *vegetatívnej telesnosti* a výchovu *zmyslovej telesnosti*.

9.4.1 Výchova vegetatívnej telesnosti

Zdravie
a harmónia tela

Prvá výchova sa týka **zdravia a uchovávanía** vlastného tela. Zameriava sa na upevňovanie telesných dispozícií, ktoré majú zabezpečovať integritu a harmóniu ľudského tela. Telesná výchova sa usiluje vytvárať entitatívne habitusy, prostredníctvom ktorých bude matéria lepšie disponovaná na „spolužitie“ so svojou formou (dušou). Tieto habitusy tvoria fyzikálno-biologický základ každého ľudského tela a zabezpečujú mu *zdravie, výdrž a krásu* (*Gent.* II, 64). Podporujú dobrú funkciu orgánov a metabolizmu, čím disponujú telesnosť človeka k jemnejšiemu zmyslovému vnímaniu. Táto oblasť sama osebe nezasahuje do oblasti rozumu, je iracionálna (*De An.*, a.11, ad 15). Vychovávateľ pri nej neapeluje na racionálnu percepciu, iba ju používa ako nástroj na vyššie stupne výchovy. Tomáš v tejto súvislosti prezentuje aj Hypokratovu typológiu charakterov v závislosti od prevládajúcich „telesných štiav“. Pripúšťa nezávislosť ich účinkovania od ľudskej vôle, no zároveň poukazuje na postupnú zmenu ich pomerov, a teda aj zmenu povahy počas vývoja jednotlivca. Do tohto procesu môže vychovávateľ vstúpiť svojim usmerňovaním. (*IV. Sent.*, d. 40, a. 4)

Príprava na vyššie
stupne výchovy

9.4.2 Výchova zmyslovej telesnosti

Zmyslový
vzťah k svetu

Vegetatívna výchova sa zameriava na plodenie, výživu a upevňovanie tela. Zmyslový život však vyrastá z vegetatívneho a uvádza človeka do vzťahu s fyzickým svetom, ktorý dokáže zmyslovo poznať a získavať z neho rôzne pôžitky. Spolu s Aristotelom Tomáš rozlišuje **rozličné stupne zmyslovosti**: počnúc hmatom cez zrak až k sluchu ľudské zmysly potešením z krásy anticipujú „radosť z pravdy“ (*gaudium de veritate*). Vo svete živočíchov sa zmyslovosť hierarchicky radí od najnižšej (vonkajšie zmysly bez pamäti), k vyššej (vonkajšie zmysly a pamäť) a najvyššej (zmysly, pamäť a schopnosť triediť a vyhodnocovať podnety). Pri nich sa však orientuje bezo zbytku na konkrétnu príťažlivú vec (*res bona appetibilis*), od ktorej získavajú konkrétnu slasť vo funkcii vlastného vegetatívneho života (biologické pudy). A tak vyššie formy zmyslovosti (zrak a sluch) prirodzene upadajú smerom k hmatovému pôžitku a k hmote (*IV. Sent.*,

d. 49, q. 3 a. 5b). Všetko, čo robia, robia „*propter cibum et coitum*“ (kvôli jedlu a sexu). U človeka však zmyslosť prirodzene tiahne k vyšším duchovným formám života, k sublimácii krásneho a príťažlivého. Napriek tomu sa živočíšny pud v človeku pokúša zredukovať jeho zmyslosť na čisto fyzickú rovinu. Tu opäť **zasahuje účinok výchovy**, ktorá poskytne prirodzené dôvody ducha a nadprirodzené dôvody viery, aby sa vychovávaný naučil skôr sublimovať, než degradovať vlastnú zmyslosť. Tomáš hovorí o „predĺženej ruke“ intelektu do zmyslov a o prirodzenom prenikaní racionality do zmyslovosti. Dôkazom toho je schopnosť človeka vytvárať umelecké diela. Druhou možnosťou je zbavovať sa racionality v prospech zmyslov, no tým sa človek zbavuje vlastnej humanity. Tomáš, samozrejme, pred touto možnosťou vystríha. Človek, ktorý predčí živočíchy svojou vrodenu racionalitou a konštitutívnou slobodou konania, je vo svojej zmyslovosti prirodzene obrátený a otvorený k priamemu dosahu rozumu a slobodnej vôle do svojho zmyslového života. Zmyslové potencie u človeka sú nastavené na „poslušnosť voči rozumu“, teda sú schopné zahrnúť habitusy rozumu. Toto sa deje vo všetkých oblastiach zmyslového života: v oblasti vonkajších zmyslov človek sublimuje krásno, v oblasti vnútorných zmyslov riadi a usmerňuje svoju predstavivosť, v oblasti pamäti využíva proporciu a komparáciu, v oblasti zmyslového poznávania (*cogitativa*) sa racionalita stretáva priamo so sublimovanou zmyslosťou. Výchova zmyslov dosahuje završenie **v mravnej výchove**, kde sa zmyslové túžby podriaďujú rozumu a habitusu v podobe cnosti miernosti a sebaovládania.

Pozdvihovanie zmyslov prenikaním racionality

Podriaďovanie zmyslov rozumu

9.5 Výchova duchovná

Nad zdokonaľovanie človeka v rozmere vegetatívneho a zmyslového života vyniká vlastná ľudská dokonalosť, ktorou je **život intelektu**. V ňom sa človek sústreďuje nielen na rozvíjanie vlastného tela a na intencionálny vzťah k okolitému svetu, v ktorom nachádza svoj doplnok, ale sa intencionálne otvára (poznáva a miluje) totalite bytia, ba až Počiatku bytia takým spôsobom, „ktorý prekonáva fyzickú prirodzenosť a ktorý nemôžu vykonávať telesné orgány“ (*S. Th.* I, q.78, a.1). Duchovný život človeka

Rozdelenie výchovy ducha

tvoria mohutnosti rozumu a vôle, ktorým sa vo výchove treba osobitne venovať.

9.5.1 Výchova rozumu (rozumové cnosti)

Pravda ako najvyšší cieľ

Úlohou výchovy špekulatívneho a praktického rozumu prostredníctvom formovania rozumových cností je naplniť prirodzenú túžbu duše po pravde. Cieľom celého ľudského života, ako aj cieľom celého univerza je kontemplácia pravdy (*Gent.*, I, 1). K tomuto cieľu duša dospieva prostredníctvom vhodného *instructio* (vzdelávania), ktoré zaistí habitusy všetkých rozumových cností, rozvážnosti, zručností a vedomostí a orientuje človeka k múdrosti (*sapientia*). **Múdrost' je vrcholom** všetkých rozumových cností a každého poznania a k nej má smerovať ľudská výchova. Všetky ostatné ciele vo výchove majú byť zaradené do architektonického poriadku, v ktorom sú podriadené tomuto poslednému cieľu, zmyslu života. Vyučovanie je v podstate kooperáciou, v ktorej učiteľ spolupracuje s duchovnými mohutnosťami žiaka a pomáha ich rozvíjať k múdrosti. Výchova rozumových cností je spojená s výchovou morálnych cností (zdržanlivosti, čistoty, usilovnosti, učenívosti), ktoré umožňujú duchovnú kontempláciu, a naopak necnosti (pahltnosť, chlípnosť, lenivosť) sťahujú človeka do živočíšnej zmyslovej psychiky pripútanej k hmote. Rozumové cnosti, ktoré sú samy osebe vznešenejšie ako cnosti mravné, sa musia integrovať s mravnými cnosťami, lebo tie zaisťujú reálne (skôr než ideálne) smerovanie k dobru (*bonitas „in re“* = dobrota v realite, skôr než *bonitas „in mente“* = dobrota v mysli).

Výchova rozumových cností

9.5.2 Výchova vôle (mravné cnosti)

Žiadostivosť má mať pozitívnu rolu

Na dosiahnutie múdrosti je teda nevyhnutné vychovávať aj vôľu. Morálna výchova má za cieľ zdokonaľovať „žiadostivú časť duše“ a usmerňovať ju k dobru rozumu. V žiadostivosti má človeka priviesť k trvalej inklinácii k dobrému ľudskému konaniu. **Mravná výchova** zabezpečuje usporiadanosť vôle a zmyslov do uceleného poriadku, ktorý je implicitne rozumný. Vôľa je u Tomáša „racionálnou žiadostivosťou“ (*appetitus*), teda pasívnou silou, ktorá je preniknutá racionalitou, kým zmyslosť je pa-

sívnu silou, ktorá je vzdialená racionalite, lebo má svoju vlasnú iracionálnu autonómiu. Je teda dôležité, aby boli ľudské žiadostivosti (vôľa a zmysly) **habituálne disponované poslúchať poriadok rozumu**, k čomu má dopomôcť výchova mravných cností. Tá vychádza z prirodzenej inklinácie žiadostivosti k dobru, ktorá je v človeku abstraktná a implicitná, no vychovávateľ ju má urobiť konkrétnou a explicitnou. Tu nastupuje úloha praktického rozumu, *cumsciencia* (svedomie), schopného stanovovať praktické ciele a hodnotiť ich súlad s posledným cieľom. Praktický rozum postupne nadobudne **cnosť rozvážnosti** (*prudentia*), ktorá je habitusom správneho usudzovania. Táto cnosť spája cnosti rozumové s cnosťami mravnými, život ideálny so životom reálnym. V exekutívnej fáze mravného konania úzko spolupracuje s cnosťou miernosti, zdržanlivosti (*continentia*) a s cnosťou sily, sebaovládania (*fortitudo*). Prvým cieľom výchovy je nadobúdanie mravných cností, s ktorými človek získava dobrú vôľu, habituálnu snahu „byť dobrým“.

Výchova
mravných cností

Mediačná úloha
rozvážnosti

9.6 Výchova nadprirodzená

Tomáš teológ predstavuje konkrétnu cestu na dosahovanie posledného cieľa, a tou je kresťanský život. Nadprirodzená výchova v úzkom zmysle slova sa zakladá na zjavení a na oživujúcej Božej milosti, ktorá vkladá do človeka tzv. teologálne cnosti: vieru, nádej a lásku. Podľa Tomáša táto fáza výchovy je prirodzeným **završením celkovej výchovy**, pretože zodpovedá samotnej esencii ľudskej duše a umožňuje totálne zjednotenie s Posledným cieľom. Bez tohto završenia by výchova nevedla k ničomu, bola by bezcieľnym bláznovstvom (*Gent.*, III, 48). Človek je totiž prirodzene *homo religiosus*, bytostne zviazaný (*religio* = náboženstvo, ale aj „zviazanie“) s Prvou príčinou. Ľudský duch v sebe objavuje „príbuznosť s Bohom“ a nie je „spokojný, kým nespočinie“ v cieli svojho „reditus“, teda v Bohu. Ľudská sloboda však umožňuje odkloniť sa vo svojich aktoch od Posledného cieľa, a tak aj v tejto oblasti si človek vyžaduje výchovu. V jadre nadprirodzenej výchovy je schopnosť odovzdať svoju myseľ Bohu, spočinúť v jeho „mysli“ ako v niečom, čo je samotné *proprium* duše. Prirodzená náboženská výchova využíva bežné „mravné“ prostriedky (adorácia, kult, obeta), a takto pripravuje človeka na

Čo je
nadprirodzená
výchova

Prirodzená
a nadprirodzená
náboženská výchova

nadprirodzenú náboženskú výchovu. Prostredníctvom nej človek objavuje sám seba ako *imago Dei* a vstupuje do dialogickej štruktúry vzťahu s Bohom. Nadprirodzenú náboženskú výchovu môžeme nazvať aj výchovou k mystike či mystagógiou. Tu sa človek ponára do náboženského mystéria, ktoré presahuje prirodzené možnosti jeho ľudskej aktivity. Opakom tohto stavu človeka nie je deklarovaná náboženská nevera, ale viac či menej nedeklarovaná náboženská indiferencia.

9.7 Ukončenie výchovy

Výchova je cesta

Človek je neustále v stave počestného (*homo viator*), kráčajúceho, a teda omylného a krehkého. Ťažkosť zmyslovej výchovy spočíva najmä v náročnosti sledovať poriadok rozumu, pretože si vyžaduje veľkú „disciplínu“. Človek sa usiluje opätovne zrekonštruovať pôvodnú harmóniu duše a tela prostredníctvom cností. Tu nastávajú ťažké vnútorné boje jednotlivca, ako aj vychovávateľa s vychovávaným, pretože „impérium rozumu“ je vždy v človeku nedokonalé a *skôr politické než despoticke* (porovnaj Aristoteles), čiže presadzuje sa skôr vyjednávaním než priamym prikazovaním. Aj **prax výchovy** bude teda skôr vedená „diplomatickou“ múdrosťou než drezúrou pevnej autority. Moc vychovávateľa nad vychovávaným je vždy len nepriama, tak ako schopnosť vidieť závisí len nepriamo od fyzického zdravia očného orgánu.

„Politická“ forma výchovy spočíva najmä v tom, že vychovávateľ sa zameriava na formovanie habituálnych stavov, cností (na všetkých stupňoch života), ktoré budú vyvíjať svoje riadiace účinky autonómne (t. j. nepriamo vzhľadom na vychovávateľa). Základným cieľom výchovy nie je teda poslušnosť heteronómnym normám, ale **habituálna aplikácia zvnútornených cností**. Prostredníctvom výchovy človek dospieva k svojej „druhej prirodzenosti“ (*altera/secunda natura, status virtutis*), ktorá ho disponuje k šľachetnému konaniu. Ak vychovávaný dosiahne tento stav, úloha vychovávateľa sa skončila: mladý človek je dospelý, t. j. zrelý konať autonómne, v súlade s vnútorne nadobudnutými dispozíciami.

Výchova mala
zmysel, ak sa
stala zbytočnou

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- Tomáš Akvinský patril k vrcholným učencom stredovekej scholastiky. Scholastici pestovali vedu na stredovekých univerzitách, ktoré sa stali vzorom pre univerzitné vzdelávanie tak, ako ho poznáme. Stredovekí študenti, skôr než pristúpili k štúdiu filozofie a teológie, práva či medicíny na tzv. „vyšších“ fakultách, museli absolvovať „nižšiu“ artistickú fakultu, resp. štúdium tzv. siedmich slobodných umení. Na internete si vyhľadajte, ktoré „umenia“ to boli, čo znamenali, ako boli usporiadané a prečo. Tiež si zistíte, aký mala pôvod táto akademická štruktúra. Vidíte jej podobnosť so súčasnou štruktúrou vysokoškolského vzdelávania?
- Presná citácia, v ktorej Tomáš definuje výchovu je: „Qui est bonum prolis: [...] traductionem, et promotionem usque ad perfectum statum hominis, in quantum homo est, qui est virtutis status.“ (Sent. IV, d. 26, a. 1 resp.) To znamená: „Dobro detí je toto: [...] prevádzať ich (lat. tra-ducere = pre-vádzať, má zhodný koreň slova so slovom ex-ducere = vy-chovávať) a podporovať (lat. pro-movere = rozhýbať, nabádať, podnecovať, podporovať, „štartovať“) až k dokonalému stavu človeka nakoľko len človek môže byť, teda stavu cnosti“. S vlastnou predstavivosťou vyjadrite, aké sémantické a výchovné asociácie vo vás vyvolávajú použité pojmy „traductio“, „promotio“ a ďalšie. Výraz „virtutis status“ možno vyjadriť aj súčasným pojmom „rozvinutý charakter“. Teraz skúste preformulovať Tomášovu definíciu vlastnými slovami tak, aby lepšie odrážala náš súčasný jazyk a našu pedagogickú citlivosť.
- Dozvedeli ste sa z tejto kapitoly čosi nové, čo ste doteraz nevedeli? Prekvapilo vás niečo – čo presne? Domnievate sa, že Tomášovo myslenie má ešte čo povedať dnešnému človeku 21. storočia?

10. EMMANUEL MOUNIER: VÝCHOVA JE POMOCOU V PROCESE PERSONALIZÁCIE ČLOVEKA

Tézy

- *Podľa Mouniera treba vrátiť osobe jej dôstojnosť a neodcudziteľnú hodnotu, ohrozovanú kolektivismom alebo individualizmom. Program tohto „návratu“ nazýva utváranie personalistickej civilizácie.*
- *Ludská osoba existuje v troch základných dimenziách: inkarnácia, komunikácia a povolanie.*
- *Sloboda človeka je vždy situovaná. Nie je podmienkou konania, ale konaním samotným.*
- *Hodnoty vznikajú vo vzťahoch a sú predmetom každodenného úsilia o dobro.*
- *Ludské konanie sa odohráva v štyroch dimenziách: pretváranie sveta, pretváranie seba, kontemplatívne konanie a spolupôsobenie s druhými.*
- *Úlohou výchovy nie je „vytvárať“ človeka, ale napomáhať jeho osobný rozvoj.*
- *Mounierove tézy sú platnými inšpiráciami aj pre súčasnú pedagogiku.*

10.1 Emmanuel Mounier – klasik personalistickej filozofie

Ak sa aj v súčasnosti pojem „personalizmus“ či „personalistická filozofia“ používa skôr *v širokom zmysle slova*, alebo sa z rozličných dôvodov tento termín z filozofického diskurzu vypúšťa a nahrádza inými (porovnaj poslednú časť tejto kapitoly), hlavný zámer personalisticky orientovaného uvažovania nie je možné dobre pochopiť bez zostúpenia ku koncepciám personalizmu *v úzkom zmysle slova*, teda ku konkrétnemu filozofickému prú-

du, ktorý vznikol a rozvíjal sa v istých historických a kultúrnych podmienkach najmä v prvej polovici 20. storočia a v ktorom s odstupom môžeme identifikovať niekoľko personalistických „škôl“ (porovnaj kapitolu 8.2 tejto knihy).

Európsky personalizmus 20. storočia sa začal formovať v medzivojnovom období vo Francúzsku okolo časopisu *Esprit*, ktorého zakladateľom a hlavným redaktorom bol práve Emmanuel Mounier.¹⁹ Teda ak dnes spomenieme pojem „personalizmus“ v klasickom, úzko historickom vymedzení, celkom určite narážame na Mouniera a jeho filozofický odkaz.

Emmanuel Mounier (1905 – 1950) je známy ako sociálne angažovaný filozof, ktorý proti úpadkovej spoločnosti – nakazenej izolácii a odcudzenosťou človeka uprostred vrcholiaceho kapitalizmu 30. rokov – ponúka pozitívnu premenu, a to nielen vnútornú, individualistickú, ale od jednotlivca sa šíriacu ďalej do spoločenských štruktúr. V roku 1928 absolvoval filozofiu v Grenobli obhájením diplomovej práce u J. Chevaliera. Medzi jeho profesormi a priateľmi intelektuálmi boli aj J. Maritain, Ch. Péguy, N. Berďajev, G. Marcel. V roku 1932 založil spolu s Gastonom Izardom a s pomocou Jacquesa Maritaina a Nikolaja Berďajeva časopis *Esprit*, ktorý sa stal intelektuálnou platformou mysliteľov nielen vo Francúzsku, ale v celej Európe. Vzniklo tak hnutie filozofickej a súčasne politickej reflexie, ktoré reagovalo na kultúrnu a civilizačnú krízu, ktorej citeľným prejavom bola ekonomická kríza po roku 1929. Mounier kritizoval materialistickú spoločnosť, založenú výlučne účelovo na vlastníckych vzťahoch v službe individuálnemu egoizmu. Mounierovský personalizmus nebol len teóriou, ale najmä sociálnou praxou, ktorá zdôrazňuje primát osoby pred všetkými materiálnymi, kolektivistickými a technickými prostriedkami. Cieľom tohto úsilia má byť „**utvorenie personalistickej civilizácie**, v ktorej sa všetky formy života podriadia jednému účelu, a tým je rozvoj duchovnej a morálnej osobnosti každého človeka i spoločnosti ako celku.“ (Letz, 2006, s. 61) S týmto úmyslom publikoval svoje programové dielo *Manifeste au service du personnalisme* (Manifest v službe

Časopis *Esprit*

Emmanuel Mounier, život a dielo

Personalistická teória a prax

¹⁹ Niektoré pôvodné Mounierove diela, vrátane celých ročníkov časopisu *Esprit*, ako aj vybrané tituly sekundárnych prameňov možno stiahnuť z elektronickej adresy: http://classiques.uqac.ca/classiques/Mounier_Emmanuel/Mounier_emmanuel.html

personalizmu, 1936), v ktorom odhaľuje vlastnícky a majetnícky základ kapitalistického individualizmu i marxistického kolektivismu a vyzýva k snahám o komunitárny personalizmus. Priam revolučný náboj obsahuje tiež angažované dielo *La révolution personaliste et communautaire* (Personalistická a komunitárna revolúcia, 1935). Po konci druhej svetovej vojny nasledoval rozsiahly psychologizujúci spis *Traité du caractère* (Traktát o charaktere, 1947). Pre pochopenie Mounierovho personalistického myslenia je dôležité spomenúť syntetickú štúdiu *Qu'est-ce que le Personalisme?* (Čo je personalizmus?, 1947) a súhrnnú monografiu *Le personalisme* (Personalizmus, 1949), ktorá poskytuje panoramatický prehľad základných personalistických princípov. Z týchto dvoch prác budeme najviac čerpať v nasledujúcej stati.

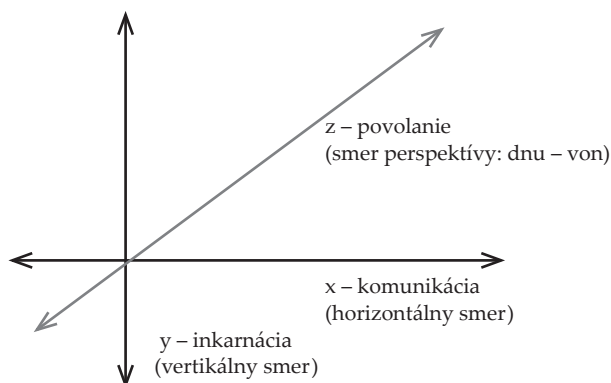
10.2 Základné charakteristiky človeka ako osoby

Osoba uniká definíciám

Mounier tvrdí, že osobu nie je možné zadefinovať, keďže definovaniu podliehajú iba predmety mimo človeka – a osoba nie je predmetom. „Osoba je duchovná bytosť ustanovená existenciálne a nezávisle, sama v sebe. Túto svoju samostatnú existenciu si udržuje tým, že ju spája so stupnicou hodnôt slobodne prijatých, osvojených a prežívaných vo vedomo zodpovednej záväznosti [...]. Celú svoju aktivitu takto slobodne zjednocuje a ponadto tvorivými činmi rozvíja jedinečnosť svojho poslania.“ (Mounier, 1948, s. 65) Osoba je teda tým, čo v človeku nemôže byť predmetné. Predstavuje centrum ľudského univerza, zostaveného z niekoľkých základných štruktúr. Tieto štruktúry si krátko predstavíme, sledujúc fenomenológiu samotného autora (Mounier, 1947).

10.2.1 Trojdimenzionálnosť personálnej existencie

Nosnú štruktúru osobného života človeka tvoria **tri základné dynamiky**, tri pohyby existencie: inkarnácia, komunikácia, povolanie.



Obr. č. 8 Trojdimenzionálnosť personálnej existencie podľa E. Mouniera.

a) Inkarnácia. Osoba je inkorporovanou, vtelenou existenciou (fr. *existence incorporée*), teda existenciou v plnom zmysle duchovnou a v plnom zmysle telesnou. Inkarnáciu človeka v prírode (vonkajšom prírodnom prostredí, vlastnej telesnosti, psychickom nevedomí, neosobných sociálnych vzťahoch) nemožno ponímať negatívne ako prekliatie či zdroj zla pre človeka, keďže príroda je miestom manifestácie neosobného a objektívneho a predstavuje neustálu príležitosť na odcudzenie. Spiritualita človeka je na druhej strane princípom ľudskej transcencie a zárukou autenticity: osoba transcenduje prírodu, jej fyzické a biologické determinizmy (pretvára prírodu na kultúru, prekonáva inštinktívne sklony, je schopný lásky), prelamuje jej fatalitu a personalizuje svet.

Človek sa nachádza uprostred dvoch tendencií: *depersonalizácie* (straty identity, homogenizácie, indiferentizácie, dehumanizácie) a *personalizácie* (sebaidentifikácie, historizácie času a sveta, ozmyslovania, axiologizácie, transformácie, lásky). Toto vertikálne napätie sa prejavuje v každodennej dráme človeka, v jeho boji o dôstojnosť: na jednej strane je v ňom neustále prítomný matný, temný, externý element prírody, ktorý kladie odpor, na druhej strane energia subjektu, nabádajúca na dominanciu nad prírodou, na askézu a integráciu a na utváranie jedinečnej životnej skúsenosti ľudského jedinca. Ide o skutočnú aktívnu dialektiku; „personalizmus nie je filozofiou na nedeľné popoludnie“ (M. Nédoncelle). „Medzi nenáročným optimizmom liberálnej alebo

Osoba je vtelená
a situovaná

Osoba sa
uskutočňuje
v komunikácii

revolučnej ilúzie a netrpezlivým pesimizmom rozličných fašizmov sa vinie pravá cesta človeka, *tragický optimizmus* (un optimisme tragique), v ktorom nachádza správnu mieru v atmosfére šľachetnosti a boja.“ (Mounier, 1989, s. 42)

b) Komunikácia. Základnou skúsenosťou osoby je komunikácia. Na rozdiel od Heideggera a Sartra, podľa ktorých komunikáciu odtláča potreba vlastniť a podriaďovať si (Sartre: „druhý je pre mňa peklom“), Mounier tvrdí, že osoba v človeku sa rozvíja iba vtedy, ak sa očisťuje od vlastnej individuality a stáva sa viac disponibilnou a transparentnou voči sebe a voči druhým. Komunikácia je primordiálnym faktom človeka – už od narodenia, ba ešte pred ním, jeho personalitu predchádza **relacionalita**, vzťahovosť: „prvou skúsenosťou osoby je skúsenosť s druhou osobou: ty, a potom my, prichádza skôr než ja, alebo ho aspoň sprevádza.“ (Tamže, s. 47) Človek tým, že sa exponuje, „vydáva napospas“ druhému, sa stáva čoraz viac osobou. „Keď sa komunikácia spomalí, alebo pokazí, vo svojej hĺbke strácam sám seba [...] *alter* (druhý) sa stáva *alienus* (cudzí) a ja sám sa stávam cudzím sebe samému, odcudzujem sa. Dalo by sa povedať, že existujem iba v tej miere, v akej existujem pre druhých, ba dokonca, že byť znamená milovať.“ (Tamže, s. 47)

E. Mounier opisuje vývoj dynamického osobného vzťahu **v piatich krokoch** (tamže, s. 48 – 49) (spomenuli sme v podkapitole 8.2.4).

- a) Najprv sa disponuje, aby *vyšiel zo seba*, z vlastnej uzavretosti a nasmeroval sa k druhým a ich potrebám;
- b) usiluje sa vložiť do situácie druhého človeka, *byť chápatý* a empatický, prijímať to, že druhý má iné a jedinečné názory a postoje;
- c) potom *preberá na seba* životnú situáciu druhého, stará sa o neho, prežíva s ním jeho radosti a bolesti;
- d) *dáva* zo seba samého, rozvíja ducha solidarity, spravodlivosť završuje odpúšťaním, stáva sa darom bez nároku na reciprocitu;
- e) napokon *zotráva vo vernosti*, podporuje kontinuitu vzťahu, dáva sľuby a dlhodobo ich plní, realizuje hodnotu vytrvalosti a trvácnosti, časnosť pozdvihuje k večnosti.

Mounier si dobre uvedomuje prekérnosť a ťažkosti komunikácie, no súčasne poukazuje na to, že niet inej cesty k spravodlivej spoločnosti, než je úsilie o **vytváranie spoločnstiev** osôb (*comunio*), v ktorých bytie prevyšuje akékoľvek vlastnenie. Ko-

munikácia ako autentický tvorivý dialóg konštituuje horizontálny rozmer osobnej existencie.

c) **Povolanie.** Tretím pohybom existencie je pohyb perspektívy, v smere dnu – von, ktorý preniká do hĺbok vnútorného života človeka a prejavuje sa vonkajšími činmi. Človek sa neustále ponára **do vlastnej interiority**, aby si osvojoval sám seba a modeloval svoj život v dynamike opakovanej koncentrácie (sústredovania) a konverzie (pre-smerovania). Duchovné sústredenie, zameranie na centrum vlastnej personality, ochraňuje človeka pred roztržitosťou, nespojitosťou, fragmentárnosťou a povrchnosťou prežívania. Vnútornosť intimity osoby chráni ostych (stud, hanba), ktorý zabezpečuje exkluzívnosť najbližších osobných vzťahov. Reflexia do vnútra osoby sa opačným pohybom pretvára na intenciu a **projekciu navonok**. Ľudské konanie je teda neustálym pohybom interiorizácie (zvnútornovania) a exteriorizácie (zvonkajškovania) a za dôsledky tohto pohybu sama osoba zodpovedá. Osoba nie je raz a navždy daná, ale je neustálym aktom sebaosvojovania a sebanadobúdania. Tento pohyb k sebe a späť od seba do činov najlepšie vystihuje pojem povolanie (fr. *vocation*). „Každá osoba má taký význam, že nemôže byť nijako nahradená na tom mieste, ktoré zastáva v univerze osôb.“ (Tamže, s. 71)

Osoba sa neustále sebaosvojuje a projektuje

10.2.2 Podmienenosť slobody

Podmienená sloboda tvorí ďalšiu základnú štruktúru personálnej existencie človeka. Sloboda nie je vec vo svete vecí, ale je excelentným potvrdením personality. Uprostred determinizmu prírody vyráža nenahraditeľná iniciatíva človeka, ktorá je síce zakorenená v tkanivách hmoty a obmedzená vlastnou nedozieravosťou, no je samostatnou odpoveďou na daný prísľub (je jeho splnením alebo zradou).

Pre osobu platí, že sa stáva slobodnou iba prostredníctvom slobody druhých osôb; sloboda je „nákazlivá“: sloboda vytvára okolo seba slobodu, tak ako odcudzenosť plodí cudzotu. Byť slobodný predovšetkým znamená prijať podmienky vlastnej situácie a premeniť ich na podporu vlastnému plánu. Sloboda sa šíri jedine rozhodovaním sa, porázaním prekážok, prinášaním obetí. Sloboda teda nie je absolútna podmienka ľudského kona-

Sloboda je samostatnou odpoveďou na daný prísľub

nia (Sartre), ale **je procesom oslobodzovania**. Okrem toho, že je možnosťou voľby, je najmä možnosťou výberu a osvojenia. „Slobodný človek je človek, ktorý sa spytuje sveta a svetmu odpovedá: je zodpovedný.“ (Tamže, s. 97)

10.2.3 Horizont hodnôt

Hodnoty majú
svoj život vo
vzťahoch osôb

Hodnoty nemožno ponímať ako všeobecné idey, jestvujúce platónsky samy osebe (ako ideálne formy), pretože jestvujú vždy len v inkorporovanej forme konkrétneho, individuálneho alebo kolektívneho subjektu. Hodnoty síce majú svoj historický život, no len vďaka intimite živých osôb. Neaplikujú sa na skutočnosť ako vopred ustanovené princípy, ale sa zjavujú v hĺbke slobody, prostredníctvom aktu rozhodovania človeka. Nie sú celkom subjektívne v zmysle arbitrárnej projekcie subjektu – **jestvujú len zo vzťahu a vo vzťahu**.

„Osoba je teda v konečnom dôsledku pohybom k transpersonálnemu, ktoré ohlasuje rovnakým dielom skúsenosť komunikácie i skúsenosť hodnotenia.“ (Tamže, s. 105) Tento pohyb k transpersonálnemu je zápasom, dobýjaním, neraz krvavým vykupovaním. Horizont hodnôt je horizontom zápolenia živých osôb. V živote osoby sa dosahujú hodnoty niekoľkými cestami: zabezpečením šťastia, vedou, poznávaním, etickým konaním, umením, utváraním histórie, náboženskou vierou. Morálnosť súvisí s hodnotami osobitným spôsobom, lebo niet hodnoty tam, kde niet slobody a práve v slobode sa rozhoduje o morálnosti skutku. „Personálne univerzum definuje morálne univerzum a koinciduje s ním.“ (Tamže, s. 112) Do morálneho univerza osoby patrí aj mravný omyl a nemravnosť, no nepatrí doň neosobný automatizmus a zvyk, roztržitosť a egocentrizmus, ľahostajnosť a morálna slepota. Najväčším nepriateľom personalistickej etiky je otrocký legalizmus, klasifikujúci druhých na „dobrých“ a „zlých“ z **hľadiska formálnych kritérií sociálneho diktátu**.

V jednej línii:
sloboda – hodnoty
– morálka

10.2.4 Dimenzie konania

„Teória činu nie je akýmsi apendixom personalizmu, ale v ňom zaujíma centrálnu postavenie,“ píše Mounier (tamže, s. 121) a na-

črtáva **štyri hlavné dimenzie konania**: pretváranie sveta, pretváranie seba, kontemplatívne konanie a spolupôsobenie s druhými (tamže, s. 124 – 130).

a) Pretváranie sveta. Konanie v zmysle „tvarovania“ (gréč. *poiein*) má za cieľ ovládnuť a organizovať vonkajšiu hmotu. Ide tu o **ekonomickú činnosť**, prácu s vecami, výrobu a produktivitu, využívanie prírodných síl v prospech človeka. Do tejto oblasti patrí aj priemysel, ktorého mierou je efektivita. No človeka neuspokojuje konštruovanie a organizovanie, ak v tejto činnosti nenachádza svoju dôstojnosť, rozmer solidarity so spolupracujúcimi, prekročenie čistej užitočnosti. Ekonóm, ktorý ignoruje tieto podmienky, sa mení na technokrata, prístupujúceho k medziľudským vzťahom ako k predmetným zákonitostiam vo svete predmetov.

Osoba pracuje,
konštruuje
a organizuje

b) Pretváranie seba. Konanie ako „praktizovanie“ (gréč. *praktein*) nesmeruje k budovaniu vonkajšieho diela, ale k formovaniu samotného konajúceho, jeho zručnosti a schopnosti, jeho osobnej jednoty. Cieľom a mierou etického konania je **autenticita**: nie je taký dôležitý výnos z práce, ako spôsob práce a pôsobenie práce na samotného aktéra. Problém vzťahu cieľov a prostriedkov nie je možné vyriešiť jednoduchým oddelením technických prostriedkov od humánnych cieľov: „Materiálne prostriedky sa v dôsledku prítomnosti človeka stávajú prostriedkami ľudskými, žijúcimi medzi ľuďmi, ľuďmi premieňanými (a ľudí premieňajúcimi) a toto vzájomné pôsobenie sa integruje do totálneho procesu.“ (Tamže, s. 127) Technika (prostriedky) a etika (ciele) sú dva neoddeliteľné póly ľudského konania.

Osoba koná,
formuje sa,
transformuje sa

c) Kontemplatívne konanie. Tú časť nášho konania, ktorá skúma hodnoty, Gréci nazývali *theorein*, kontemplatívna činnosť. Nejde iba o „teoretizovanie“, čisto rozumovú špekulatívnu aktivitu, ale o jedinú **činnosť celého človeka**, ktorej cieľom je dokonalosť a univerzálnosť, sprostredkovaná konkrétnym dielom. Kontemplatívne konanie pôsobí v oblasti praxe dvomi spôsobmi: *nepriamo* – indukciou „neužitočných“ aktivít (matematických špekulácií, teologických dišpút atď.) do rozmachu kultúry, *priamo* – energickou prorockou intervenciou do praxe (hrdinské činy, skutky výhrady vo svedomí, hladovky disidentov atď.).

Osoba
kontempluje,
poznáva
a kultivuje svet

d) Spolupôsobenie s druhými. Prostredníctvom spoločenstva (komunity) osôb sa človek stáva väčším človekom et vice versa, spoločnosť je len vtedy skutočne humánnou spoločnosťou,

Osoba
spolupracuje,
kooperuje
a spoluvytvára
spoločnosť

ak je založená na skutočných vzťahoch osôb. Mounierov personalizmus sa dostáva na sociálnu a politickú rovinu, na ktorej sa usiluje prekročiť jednak limity kapitalistického individualizmu (založeného len na vlastníctve), jednak diktatúru socialistického kolektivismu (redukujúceho človeka na číselnú jednotku). Konanie osoby nikdy nie je konaním izolovaného solitéra, **je vždy ko-operáciou**, spolupôsobením, aj keď je dielo podpísané jedným autorom. Konanie je totiž jazykom, na ktorom sa podieľa a ktorého echo vníma spoločenstvo mnohých osôb, možno časovo a priestorovo oddelených.

10.3 Osobitosť antropologicko-pedagogickej koncepcie E. Mouniera

Mounierov
príspevok

Aby sme mohli vystihnúť špecifickosť Mounierovho príspevku k personalistickej pedagogike, musíme najprv rozlíšiť, či už vo všeobecnosti, alebo v pedagogickej oblasti, medzi personalizmom chápaným všeobecne ako postoj antiideologickej reakcie na marxistický kolektivismus a existencialistický individualizmus (široký význam termínu) a personalizmom koncipovaným ako konkrétna teoretická perspektíva, ktorá sa rodí z pôvodnej intuície osoby ako centra významu a hodnoty, z ktorej vyplýva etická úloha transformovať bytie v jej prospech (úzky význam termínu). Mounierova pozícia sa nachádza v tomto druhom zmysle označenia „personalizmus“.

Kresťanská
inšpirácia

Myslenie E. Mouniera vzniká ako kresťanský inšpirovaný angažmán, ako odpoveď na svetovú krízu tridsiatych rokov a na európsky duchovný nihilizmus. Mounier so svojimi priateľmi reaguje proti „konštitutívnemu neporiadku“ a navrhuje „novú renesanciu“ – v tzv. „personalistickej a komunitárnej revolúcii“ ponúkajú východisko zo zaseknutia človeka v ekonomickom determinizme, či už komunistickom alebo neokapitalistickom. Personalizmus nechápal len ako konceptuálny systém, ale ako perspektívu „zápasiaceho myslenia“. **Absolútna centrálnosť osoby**, ktorej základnými štruktúrami sú inkarnácia, komunikácia a povolanie, stanovuje preň normu akejkoľvek ľudskej činnosti. Osoba, aj tá chorá (ako jeho dcéra Françoise) alebo prenasledovaná (ako on sám počas vojny) je „posvätná ako hostia na oltári“ (Nanni, 2008, s. 24). Vďaka originálnemu a prenikavému spoje-

Rozličné nástrahy

niu viacerých teoretických inšpirácií (Ch. Péguyho, H. Bergsona, J. Chevaliera, Husserlovej fenomenológie) vytvoril koncepciu, ktorou unikol nástrahám existencializmu, marxizmu i meštiackemu kapitalizmu. Nie menej naliehavé sú však aj Mounierove výzvy proti niektorým intimistickým či spiritualistickým únikom, či konzervativistickým postojom kresťanov, či už vo vzťahu k totalitným systémom alebo vo vzťahu k sociálnej angažovanosti v období povojnovej rekonštrukcie. V súlade s podnetmi biblickej teológie načrtáva úlohu vychovávať človeka otvoreného, zodpovedného, odvážneho, dialogického a spoločenského.

Osobitosť Mounierových ideí sa odráža aj v jeho úvahách o výchove. Mounier prezentuje obraz človeka, ktorý je „dramatický“ a „totálny“, teda človeka, ktorý rozvíja vlastnú osobnosť v boji s prostredím a s telesnosťou. Zároveň ide o človeka, ktorý sa otvára k činnosti a k vedomej komunikácii s druhými. Do týchto personalizačných procesov jedinca i komunity sa začleňuje **výchova ako podporný a formačný pilier**. Úlohou výchovy nie je „vytvárať“ človeka, ale vzbudzovať v človeku personálny a komunitárny horizont. „Aká je úloha výchovy? [...] Zo samotnej definície sa osoba vzbudzuje apelovaním, a nevyrába sa cvičením.“ (Mounier, 1989, s. 160) Osoba nepatrí inštitúciám (rodine, škole, štátu, cirkvi), hoci sa cez ne formuje; patrí iba sebe. „Transcendencia osoby si vyžaduje, aby osoba patrila iba sebe samej. Nie je to *res societatis*, *res familiae* ani *res ecclesiae*.“²⁰ (Tamže, s. 160)

Mounier uznáva výchovnú funkciu rodiny, no upozorňuje aj na riziká autoritárstva a spoločenského konformizmu rodinnej výchovy. Odhaľuje falošnú neutralitu školy a pedagogického etatizmu: škola nie je účelom samým osebe a už vôbec nie je nástrojom funkčného podriadenia trhu a štátu. Naproti ideológii laicizmu (sekularizmu) v školách navrhuje dôsledný **pluralizmus v službe rodín a komunít**. Nástojčivo odmieta adultizmus (presadzovanie optiky dospelých), intelektualizmus, autoritárstvo a antidemokratickosť tradičnej výchovy (nazýva ju „masaker neviniatok“), lebo ignorovala osoby vychovávaných. No zároveň zavrhuje nekritické a fanatické preberanie alternatívy tzv. „nových škôl“, ktoré sú podľa neho zdeformované krátkozrakým liberálnym optimizmom a naturalistickým obrazom člo-

Mounier o výchove

Výchova v rodine, škole a mimo školy

20 *Res societatis* = vec spoločnosti, *res familiae* = vec rodiny, *res ecclesiae* = vec cirkvi.

veka. Treba mať na zreteli, že škola je iba jedným z výchovných nástrojov a je omylom zredukovať výchovu iba na abstraktné rozumové vzdelávanie. Mimoriadnu úlohu v celkovej edukácii človeka zohráva mimoškolská výchova, ktorá má disponovať maximálnou možnou slobodou.

10.4 Mounierov odkaz súčasnej výchove

Pedagogický personalizmus, tak ako aj ďalšie veľké teoretické systémy 50. a 60. rokov (laické novoosvietenstvo, novomarxizmus, historicizmus), postihla na konci 60. rokov štruktúrna a kultúrna kríza, kvôli ktorej sa dnes píše o „ťažkých sedemdesiatych rokoch“ – šíri sa kríza humánnych vied a neskôr, v 80. rokoch, prerastá do postmodernity a „slabého myslenia“. V tomto kontexte pri 50. výročí založenia časopisu *Esprit* v roku 1982 Paul Ricoeur, ktorého filozofická kariéra sa pôvodne začala práve v hnutí *Esprit*, vyhlásil, že chápe „rezervovanosť, ba niekedy až odpor generácií mladších ako ja, k používaniu termínu personalizmus, hoci si zachovávajú kritickú vernosť dielu Emmanuela Mouniera [...] Moju myšlienku by mohla zhrnúť jedna veta: **zomiera personalizmus, vracia sa osoba** (mohol by som tiež povedať: nech zomrie personalizmus, majúť na mysli: nech len zomrie..., možno je lepšie, aby zomrel, len aby sa vrátila osoba).“ (Ricoeur, 1983, s. 113) Tým chcel jednoducho zdôrazniť ten kultúrny fakt, že koncovka „-izmus“ umiestňovala personalizmus medzi mnohé iné „-izmy“, ktoré sa v ostatných desaťročiach javili ako príliš silné konceptuálne kategórie, s absolutistickými nárokmi na definitívnu platnosť. Napokon aj sám Mounier v Predhovore k dielu *Qu'est-ce que le Personnalisme?* Napísal: „Najlepší údel, aký by mohol stretnúť personalizmus, je tento: že potom, čo prebudí v dostatočnom množstve ľudí celkový zmysel pre človeka, tak splynie s každodenným životom, že zmizne a nezanechá za sebou ani stopu.“ (In: Nanni, 2008, s. 114)

Nech zomrie
personalizmus,
nech žije osoba

Tri Mounierove
odkazy

Čo nám môže povedať Mounier dnes, po ďalších štyridsiatich rokoch? Spolu s Ricoeurom by sme si mohli zaželať, aby nám pomohol „vrátiť osobu“ do centra našich úmyslov, a to na troch rovinách: na rovine epistemologickej, antropologickej a pedagogickej. (Porovnaj Nanni, 2008, s. 115 – 117)

1. *Na rovine epistemologickej.* Mounierov dôraz na tajomstvo a nevyčerpatelnosť živej osoby môže podnecovať v hľadaní takých vedeckých modelov, ktoré by rešpektovali nevyhoviteľnosť a „hlbku“ osoby. Tiež nabáda k interdisciplinárnemu dialógu v zameraní predovšetkým na mystérium osôb, ktoré sú nám „oproti“, ktoré sa nám prezentujú v „stretnutí“. Ešte pred analytickým prístupom, pred mobilizáciou našich mentálnych kategórií, je prioritné načúvať svetu, „dať veciam slovo“ (Husserl), počúvať apel živých osôb. Okrem toho Mounier odporúča uvedomovať si úzky **súvis medzi vedou a meta-teóriou**, víziou sveta, víziou človeka a života a zaujať eticky angažované stanovisko aj pri vedeckom výskume. Vedecká voľba nie je závislá iba od subjektivity bádateľa, historického kontextu, dobových potrieb či vedeckých a metodologických tradícií, ale vyplýva aj z nutnosti vnútornej relationality, ľudskej komunikácie, či dokonca filie (priateľstva, lásky). Výzvu k prorockému konaniu v historickom čase Mounier sám napĺňal.

2. *Na rovine antropologickej.* Mounierovo myslenie môže pomôcť formovať v zásade „**personalistickú**“ mentalitu. Na to treba niekoľko prvkov: disponovanosť k stretnutiu, k vzťahom, k druhým, zmysel pre tajomstvo osobného univerza, vnímanie osoby človeka ako kultúrneho a hodnotového priesečníka všetkých aktivít. Okrem toho presvedčenie, že v osobe každého jedného človeka sa spája dimenzia vertikálno-transcendentná s dimenziou horizontálno-vzťahovou a s dimenziou hlbkovo-perspektívnou (porovnaj obr. č. 8).

3. *Na rovine pedagogickej.* Ponímanie výchovy ako „prebúdzania“ a „vzbudzovania“ osoby a jej vzťah k „totalite človeka“ nám môže pomôcť pochopiť **výchovnú činnosť ako súčasť personalizácie človeka**: osoba je počiatkom, princípom, cieľom a prostriedkom pedagogiky. V tomto rámci treba chápať aj Mounierove idey o vzájomnej podmienenosti vzdelávania a výchovy a o prioritte vzťahu a komunikácie pred obsahmi. Výchovný vzťah je vzťahom vzdelávacím, no predovšetkým je formou interpersonálneho spoločenstva a výrazom individuálnej a komunitárnej lásky (filie). Takto nastavená pedagogika implikuje kontinuálnu sebavýchovu vychovávajúcich.

Mounierova manželka Paulette Leclercq v úvode k jeho zobrazeným spisom napísala: „Fundamentálnym aktom osoby [...] nie je oddeľovať, ale komunikovať (spájať). Spoločenstvo s ľuďmi bolo

jeho najväčšou vášňou.“ (In: Nanni, 2008, s. 117) Možno tým vystihla esenciu jeho pedagogického odkazu.

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- *Nakreslite si na papier osovú sústavu, podobnú, aká je na obr. č. 8. K priesečníku osí môžete vložiť svoju profilovú fotografiu. Na základe vysvetlení jednotlivých dimenzií v podkapitole 10.2.1 opíšte do sústavy vaše osobné charakteristiky: k osi y o vašom „vtelení“ (s ohľadom na minulosť), k osi x o vašich vzťahoch (s ohľadom na prítomnosť), k osi z o vašich aktivitách a snoch (s ohľadom na budúcnosť). O vašej osobnej osovej sústave sa porozprávajte vo dvojiciach.*
- *Mounier o slobode človeka napísal: „Slobodný človek je človek, ktorý sa spytuje sveta a svet odpovedá: je zodpovedný.“ Ako tento výrok odporuje sartreovskému poňatiu, podľa ktorého je sloboda „možnosťou možností“ (čistou možnosťou voľby)? V čom sa tieto dva postoje dopĺňajú a v čom sa odlišujú? Ako by sa tieto dva odlišné koncepty slobody preniesli do pedagogického postoja?*
- *Podľa rozlíšenia 4 dimenzií konania v podkapitole 10.2.4 opíšte do tabuľky vlastnú reflexiu toho, ako ste „konali“ počas posledného týždňa. Ku každej dimenzii napíšte, ako sa prejavila vo vašej osobnej skúsenosti.*
- *Následne do tretieho stĺpca opíšte svoj plán, predstavu, ako budete konať nasledujúci týždeň – tiež podľa jednotlivých dimenzií.*

	Predchádzajúci týždeň	Budúci týždeň
1. pretváranie sveta		
2. pretváranie seba		
3. kontemplatívne konanie		

4. spolupôsobenie s druhými		
-----------------------------	--	--

- Čo znamená Ricoeurova výzva: „Zomiera personalizmus, vracia sa osoba“, resp. „Nech zomrie personalizmus, nech žije osoba“? Môžeme to spolu s ním zopakovať v pedagogickom zmysle? Čo by to konkrétne znamenalo?

11. JACQUES MARITAIN: VÝCHOVA JE UMENIE V SLUŽBE PRIRODZENOSTI

Tézy

- Jacques Maritain vyzdvihuje osobu ako univerzum a „absolútne“, spájajúce všetky ostatné spoločenské a kultúrne hodnoty.
- Nadhistorické ideály musia byť prenesené do časových štruktúr a historických foriem.
- Výchova je predovšetkým služba pomoci ľudskej prirodzenosti, ktorá v človeku nadobúda vlastnú rozvinutú formu.
- Výchova je mimoriadne náročné umenie, ktoré z vlastnej povahy patrí do sféry morálky a praktickej múdrosti.
- Moderná výchova čelí siedmim hlavným chybám či omylom pri úsilí o teoretické reflektovanie výchovy, ale najmä o výchovno-vzdelávaciu prax: 1. zamieňanie cieľov s prostriedkami, 2. neúplná predstava o celi výchovy, 3. zameranosť výchovy na prax, 4. sociologizmus, 5. intelektualizmus, 6. voluntarizmus, 7. presvedčenie o všemohúcnosti výchovy.
- V pozitívnom duchu možno výchovne rozvíjať päť základných relácií: vzťah k pravde, vzťah k dobru a spravodlivosti, vzťah k existencii, vzťah k práci a vzťah k druhým.
- Maritain zachováva vyvážený postoj k historickým okolnostiam, vyjadreý metaforou rázcestia, vyhýbajúc sa katastrofickému pesimistizmu i nekritickému a naivnému optimizmu.

11.1 Integrálny humanizmus

Filozof
rozlišovania
a spájania

Jacques Maritain (Paríž 1882 – Tolosa 1973), francúzsky novotomista, autor konceptu „integrálneho humanizmu“ (fr. *humanisme intégral*), ktorý rozvíja v rovnomennom diele (1936), sa vo svojej filozofii usiluje rekonštruovať zmysel pre finalitu (zacielenie) ľudskej existencie s požiadavkami sekulárneho organického sveta. V slobodnej spoločnosti sa má integrovať zmysel pre posvätnosť

ľudskej existencie s profánnymi funkciami sociálnej štruktúry, čo má vyúsťovať do harmonickej **fúzie cieľov a prostriedkov**. Maritain demaskuje moderný antropocentrický humanizmus, ktorý vidí v človeku stredobod jeho samého a celého univerza, pričom uzatvára človeka do sféry autonómnej imanencie (ohradenosti, neotvorenosti, nepresažnosti), a tak ho oberá o rozmer transcendentných väzieb a potencialít a pripravuje ho o víziu nádeje. Naproti tomu Maritainov integrálny humanizmus je „otvorený“ a človeku umožňuje rozvíjať svoju metafyzicky fundovanú dôstojnosť na dialektickej osi „tu a teraz – tam a za časom“.

V sociálnom a politickom živote je preto podľa neho základnou otázkou morálky, ktorá sa v procese racionalizácie prenáša do demokratických štruktúr s cieľom zvyšovať mieru spravodlivosti a slobody. Opak by viedol k autodeštrukcii spoločnosti. Sila demokracie koná v službách spravodlivosti a každý spoločenský celok, ktorý by toto poradie prevrátil, je určený na zánik (ako príklad uvádza zánik tretej ríše na konci druhej svetovej vojny). Kritériom moci v spoločenskom organizme nie je štát osebe, ba ani ľud tohto štátu, ale súhrn nadčasových morálnych hodnôt, ktoré stoja „nad“ ľudom a štátom. Každá spoločnosť priam potrebuje výzvu vertikálneho rozvoja na to, aby bola životaschopnou a aby plnila svoj základný účel, ktorým je realizácia slobody každého jednotlivca v spoločenstve s druhými.

Z tejto fundamentálnej vízie človeka Maritain odvodzuje aj víziu výchovy a vzdelávania. Výchova predpokladá praktickú múdrosť, ktorá sa premieta do formovania osoby. Je to **služobné umenie**, ktoré pomáha ľudskej prirodzenosti, aby sa stále väčšmi oslobodzovala od rozličných empirických determinácií. Výchova zabezpečuje dosahovanie osobnej a spoločenskej plnosti, je teda prípravou k demokratickému životu. Prostriedkami výchovy nemajú byť násilie a nátlak, ale humanizmus a veda, no predovšetkým mravné konanie vychovávateľa, ktorý spolupracuje s vychovávaným. Táto spolupráca je možná, lebo vychovávateľ a vychovávaný sú si vo svojej prirodzenosti podobní („analogickí“). „Umenie vychovávať by sa malo porovnávať s umením lekárstva. Medicína narába so živou bytosťou, s organizmom, ktorý obsahuje vnútornú vitalitu a vnútorný princíp zdravia... Inak povedané, lekárstvo je *ars cooperativa naturae*, služobné umenie, umenie v službe prirodzenosti. Rovnako to platí aj pre výchovu...“ (Maritain, 1993, s. 51).

Obhajca
demokracie

Výchova je
služobným
umením

Aby človek
„jestvoval rád“

Prirodzená aktivita rozumu u toho, ktorý sa učí, a dielo intelektuálneho vedenia u toho, ktorý učí, sú dynamickými faktormi výchovy, ale **hlavným agensom**, prvotným dynamickým faktorom vo výchove je **vitálny princíp, ktorý je vnútorný vychovávanému subjektu**. Vychádzajúc z tejto pedagogickej premisy Maritain odmieta tzv. výchovu s palicou, no rovnako aj nezodpovedný permisivizmus (postoj, podľa ktorého je všetko dovolené), pretože vychovávateľ je síce iba „spolupracovníkom prírody“, no súčasne je nevyhnutný ako morálna autorita a pozitívne vedenie. Výsledkom výchovy má byť človek, ktorý „jestvuje rád“, lebo sa cíti rešpektovaný vo svojej osobnosti, je začlenený do ľudského spoločenstva, ktoré ho neutláča, môže naplňovať vlastnú aspiráciu po pravde a vlastnú tendenciu k dobru.

Maritainovo pedagogické myslenie sa rozvíjalo paralelne s jeho antropologickou perspektívou, možno povedať, že problematika výchovy a vzdelávania je jeho kontinuálnou starosťou – uvedomuje si, že edukácia je tým poľom, kde sa hrá o zmysel ľudskosti. Diela explicitne venované výchove (*Education at the Crossroads*, 1943 a *Pour une philosophie de l'éducation*, 1959, 1969²) vznikali za určitých historických okolností a ich autor v nich tieto výzvy reflektoval. No zároveň v nich identifikujeme fundamentálne princípy a zásadné argumenty, ktoré sa ukazujú ako trvalé a nezmenené. Medzi oboma dielami evidujeme podstatnú ideovú filozoficko-pedagogickú kontinuitu.

Paralely s dnešnou
situáciou výchovy

Vychádzajúc z tohto poznania si v našej analýze kladieme otázku, či sú Maritainove úvahy platné aj pre výchovnú situáciu dneška, s odstupom desaťročí. Ak náš novotomistický filozof obracia pozornosť na problémy moderny a kritizuje niektoré východiská súdobého reduktívneho humanizmu, môžeme jeho výzvy aplikovať na stav výchovy a vzdelávania latentne smerujúci k neskoromodernému post-humanizmu (porovnaj Ferrando, 2013)? K tejto hlavnej otázke sa pridáva aj otázka, aké sú špecifiká maritainovského pedagogického myslenia, podnetné pre súčasné premýšľanie výchovy.

Vzhľadom na vyššie naznačenú kultúrno-časovú paralelu medzi oboma situáciami sa nazdáme, že obraz človeka našej „radikalizovanej moderny“ si vyžaduje filozofickú a pedagogickú reflexiu analogickú k tej Maritainovej. Zároveň však poukážeme na potrebu väčšej teoretickej citlivosti na otázky inter-personality a dialógu vo výchove, ako aj konkrétnej výchovnej

udalosti, ktoré sa v Maritainovej prevažne racionalistickej a perennialistickej koncepcii (zameranej na to, čo je trvalé a večné), napriek jeho personalistickému úsiliu, dostávajú do úzadia.

11.2 Medzi pojmom človeka a jeho stávaním sa

V pedagogickom diele *Výchova na rázcestí* (*Education at the Crossroads*, 1943), ktoré obsahuje štyri prednášky uvedené na Yalskej univerzite, autor organicky predkladá **dvojitú víziu**, od ktorej odvíja svoje sugestívne výchovno-filozofické úvahy: absolútna a univerzálna hodnota človeka ako osoby, spojená so zmyslom pre historické formy a potreby; dôraz na transfer nemenných a nadhistorických ideálov do časových štruktúr. *Výchova na rázcestí* hovorí o pedagogických otázkach v súvislosti s prirodzenosťou a finalitou ľudskej osoby, ale vo funkcii požiadaviek typických pre modernú civilizáciu a školstvo. „Rázcestie“ výchovy a vzdelávania, ktoré naznačuje v názve práce, spočíva práve v tomto napätí: v zosúlaďovaní trvalých morálnych požiadaviek osoby človeka a požiadaviek a účelov historickej doby, čiže konkrétnych spoločenských a kultúrnych potrieb. Každá ľudská bytosť má ľudskú prirodzenosť (*natura humana*), ktorej súčasťou je schopnosť vlastného dynamického rozvoja, prostredníctvom ktorého sa v prvom rade sama formuje a začleňuje do civilizácie, no pri tomto procese ju sprevádza pomáhajúci pedagóg. **Výchova je predovšetkým služba pomoci ľudskej prirodzenosti**, ktorá v človeku nadobúda vlastnú rozvinutú formu.

Maritain vysvetľuje, že jadro jeho spisu by lepšie vystihoval názov „Výchova človeka“ – so zámerným dôrazom na pojem *človeka*, bez ďalšej špecifikácie (moderného, západného, post-industriálneho, demokratického a pod.), pretože samotnej otázke výchovy musí predchádzať otázka človeka, podľa antického pravidla „staň sa tým, kým si“. **Výchova je preto predovšetkým stávaním sa človekom**. Táto definícia cieľa výchovy a vzdelávania je trvalým mementom, ktoré musí sprevádzať všetky úvahy o výchove i každú praktickú pedagogickú činnosť. Výchova je mimoriadne náročné umenie, ktoré z vlastnej povahy patrí do sféry morálky a praktickej múdrosti.

Rázcestie medzi trvalosťou a časovosťou

Bytie človeka – výzva pre výchovu

11.3 Sedem chýb modernej (postmodernej?) výchovy

Chybná
pedagogika
vychádza
z chybnéj
antropológie

Maritain píše svoje dielo v čase vojnovnej krízy, s pohľadom upretým na filozofickú otázku *prečo?*. Prečo sa vývoj európskej civilizácie dostal do slepej uličky dehumanizácie a totalitarizmu? Prečo sa demokracia ocitla v takom citeľnom oslabení, že jej hrozí rozpustenie v populistických kolektivistických systémoch? Maritain vidí problém z odstupu: dehumanizujúce politické tendencie majú svoje korene v zjednodušenej a pomýlenej antropológii, ktorá vyúsťuje, okrem iného, aj do reduktívnej edukácie.

Identifikovanie
omylov ako
metóda

Maritain identifikuje **sedem hlavných chýb** či omylov pri úsilí o teoretické reflektovanie výchovy, čo sa však prenáša priamo do chybnéj výchovno-vzdelávacej praxe. Ak si tieto zdroje pedagogických miskoncepcií všíma autor pred bezmála 80 rokmi, o to viac by sme ich mali reflektovať my, deti postmodernej. Zmenilo sa odvtedy niečo v nastavení zásadných kritérií pedagogiky a vzdelávania? Ak nie, tak Maritainové postrehy (Maritain, 1993, s. 15 – 42) by mali byť **stále platnými podnetmi na reflexiu**. Upriamovaním pozornosti na omyly autor nechce tvrdiť, že moderná spoločnosť a výchova sú celkom skazené alebo zlé. Jeho úmysel je presne opačný. Identifikovanie omylov používa ako negatívnu metódu: definovať, čo dobrá výchova nie je, aby sa jasnejšie ukázalo, čo dobrá výchova je. Táto metóda mu umožňuje vyzdvihnúť stále platné – večné – možnosti výchovy, dané ľudskou prirodzenosťou, bez ohľadu na historické a sociálne okolnosti. Poukázaním na omyly výchovy ukazuje na útesy, pasce a riziká, aby sme si vo výchove dali pozor a nenapáchali škody. Jednotlivé miskoncepce, ktoré tu nižšie prezentujeme a analyzujeme, sa môžu použiť ako sprievodca učiteľov, ale aj budúcich pedagógov, pri kritickej reflexii ich vlastnej pedagogickej praxe, bez ohľadu na historický odstup.

Nasledujúci zoznam siedmich omylov výchovy nie je len správou o uvažovaní jedného filozofa výchovy z polovice 20. storočia, ale je príležitosťou zamyslieť sa nad nástrahami edukačného myslenia v našej súčasnosti. Preto ku každej z uvedených miskoncepcií **doplňame podnety** na uvažovanie pre súčasných pedagógov. Pripojené otázky môžu predstavovať podklady na akési „spytovanie svedomia“ o tom, či naše vyučovanie plní svoje pôvodné humanizačné poslanie, či si uchováva autentický kultivačný zmysel.

11.3.1 Prvý omyl

Najväčšie edukačné omyly sa týkajú cieľov výchovy. Ak je edukácia umením (gréč. *techné*), tak dynamicky speje k vlastnému objektu, ktorý má realizovať. Teda niet umenia bez finality a vitalita každého umenia závisí od energie, s ktorou sa uberá k svojmu cieľu bez toho, aby sa zameralo výlučne na čiastkové ciele a pri nich sa zastavilo, resp. sa s nimi stotožnilo. **Prvý omyl** výchovy spočíva v neznalosti cieľov, resp. **v zamieňaní cieľov s prostriedkami**. Ak sa z lásky k prostriedkom zameriame vo výchove primárne na prostriedky, umenie výchovy strati svoju praktickú múdrosť a účinnosť. Súčasnej edukácii podľa tohto autora je možné vytýkať, že nástojí na primáte prostriedkov nad cieľmi a z toho vyplýva potláčanie vlastnej finality výchovy. Samotné prostriedky nie sú škodlivé či zlé, naopak, sú lepšie ako v minulosti, ba sú také dobré a príťažlivé, že náš zrak odpútavajú od cieľa. Slabosť a malá účinnosť súčasnej výchovy je dôsledkom našej pripútanosti k výborným výchovno-vzdelávacím prostriedkom a nástrojom, ktoré nedokážeme využiť na dosahovanie cieľa. Žiaka skúmame pomocou rozličných diagnostík a testov, poznáme jeho potreby, analyzujeme jeho psychiku, konštruujeme dokonalé vzdelávacie metódy, ale bez zreteľa na konečný cieľ, podobne ako lekár, ktorý sa teší z presných analytických techník a nástrojov, ktoré využíva, no medzitým jeho pacientovi uniká život. Vedecké zdokonaľovanie pedagogických prostriedkov a metód je samo osebe evidentným pokrokom, no čím väčšiu dôležitosť získava, paralelne tým väčšie posilnenie praktickej múdrosti a dynamického zamerania na cieľ si vyžaduje.

Ako poznamenáva súčasný teoretik výchovy Wolfgang Brezinka, v dnešnej pluralistickej spoločnosti chýba zhoda v tom, čo má byť konečnou hodnotou, ku ktorej má smerovať výchova. Tradované ideály človeka sa v pedagogike akceptujú skôr intuitívne, pedagogika sa nimi vedecky nezaobrá. „Pritom sú pre ľudí a ich spoločenstvo naliehavejšie ako empiricko-technologické problémy, ktorými sa zaoberá pedagogika. Preto potrebujeme doplniť pedagogiku nejakou normatívnou filozofiou výchovy.“ (Brezinka, 1996, s. 11) Približne od roku 1968 prebieha v západnej spoločnosti premena systému hodnôt od nomocentrického k autocentrickému a s tým súvisiace zameranie výchovy predovšetkým na individuálny „sebarozvoj“ (tamže, s. 24). Kurikulár-

Odkaz: prostriedky podriaďovať cieľom

ne výchovné ciele sa stali predmetom vyjednávania odborného a politického konsenzu, stratila sa z diskurzu filozofická teleológia výchovy. Brezinka tvrdí, že „plný rozvoj osobnosti“, „seba-rozvoj“, alebo „sebauskutočnenie“ nemôžu byť hlavným cieľom výchovy, sú to skôr procesy, ktoré nemajú orientačnú normatívnú hodnotu. (Tamže, s. 28) Takýmto cieľom môže byť iba **ideál človeka**, filozoficky reflektovaný v kontexte kultúrne ustáleného antropologického rádu. V tomto zmysle sa ukazuje Maritainova výstraha ako skutočne aktuálna.

Podnety na
uvažovanie

Podnety pre (budúcich) pedagógov: Ktoré sú súčasné zroje myslenia, schopné poskytnúť poznanie rozmanitých, no súčasne vzájomne prepojených cieľov vzdelávania? Redukujeme hodnotenie miery našej pedagogickej kompetentnosti na mierou rozvinutosti a sofistikovanosti didaktických prostriedkov, ktoré používame vo výučbe? Kladieme si vôbec otázky o ideáloch ľudstva a univerzálnych cieľoch človeka? Alebo sa celkom vytratili z našich profesionálnych diskusií?

11.3.2 Druhý omyl

Druhý omyl spočíva nie v neznalosti cieľa, ale v **pomýlenej či neúplnej predstave o povahe cieľa**. Ak je cieľom výchovy pomáhať a viesť dieťa k jeho vlastnej ľudskej dokonalosti, tak edukácia nemôže uniknúť filozofickým problémom a ťažkostiam, lebo z vlastnej prirodzenosti predpokladá filozofiu človeka a vyžaduje si obligátnu odpoveď na filozofickú otázku Čo je človek? Na túto otázku inak odpovedá striktné vedecký koncept človeka a inak filozoficko-náboženský koncept človeka. Idea človeka, ktorú ponúka experimentálna veda, abstrahuje od ontologického obsahu človeka, zostáva celkom v oblasti zmyslovej verifikácie (pozitivismus a novopozitivismus). Striktné vedecký pojem človeka sa snaží zhromaždiť vonkajšie merateľné a pozorovateľné údaje, pričom od začiatku rezignuje na otázky o podstate, duchu, slobode, finalite a hodnotách: Existuje duša, alebo nie? Existuje duch, alebo iba hmota? Máme slobodnú vôľu, alebo je všetko determinované? Existuje cieľ, alebo sú len náhody? Zameriavame sa na hodnoty, alebo iba na fakty? Filozoficko-náboženský koncept človeka je naopak ontologický, nie je úplne verifikovateľný v priestore zmyslovej skúsenosti, obracia sa k esenciálnym

a vnútorným vlastnostiam a k intelektuálne poznateľnej hĺbke bytosti, ktorú voláme človek. Striktne vedecký pojem človeka nám poskytuje faktické a užitočné informácie, ktoré pomáhajú vylepšovať výchovno-vzdelávacie prostriedky a metódy, ale nedokáže nám osvetliť prvotné základy a princípy výchovy, lebo výchova potrebuje poznať predovšetkým, čo je človek, aká je jeho prirodzenosť, akú škálu hodnôt bytostne implikuje. Žiaci, subjekty výchovy, nie sú len súhrnom fyzických, biologických a psychologických fenoménov – hoci ich poznanie je potrebné a nevyhnutné –, ale sú deťmi človeka, sú ľuďmi s vlastnou ontologickou tajomnosťou a vlastnou finalitou. Scientistické (pozitivistické) odmietnutie týchto skutočností a hodnôt, bez ktorých výchova stráca humanistický zmysel, vedie k tomu, že z edukácie sa stáva živočíšny výkrm pre úžitok štátu. Z toho vyplýva, že edukácia si vyžaduje integrálny a úplný pojem človeka, lokalizovaný do vzťahu k absolútnu.

Na otázku Čo je človek? nám grécka a judeo-kresťanská filozofia odpovedá takto: človek je živočích obdarený rozumom, ktorého dôstojnosť je daná intelektom, ďalej je slobodným jedincom v osobnom vzťahu k Bohu, ktorého spravodlivosť je daná dobrovoľným plnením Božieho zákona, a napokon je zraniteľnou a hriechnou bytosťou, povolanou k životu v slobode, ktorej najvyššia dokonalosť je daná láskou. **Človek je teda osobou, ktorá sama seba uchopuje prostredníctvom rozumu a vôle.** Jej existencia nie je len fyzická, ale aj duchovná, utváraná poznávaním a láskou (gréc. *sophia* – *philía*). Maritain odlišuje v človeku dve dimenzie: **personalitu a individualitu.** Individualitu tvorí materiálny princíp, jedinec je čiastkou ľudského druhu, je časťou fyzického univerza, je súčasťou bojiska empirických síl a vplyvov (prírodných, etnických, historických, sociálnych a pod.). Z tohto hľadiska je človek živočíchom zmyslovým a rozumovým. Edukácia sa orientuje aj na túto dimenziu človeka: trénuje jeho psychofyzické zručnosti, podmieňuje jeho reflexy a pamäť. Edukácia je však aj „prebúdzaním“ ľudskosti, teda toho, čo prekračuje našu animálnosť. Personalita je tou dimenziou, ktorá toto umožňuje – prostredníctvom **intelektuálneho poznávania a duchovnej lásky.** Trvalým motívom výchovnej činnosti teda bude rozvíjanie týchto duchovných mohutností dieťaťa: intelektu a slobodnej vôle. Pravou finalitou výchovy teda bude nadobúdanie vnútornej duchovnej slobody, a to poznávaním a rozvíjaním schopnosti milovať.

Odkaz: najprv
mať jasno v tom,
kto je človek

Základná odpoveď

Formálne odvolávanie sa na dôstojnosť ľudskej osoby sa zdá ako prirodzené a samozrejme pri dnešnom výchovnom úsilí. Podobne aj zdôrazňovanie lásky, veľkodušných a nezištných vzťahov k druhým (tzv. prosociálne správanie). Napriek tomu zabezpečiť, aby tieto najušľachtilejšie hodnoty a ciele výchovy boli súčasťou vzdelávacieho kurikula, to je čosi iné. Vyžaduje si to, samozrejme, kultivovanie rozumu, ale – ako píše Aristoteles²¹ – rozumové úsilie v (morálnej) výchove nestačí. Vedomosti ako také automaticky neznamenaajú, že žiaci budú cnostní. Aristotelovsky povedané, ľudské dobro zahŕňa voľbu tohto dobra. Voľba si vyžaduje – okrem alebo ešte pred činnosťou rozumu – skutočný nácvik v konkrétnych životných situáciách. „Cnosti v nás vznikajú, [...] prirodzenosť nám dáva schopnosť nadobúdať cnosti a ich naplnenie prichádza vďaka návyku. [...] Cnosti však získavame ich uplatňovaním.“ (EN²² II.5 1103a 14 – 18) Napriek tomu Maritain nezahŕňa morálne aspekty vzdelávania, ktoré zahŕňajú návyky, cvičenia a medzilľudské skúsenosti, do školských vzdelávacích cieľov. Tento deficit posúva jeho koncepciu do pedagogického intelektualizmu, hoci pri piatom omyle na to upozorňuje, aj keď s inou interpretáciou.

Podnety na uvažovanie

Podnety pre (budúcich) pedagógov: Na čo sa orientuje naša edukácia: trénuje iba psychofyzické zručnosti žiakov, podmieňuje len ich reflexy a pamäť, alebo smeruje k čomusi vznešenejšiemu? Môžeme tvrdiť, že naše vzdelávanie je aj „prebúdzaním“ ľudskej, vzbudzovaním duchovných mohutností, akými sú intelekt, slobodná vôľa, vnútorná sloboda a schopnosť milovať? Nazeráme na nášho žiaka ako na osobu v jej integrite: telesno-duševno- duchovno-sociálnej, alebo si ho zamieňame za funkciu „klienta“, ktorého chceme vybaviť normatívne stanovenými kompetenciami?

11.3.3 Tretí omyl

Tretím omylom edukácie je **pragmatizmus**. Dôraz na konanie, praxis, je iste nepochybný, lebo život je konaním. Ale pragmatizmus kvôli praxi stráca zo zreteľa cieľ. Kontemplácia celku

21 „S ohľadom na cnosti vedomosti zavážia málo alebo vôbec nič.“ ARISTOTELES, *Etika Nikomachova* II.5 1105b 2.

22 EN = Etika Nikomachova.

ľudského života, po ktorej ašpiruje ľudský duch, uniká pragmatickému pohľadu. Život existuje kvôli cieľu, vďaka ktorému je hodný žitia. Konanie či úžitok nie je uspokojivým konečným cieľom. Pragmatizmus (inštrumentalizmus, behaviorizmus) definuje ľudské myslenie ako orgán, pomocou ktorého reagujeme na stimuly a aktuálne situácie prostredia, rovnako ako iné živočích. Maritain však zdôrazňuje, že ľudské myslenie sa nezačína len odpoveďami na problémy, ktoré treba vyriešiť, ale sa začína nazeraním, snahou o porozumenie toho, čím veci sú, teda myslenie nie je podmienené pragmatickou sankciou, ale oveľa hlbšou túžbou osvietiť skúsenosť a racionálne dokázať nahliadnutý pojem sveta čiže pravdu. Princípom ľudského konania je teda láska k poznávanej pravde. Bez viery v pravdu je ľudské konanie nezmyselné.

Pragmatická filozofia výchovy a vzdelávania sa zastavuje na úrovni zručností a použiteľných znalostí, ale v konečnom dôsledku predpokladá skeptické východisko, ktoré neumožňuje porozumieť svetu a človeku v jeho celku. V školskej mládeži, ktorá má naporiadzi najnovšie vzdelávacie techniky a vedecké metódy učenia sa, vyvoláva povedomie, že idea pravdy a múdrosti nepatrí do oblasti vzdelávania. **Pragmatický skepticizmus** spôsobuje v žiakoch stratu dôvery a sebadôvery, oslabuje životnú nádej.

Moderná pedagogika uskutočnila enormný pokrok v snahe o dôslednú diagnostiku a analýzu učiaceho sa subjektu. Ak sa však zanedbávajú samotné obsahy vzdelávania s ohľadom na finalitu, deformuje sa účel edukácie a školy. Kult vzdelávacích metód a prostriedkov vyúsťuje do psychologickéj adorácie žiaka (psychologizmus, pedocentrizmus) na úkor predmetu vzdelávania. Pedagóg ustavične experimentálne rekonštruuje svoje výchovné ciele, lebo nemá konečný celostný účel, jeho cieľom je iba rast a rozvoj. Pragmatická expertnosť pedagóga nespočíva v umení výchovy, ale v aplikovaní pedagogických formúl. Aktivita pedagóga sa tak podobá na činnosť architekta, ktorý síce pozná fyzikálne zákony a vlastnosti materiálov, ale nemá ideu výslednej budovy, ktorú stavia.

Treba však zdôrazniť, že keď Maritain odmieta pragmatizmus, neodmieta skúsenosť ako takú. Naopak, „výchova a vzdelávanie sa musia začínať skúsenosťou, ale tak, aby bola zavriešená rozumom“. (Maritain, 1943, s. 46) Jeho filozofia sa síce zakladá na

Odkaz: hlavným motívom vzdelávania má byť láska k pravde

zmysluplnom poznávaní, no napriek tomu obhajuje skúsenosť, ktorá má byť spiritualizovaná za pomoci mohutnosti poznania a rozumu, dobrej vôle a lásky. Zaujímavé, že John Dewey, reprezentant inštrumentalizmu, proti ktorému má Maritain výhrady, píše čosi podobné: „Presvedčenie, že každá rýdza výchova prechádza cez skúsenosť, neznamená, že každá skúsenosť je skutočne alebo rovnako výchovná. Skúsenosť a výchova sa nesmú vzájomne zamieňať.“ (Dewey, in: D'Souza, 2001, s. 393) D'Souza tvrdí, že v súčasnosti „výchovný dôraz na osobnú skúsenosť často nesprievádza zodpovedajúci dôraz na tie ľudské mohutnosti, ktoré dávajú skúsenostiam vzdelávaciu hodnotu, teda tak, aby sme boli schopní rozlíšiť skúsenosti dobré a škodlivé.“ (Tamže, s. 393)

Podnety na
uvažovanie

Podnety pre (budúcich) pedagógov: V súčasnosti sa často stretávame s adoráciou praxe – vzdelávanie pre prax a pre trh práce. Stotožňujeme učiteľské poslanie s odovzdávaním zručností a použiteľných znalostí? Nezabudli sme na vznešenú pedagogickú misiu, ktorou je asistencia pri úsilí žiaka porozumieť svetu a človeku v jeho celku? Alebo nám vyhovuje zúženie učiteľského umenia na to, čo je hmatateľné, vyčísliteľné, vykázateľné, čo sa dá premietnuť do výkonovej škály?

11.3.4 Štvrtý omyl

Štvrtým omylom je sociologizmus, čiže absolutizácia spoločnosti. Ide tu o taký model výchovy, v ktorom sa sociálna podmienenosť považuje za najvyššie pravidlo a jediné kritérium edukácie. Podstata výchovy však nespočíva v príprave budúceho občana na podmienky a interakcie spoločenského života, ale v prvom rade vo formovaní človeka, a teda aj občana. Výchova k životu v komunite totiž implikuje predovšetkým výchovu osoby, a táto výchova je prakticky nemožná bez toho, aby sa odohrávala uprostred života komunity, kde sa v žiakovi prebúdzajú občianska múdrosť a rozvíjajú sa sociálne cnosti.

Výchovu osoby netreba chápať ani ako individualistickú výchovu, zameranú na pedantnú vzdelanosť jednotlivca, ako k tomu dochádzalo v minulosti. Moderná pedagogika je právom hrdá na to, že výchovu a vzdelávanie priblížila konkrétnej skúsenosti a začlenila do nej záujem o spoločenské témy. Ak má však

sledovať svoj pravý cieľ, musí pochopiť, že sociálna či občianska výchova nemá byť zameraná na splnutie človeka so spoločnosťou, ale má byť výchovou vnútorného centra osobnosti, živého prameňa svedomia, z ktorého vyvierajú ideály a veľkorysosť, zmysel pre zákonnosť a pre priateľstvo, rešpekt k druhým a pod. Súčasne vedie k pevne zakorenenej nezávislosti od verejnej mienky. Úsilie o konkrétny život žiaka sa stáva ilúziou, ak sa jeho pozornosť rozptýli medzi „praktickými“ manuálmi, psychotechnickými pomôckami, užitočnými aktivitami, na úkor autentického konkrétneho života inteligencie a ducha, ktorý dáva slobodu, radosť a krásu.

Nebezpečenstvom sociologizmu je subordinovanie cieľov výchovy cieľom spoločnosti, a teda edukačný kolektivismus. Výchova podlieha trendom, ktoré sa pravdepodobne budú rozvíjať v kolektivitě spoločnosti, a stáva sa nástrojom predominantných záujmov sociálnej moci. Obsahy výchovy a vzdelávania, stanovované prostredníctvom sociálnej rekonštrukcie cieľov, budú napokon podliehať prekérnym faktorom prostredia, ktoré musí kontrolovať politická moc. Ak však tvrdíme, že konečným cieľom edukácie je rozvoj človeka ako ľudskej osoby, tak tvorivá a inovačná sila výchovy nesmie byť potlačená preordinovanou sociálnou normou. Rozvoj človeka, ktorý je predmetom umenia výchovy, je nekonečne vznešenejším a zložitejším dielom, než je dielo hmotnej architektúry alebo sociálnej urbanistiky, lebo sa dotýka slobody ducha a jeho permanentnej tvorivej rekonštrukcie.

Podnety pre (budúcich) pedagógov: Výchova nie je socializácia, teda privádzanie dieťaťa do súladu so spoločenskými očakávaniami – výchova je viac. Vychovaný a vzdelaný jedinec prekračuje limity spoločenských noriem a konvencií, ukazuje nové tvorivé cesty. Podľa akých kritérií nastavujeme vzdelávacie ciele a obsahy – mechanicky, podľa administratívne predpísaných noriem a štandardov, alebo zodpovedne a kreatívne, podľa aktuálnych potrieb a rozvojových potencií konkrétnych žiakov? Odolávame pokušeniu nivelizovať komunitu žiakov na neosobný organizmus – „kolektív“?

Odkaz: spoločnosť je sekundárna, primárnou je osoba

Podnety na uvažovanie

11.3.5 Piaty omyl

Piaty omyl sa nazýva **intelektualizmus**. Je to chyba, ktorá vychádza z prehnaného zdôrazňovania parciálnej duchovnej mohutnosti človeka – jeho intelektu. Intelektualizmus stotožňuje vrchol vzdelanostnej dokonalosti s dialektickou, rétorickou či vedecko-technickou zručnosťou. Maritain identifikuje dva druhy intelektualizmu: klasický rétorický (na spôsob eristiky gréckych sofistov) a moderný technologický (ktorý by sme mohli nazvať skôr profesionalizmus a technokratizmus). Obidve formy intelektualizmu opúšťajú univerzálne hodnoty a uprednostňujú praktické a operatívne funkcie rozumu.

Mohli by sme si položiť otázku, či Maritainova pozícia nie je tiež určitou formou intelektualizmu, resp. racionalizmu, keďže výchovu rozumu kladie na najvyšší stupeň cieľov, ktorému majú byť podriadené všetky ostatné výchovné ciele. Zdá sa, že odpoveď na túto otázku bude pozitívna, hoci – ako tvrdí Maritain – „je lepšie chcieť a milovať dobro, než ho iba poznávať“. Na druhej strane sa domnieva, „že rozum je sám osebe vznešenejší než vôľa, lebo jeho činnosť je viac nehmotná a a univerzálnejšia“. Podmienka nemateriálnosti a univerzálnosti je pre Maritaina nevyhnutnou podmienkou pravdy, no tým odsúva na sekundárne miesto možnosť čerpať zo všetkých konkrétnych zdrojov výchovnej múdrosti (skúsenosť limitov a kríz, medziľudská relacionalita, skutky altruizmu, komunikácia umením a pod.). Toto Maritainovo presvedčenie naráža na druhej strane na jeho personalistickú pozíciu, podľa ktorej význam osoby spočíva v jej vzťahovaní sa k druhým (Mounier, Ebner, Buber, Levinas a iní). Tento rozmer existencie človeka ako osoby v Maritainovej výchovnej teórii nenachádza adekvátne postavenie.

Maritainova kritika intelektualizmu sa orientuje najmä na **problém špecializácie vo výchove**. Prejavuje sa okrem iného aj stále viac zdôrazňovanou špecializáciou na úkor všeobecného vzdelania a morálnej kultivácie človeka. Maritain hovorí o kulte špecializácie, ktorý dehumanizuje ľudský život, lebo ho orientuje výlučne na výkonnosť a materiálne hodnoty (špecialista, expert je komerčne žiadaný). Človek sa tak pripodobňuje zvieratu, lebo zvieratá sa špecializujú na aplikáciu svojho poznania výlučne na plnenie partikulárnych úloh, ktoré mu umožňujú prežiť (napr. zber medu u včiel). Špecializácia, ktorá nevedie žiakov k schop-

Odkaz:
špecializácii má
predchádzať
integrálne
formovanie žiaka

nosti vynášať všeobecné súdy o politike, morálke a zmysle, ko-rešponduje s animalizáciou človeka. Tendencia k špecializovanému modelu vzdelávania vychádza z materialistickej filozofie života, ktorá redukuje život človeka na produkovanie, na ekonomické hodnoty a im podriadené vedecké objavy, pričom voľný čas má zaplniť povrchná zábava a vágny náboženský sentiment.

Podobná koncepcia edukácie je nebezpečná aj pre demokraciu, lebo demokratické ideály si vyžadujú vieru v duchovné energie, kdežto stále postupujúca technická špecializovanosť vyúsťuje do štátnej technokracie a nedostatku „súdneho ľudu“. Ako môže bežný človek vedieť posudzovať spoločné dobro, ak je schopný hodnotiť len to, čo patrí do úzkeho obzoru jeho odbornej kompetencie? Politická činnosť a politické hodnotenie sa tak môžu stať monopólnou sférou exkluzívnych expertov, štátnych technokratov, na úkor slobody a šťastia ľudu.

Demokratická koncepcia života si žiada predovšetkým slobodnú výchovu pre všetkých a všeobecný humanistický rozvoj vo všetkých vrstvách spoločnosti, ktorý zabezpečí aj schopnosť adaptácie jednotlivcov na nové výzvy a okolnosti.

Podnety pre (budúcich) pedagógov: Kult špecializácie dehumanizuje život žiaka – orientuje ho výlučne na výkonnosť a materiálne hodnoty (študuj, aby si mal dobrú prácu a zarobil dosť peňazí). Prehnané zdôrazňovanie intelektuálnej prípravy v priamej úmernosti s budúcim ekonomickým výťažkom devaluje hodnotu vzdelávania ako duchovného formovania. Prečo považujeme vzdelanosť za hodnotnú, cennú? Lebo prináša ekonomický a sociálny status? Alebo preto, že rozvíja humanitu človeka, kultivuje jeho dušu? Čo je pre vzdelanca horšie, intelektuálne snobstvo alebo nedostatok potrebných vedomostí?

**Podnety na
uvažovanie**

11.3.6 Šiesty omyl

Z prehnaného vyzdvihovania ďalšej duchovnej mohutnosti človeka – vôle – vyrastá **šiesty omyl, voluntarizmus**. Klasická definícia voluntarizmu prevracia vnútorný poriadok človeka tak, že rozum podriaďuje vôli (Schopenhauer), človeka podrobuje dominancii iracionálnych síl. Dôsledkami tejto koncepcie sú dva rôzne modely edukácie – buď sa orientuje na vôľu mladého človeka a disciplinuje ho podľa národných či štátnych noriem,

alebo ponecháva priestor na voľnú expanziu prírodných síl, sklonov a inštinktov. Prvý model zaznamenal úspech v školskej drezúre a výcviku v mládežníckych organizáciách totalitných štátov, napr. v nacistickom Nemecku. Negatívnym dôsledkom bola skaza zmyslu pre pravdu, pre poetiku jazyka a pre jemnú morálku v myšliach žiakov. Druhý model voluntarizmu sa v moderných liberálnych krajinách prejavuje tak, že sa oslabuje sila intelektu (a negatívne dôsledky intelektualizmu) v prospech práva na „slobodný názor“. Toto právo však závisí od vôle uveriť nejakej mienke.

Primát vôle v politike stotožňuje autoritu so silou, primát vôle v myslení redukuje všetko na svojvoľné názory a na akademické konvencie. Poznanie tak v konečnom dôsledku spočíva na aktoch viery, pričom princípom tejto viery môže byť naša osobná preferencia. **Primát vôle** sa premieta do postulátov vôle (chcem, lebo chcem, nárok subjektívnych preferencií) bez ohľadu na pravdivosť tvrdení. Voluntarizmus spôsobuje, že poznatky sa teda neodvíjajú od rigorózneho intelektuálneho námahy, ale od konvencie, spoločenskej dohody.

Maritain poukazuje na **nutnosť vlády rozumu nad vôľou**. Tým však nechce devalvovať úlohu vôle, schopnosť rozvíjať cnosti, milovať druhých a čeliť ťažkostiam. Rozum a vôľa sa vzájomne aktívne prelínajú a vo výchove sa buď spolu podporujú, alebo sa spolu oslabujú. Výchova vôle bez výchovy intelektu vyúsťuje do nevidomého voluntarizmu. Výchova intelektu bez výchovy vôle odsudzuje mladého človeka do sterilného či účelového intelektualizmu.

Odkaz: chcenie
podriaďovať
rozumným
dôvodom

Podnety na
uvažovanie

Podnety pre (budúcich) pedagógov: Iste, každý má právo na svoj názor – ako radi žiaci zdôrazňujú vo svojich diskusiách. No treba dodať, že nie každý názor je rovnocenný ako druhý, jeden môže byť bližšie k pravde a druhý môže byť – hlúpy. Otázka pravdy je stále relevantná a cesta k nej potrebuje rozumovú argumentáciu. Alebo nechávame svojich žiakov v presvedčení, že ich osobná preferencia je ich najväčšou výsadou? Narušanie povrchných mienok žiakov môže byť pre učiteľa nepohodlným a riskantným podujatím, no je jediným spôsobom dôstojnej práce pedagóga.

11.3.7 Siedmy omyl

Siedmym omylom je **presvedčenie, že vyučovaním je možné všetko naučiť**. To najdôležitejšie vo výchove je niečo, čo sa nedá vychovávať a ešte menej vyučovať. Nie je možné vyučovaním všetko naučiť. Maritain tvrdí, že sa nedá napríklad vyučiť cnosti praktickej rozvážnosti (lat. *prudencia*), čo je vnútorná vitálna usudzovacia schopnosť intelektu podporovaného vôľou – tú nedokáže nahradiť žiadne vzdelávanie. Skúsenosť, ktorá je nekomunikovateľným plodom utrpenia a pamäti a ktorá formuje človeka, nemožno vyučovať v žiadnej škole a na žiadnom kurze. Existujú kurzy filozofie, ale nie kurzy múdrosti. Múdrosť človek dosahuje prostredníctvom duchovnej skúsenosti a praktickú múdrosť „starcov“ nie je možné vedecky demonštrovať.

Podľa Maritaina je to najdôležitejšie v živote a vo výchove človeka intuícia a láska. Ani intuícia, ani láska nie sú neomylné a vždy presné, ale ani plameň života a záblesky neba nie je možné vtiesnať do konceptov. **Intuícia a láska** sú hodnoty unikajúce vyučovaniu, sú darmi slobody. Vzdelávaním sa žiaci majú naučiť, čo znamená intuícia a čo znamená láska, prípadne čo je dobrým objektom poznávania a milovania, ale zápal a nadšenie samo nie je možné naučiť, tie môžu vyšľahnúť jedine z vlastného zriedla osoby.

Maritain neakceptuje také modely vyučovania a výchovy, ktoré objímajú neformálne prvky, umožňujúce experienciálne sa dotknúť vlastných limitov, zakúsiť krehkosť medziľudského vzťahu, zažiť dobro zo skutkov solidarity a osobnej pomoci. Myslíme si, že tak limituje nielen možnosti výchovy, ale aj možnosti filozofického uvažovania nad výchovou. Ako určitú protiváhu uvedieme tri citácie od známych predstaviteľov personalizmu, ku ktorému sa hlási aj Maritain. Emmanuel Mounier píše: „Základným impulzom vo svete ľudí nie je izolované vnímanie seba (*cogito*), ani egocentrické zaujatie sebou, ale komunikácia vedomia. [...] Radšej by sme ju nazvali komunikáciou existencie, existencie s druhým, azda by sme mali povedať ko-existencie.“ (Mounier, 1975, s. 62) Americký filozof Joseph H. Oldham tvrdí: „Osobami sa stávame práve prostredníctvom našich odpovedí druhým osobám. To ten druhý nás vyzýva, osvecuje a obohacuje. Niet žiadnej takej veci ako izolovaný jedinec ... Skutočnosťou je živý vzťah.“ (Oldham, 1958) A napokon ešte jedno vyjadre-

Odkaz: zachovávať si pedagogickú pokoru

Problém s výchovou charakteru

nie od filozofa dialógu, Martina Bubera: „Jedinec je súčasťou existencie, ak vstúpi do živého vzťahu s inými jedincami. Celok je súčasťou existencie, ak je vybudovaný zo živých vzťahov ... Nazývam túto sféru, ktorá je ustanovená existenciou človeka ako človeka, ale ktorá je koncepčne stále nepochopená, sférou ‚medzi‘. Hoci sa uskutočňuje na veľmi odlišných stupňoch, je to prvotná kategória ľudskej reality. Tu musí začať skutočná tretia alternatíva.“ (Buber, 1957, s. 202)

Je samozrejmé, že hlavným cieľom školy je kultivovať intelekt, ale odsunutie príležitostí na kultivovanie charakteru výlučne do mimoškolskej sféry považujeme za neodôvodnené.

V každom prípade, ako uvádza Maritain, existuje veľká mimovzdelávacia sféra života, ktorá človeka stvára silnejšie než výchova a vzdelávanie – je to sféra ľudských činností, práce, každodenných námah, skúseností priateľstva a lásky, spoločenských mravov, zákona, múdrosti vtelenej do spoločných tradícií, jasu umenia a poézie, vplyvu sviatkov a liturgických slávností. To všetko v súlade s presvedčením, že edukácia nedominuje, ale slúži.

Podnety na
uvažovanie

Podnety pre (budúcich) pedagógov: Posledným z Maritainových odkazov pre nás pedagógov je výzva k intelektuálnej a profesionálnej pokore. Naše učiteľské pôsobenie je pri svojej ušľachtilosti a veľkoleposti zároveň konečné, limitované a vymedzené. Učiteľmi nie sme preto, aby sme mali žiakov vo svojej moci, aby sme nad nimi uplatňovali naše domínium. Cieľ našej práce – ich vzdelanosť a vychovanosť – presahuje naše vlastné možnosti. Paradoxne by sme sa mali najviac radovať vtedy, keď zistíme, že nás žiak už nepotrebuje, alebo že nás „prerástol“. Sme schopní tejto pokory, čiže úcty k realite?

11.4 Základné dispozície výchovy

Aby sme nezostali len pri kritike, pri odsudzovaní omylov, pokúžme aj na konštruktívne možnosti, ktoré výchovnému umeniu poskytuje ľudská prirodzenosť, ukrytá v jadre každej osoby. Ľudská bytosť, ktorá sa formuje na pravú ľudskú osobu, dokonale v schopnosti poznávať a milovať, v sebe obsahuje vnútorný princíp rozumu a slobody. Táto ľudská bytosť však potrebuje pomoc učiteľa, ktorý dokáže vzdelávaním a disciplinovaním

Učiteľ pomáha
rozvíjať
prirodzenosť

podporiť základné prirodzené dispozície mladého človeka. Ak sú prirodzenosť a duch dieťaťa hlavným agentom edukácie, tak bázou výchovného diela bude podporovanie základných dispozícií tohto hlavného agenta. Základné dispozície **sú zakorenené v prirodzenosti**, ale môžu sa deformovať, a tak ich treba starostlivo zušľachťovať. J. Maritain (1993, s. 59 – 62) opisuje **päť prirodzených dispozícií** človeka, päť základných relácií, ktoré treba výchovne pestovať:

1) Vzťah k pravde. Láska k pravde je prvotnou tendenciou každej rozumovej prirodzenosti. V každom dieťati je vrodená túžba odhaľovať skutočnosť, poznať pravdu. Úlohou výchovy a vzdelávania je podporovať interiorizáciu – uvoľňovať hlbokú duchovnú dynamiku, pochádzajúcu z radikálneho intelektuálneho „predvedomia“, z prirodzeného smädu po poznaní a porozumení, ktorý sa nachádza v každom človeku. Maritain hovorí o predvedomí ducha, ktoré sa nachádza pod povrchom pojmov a logických vzťahov – práve tam sú „pramene poznania a poézie, lásky a skutočných ľudských ašpirácií, ukryté v duchovnej hmlovine intimity duše“ (s. 65). Rozumové poznanie totiž skôr než sa sformuje a vyjadrí v pojmoch a súdoch, vychádza zo stretnutia intelektu so svetom obrazov a emócií a z tohto stretnutia sa vydiera na úroveň rozumovo uchopiteľných obsahov. Práve do tejto duchovnej dynamiky predvedomia žiaka vstupuje pedagóg svojím výchovným majstrovstvom. Pomáha odlíšiť duchovné predvedomie od iracionálneho nevedomia, očistiť a oslobodiť tvorivé duchovné ašpirácie od samovoľných prírodných tlakov.

2) Vzťah k dobru a spravodlivosti. Láska k dobru a k spravodlivosti je človeku prirodzená. Mladý človek sa nadchýňa hrdinskými skutkami pre spravodlivosť a pre to, aby zvíťazilo dobro nad zlom. Aj táto tendencia vôle, podobne ako vyššie uvedená tendencia rozumu, pramení v duchovnej hĺbke osoby. Povrchné akty vôle sú zamerané buď na zosúladenie s nastolenou vonkajšou normativitou (vonkajšia disciplína a poriadok), alebo na dosahovanie vlastných záujmov a slasť (sebecká satisfakcia). Vôľa ako radikálna duchovná sila vychádza z túžby po slobode a tvorbe. Úlohou vychovávateľa je pomôcť uvoľniť túto jemnú energiu z pasce animálnych prírodných príkazov, prinášajúcich iracionálne uspokojenie, a privádzať žiaka k odhaľovaniu jeho duchovných zdrojov humánneho života a slobody. Učiteľ necháva žiakom nahliadnúť a zakúsiť duchovnú, oslobodzujúcu po-

Zapaľovať lásku
k pravde

Oslobodzovať
potencialitu
k dobru

tencialitu intelektu a vôle v kontraste s determinizujúcimi tlakmi prírodného a sociálneho sveta. Plnenie týchto pedagogických cieľov nie je možné zabezpečiť pomocou dokonalých didaktických postupov a techník ani ich odmerať pomocou testov a evaluácií. Ich dosahovanie závisí od intuície a pedagogického génia učiteľa, ktorý vychádza v ústrety duchovným mohutnostiam, jedinečne prítomným v osobnostiach žiakov.

Podporovať
pozitívny postoj
k životu

3) Vzťah k existencii. Túto prirodzenú dispozíciu často narúša a deformuje egoizmus a ľudský sklon ku korupcii. Otvorenosť k existencii je v človeku taká fundamentálna, že je celkom elementárna a prostá. Maritain ju opisuje ako pozitívny postoj človeka k bytiu, ako postoj toho, kto existuje rád, kto sa nehanbí za to, že je, kto v existencii dokáže obstáť a pre koho existovať a akceptovať prirodzené obmedzenia existencie znamená jednoducho a priamo súhlasiť so životom. Rastliny a živočíchy sa takto správajú, ale len vo fyzickej oblasti. U človeka toto prirodzené správanie musí vojsť do sféry psychického života a nadobudnúť v ňom morálnu konzistenciu. Táto dispozícia je ešte ďaleko od cností veľkodušnosti a pokory, ale predstavuje ich prirodzené pole. „Strach a chvenie“ sú nepochybne veľkou súčasťou skúsenosti ľudského ducha, ale sú zlým začiatkom výchovy. Výchova sa naopak musí začínať v radosť a vďačnosti voči životu.

Viesť k poctivej
práci

4) Vzťah k práci. Zmysel pre dobre vykonanú prácu je ďalšou prirodzenou dispozíciou výchovy. Postoj otvorenosti k existencii odkazuje k postoj otvorenosti človeka k práci. Maritain nehovorí o jednoduchej ochote tvrdo pracovať, keďže lenivosť je človeku vlastná. Hovorí o hlbšom a humánnejšom rešpekte k práci, o zmysle pre poctivosť a zodpovednosť vo vzťahu k práci. Vzťah k práci je prvotnou prirodzenou inklináciou k sebadisciplíne; ak sa vzťah k práci narúša, vädne aj podstatný predpoklad ľudskej morálky.

Usmerňovať
intencionalitu
žiakov k druhým

5) Vzťah k druhým. Túto základnú dispozíciu možno nazvať aj zmyslom pre spoluprácu. Podľa Maritaina je rovnako prirodzená ako tendencia k spoločnému životu. Ak je človek politickým živočíchom, to značí, že prirodzene požadovaná spoločnosť sa realizuje vďaka jeho slobodnému súhlasu. Osoba si žiada komunikáciu spoločenského života v dôsledku vlastnej otvorenosti a veľkodušnosti rozumu a lásky. Z toho vyplýva, že výchova človeka musí mať na zreteli sociálnu skupinu a musí pripravovať žiakov, aby v nej zaujali svoje miesto. „Sprevádzať rozvoj ľud-

skej osoby v sociálnej sfére, prebúdajúc a potvrdzujúc jej zmysel pre slobodu, pre povinnosti a zodpovednosti, to je podstatný cieľ výchovy.“ (Maritain, 1993, s. 30)

Ak je výchova v prvom rade službou pomoci ľudskej prirodzenosti, ktorá v človeku nadobúda vlastnú rozvinutú formu, tak úlohu pedagóga dobre vystihuje práve jeho pôvodné služobné postavenie (gréč. *paidagógos*). vyvádzať na svetlo ukryté bohatstvá duše, o ktorých existencii ani sama nevedela.

11.5 Zhodnotenie a diskusia

V Maritainovej reflexii výchovnej situácie svojej doby nachádzame niekoľko myšlienkových okruhov, ktoré sa v dnešnom rozpolžení kultúry a pedagogiky javia ako nepochybne inšpiratívne a platné azda ešte viac než v čase, keď vznikli. Uvedieme ich v stručných zhrnutiach:

- Maritain zachováva **vyvážený postoj** k historickým okolnostiam, vyhýbajúci sa jednak katastrofickému pesimizmu (podľa ktorého by výchova nemala zmysel v spoločnosti určenej na zánik), jednak nekritickému a naivnému optimizmu (podľa ktorého by sa nemalo nič meniť v súčasnom stave edukácie, výchova sa fakticky realizuje najlepším možným spôsobom). Tento postoj, vyjadrený metaforou rázcestia (crossroads), umožňuje problematizovať výchovu, zaujať stanovisko axiologického rozlišovania a hľadať cesty zlepšovania (porovnaj reflexiu krízy ako príležitosti na pochopenie podstaty javu podľa Hannah Arendtovej 1968 – porovnaj kapitolu 13 tejto učebnice). Postoj rozlišovania je naliehavý najmä v momentoch krízy, civilizačnej transformácie, ktorá aktuálne prebieha.
- V diele *Pour une philosophie de l'éducation* sa okrem etatickej krízy totalitarizmu vojnových čias uvádza aj kríza prichádzajúceho technokratického totalitarizmu konzumistickej spoločnosti, resp. spoločnosti prázdnoty (porovnaj Lipovetsky, 1983; Bauman, 2007). Maritain vystríha pred dominanciou výchovných prostriedkov na úkor filozofickej reflexie výchovných cieľov a **vyzýva na koexistenciu** empirických prístupov (prírodné a spoločenské vedy, technika) a prístupov ontologických (filozofia a teológia výchovy). Výchova má

Maritainov prínos

služiť „prebudeniu človeka“, a nie jeho subordinácii heteronómnym účelom.

- Kým vedecké a technologické prínosy k výchove a vzdelávaniu sa v súčasnosti považujú za samozrejmé, zanedbáva, či sa priam popiera **význam filozofie výchovy**. Maritain odhaľuje reduktivistické pokušenia scientizmu a technokracie a zdôrazňuje nenahraditeľnú rolu filozofického myslenia na zachovanie a posilňovanie integrity vychovávaného človeka. Pedagogický diskurz, ktorý odmieta filozofický komponent, považujúc ho za nevedecký a odťažitý, je diskurzom parciálnym, v konečnom dôsledku je pseudodiskurzom.
- Ak je pedagogika teóriou humanizácie človeka, tak si vyžaduje adekvátny koncept človeka – koncept, ktorý integruje empirické poznatky vied o človeku a jeho vývine (psychológia, sociológia atď.) s ontologickým poznaním prirodzenosti a existenciálneho rozpoloženia človeka (filozofia, náboženstvo). Pedagogika nesmie absolutizovať prínos psychológie, sociológie a techniky, k čomu v súčasnosti v masívnej miere dochádza, lebo tak stratí zo zreteľa **finalitu výchovy** a riskuje vlastnú inštrumentalizáciu.
- Vzhľadom na komplexnosť pedagogiky sa filozofia výchovy legitimizuje z hľadiska epistemologického, antropologického a axiologického (porovnaj Galeazzi, in: Maritain, 2001, s. 14). Z epistemologického hľadiska mnohorakosť prístupov k výchove si vyžaduje filozofickú, metavedeckú reflexiu, ktorá zároveň poskytne syntetizujúci pohľad. Z hľadiska antropologického si pojmy celoživotného vzdelávania a poznatkovej spoločnosti žiadajú užšie spojenie pedagogiky a antropológie, ale aj pedagogiky a vied o spoločnosti. Personalistická antropológia, ktorú ponúka Maritain, koncipuje človeka ako **osobu v komunite, medzi krajnosťami** individualizmu a kolektivismu alebo socializmu a liberalizmu. Z hľadiska axiologického súčasná kríza výchovy a školy znovu odкрýva potrebu etickej a morálnej dimenzie edukácie, ktorá sa bez filozofickej reflexie nezaobíde.
- Určitou kritickou výhradou voči Maritainovi môže byť fakt, že autor nebol pedagóg v pravom zmysle slova, teda nevypracoval pedagogickú teóriu so všetkými jej aspektmi, ale venoval sa filozoficky, popri iných témach, aj téme výchovy. Vplyv a aktuálnosť jeho myslenia pre výchovu teda treba

Diskutabilné
názory

hodnotiť výlučne v horizonte filozofie, filozofie výchovy, nie pedagogiky vo všetkých jej dimenziách. Na druhej strane treba vyzdvihnúť Maritainov **zmysel pre interdisciplinárnosť** pedagogického myslenia v protiklade k reduktivistickému vedecko-technickému a praxocentrickému ponímaniu edukácie. V tom zmysle sa javí špecifickosť jeho koncepcie výchovy a vzdelávania.

- Ďalšia výhrada by mohla smerovať k určitému (neotomistickému) tradicionalizmu, ktorý v autorových úvahách vždy napokon zvíťazí nad jeho progresivizmom, vyjadreným v kladnom postoji k demokracii a občianskej slobode. K tejto poznámke je nutné zdôrazniť, že **Maritain nie je uzavretý v moderne**, ale ani sa neuchyľuje k predmoderne. Jeho pozíciu nemožno zaradiť k predmodernizmu ani k novomodernizmu, no ani k nihilistickému postmodernizmu, ale vykročuje k určitému typu neskorej moderny či ultramoderny, spájajúcej modernosť a klasickosť, asimilujúcej výdobytky moderných vied do horizontu klasických hodnôt.
- K ďalším kritickým miestam by mohla patriť jeho rezervovanosť k súčasným pragmatickým pedagogickým prúdom, vyzdvihovaným v amerických „nových školách“ a v európskej reformnej pedagogike. Aj tu však Maritain nemožno obviňovať z odmietania či pohrdania **inovatívnymi vzdelávacími metódami** – Maritain vysoko oceňuje ich účinnosť: „sú vo všeobecnosti lepšie ako prostriedky starej pedagogiky“, dokonca **„sú také dobré, že pri nich strácame zo zreteľa cieľ“** (Maritain, 1993, s. 15 – 16). To, na čom záleží nášmu autorovi, nie je deštrukcia moderných tvorivých metód, ale ich integrácia do systému zameranému na dosahovanie humanistických cieľov: praktickej múdrosti, rozumnej autonómie, sociálnej zodpovednosti. Inak sa zošmyknú do pedocentrizmu, spontaneizmu a infantilizmu.
- Máme výhradu k Maritainovej rezervovanosti voči výchove morálneho charakteru (s. 44 – 46). Ako sme poukázali vyššie v texte, výchova dobrej vôle a mravných cností, predovšetkým cnosti dobroprajnosti, solidarity a prosociálneho altruizmu, by nemala byť ponechaná iba na intelektuálne poznávanie či na mimoškolskú sféru. Školské vzdelávanie by nemalo rezignovať na príležitosť asistovať pri formovaní charakteru žiakov.

Maritainova filozofia výchovy, založená na integrálnom koncepte človeka, nepopiera význam rozličných (post-)moderných pedagogických teórií, ale upozorňuje na ich jednostrannosť. Môže zohrávať inšpiračnú a edukačnú úlohu aj pre nasledovníkov súčasných „psycho-technických“ vzdelávacích doktrín, a to bez ohľadu na konfesiónalnu príslušnosť autora. Projekt integrálneho humanizmu sa odvoláva na personalistický pojem človeka ako osoby, žijúcej v čase a priestore, ale nachýlenej k dimenzii, ktorá čas a priestor presahuje.

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- *Filozofický profil Jacqua Maritaina ho uvádza ako novotomistu, tzn. že moderným spôsobom rozvíja myšlienky sv. Tomáša Akvinského. Vidíte paralely, spoločné črty v Tomášovom koncepte (kap. 9) a v koncepte J. Maritaina?*
- *Maritainových „sedem omylov“ je možné preložiť aj do pozitívnej podoby ako „sedem odkazov“ (porovnaj príslušné marginálie). Vyplňte nižšie uvedenú sumarizujúcu tabuľku. Tretí a štvrtý stĺpec tabuľky je úvahový: doplňte odpoveď na niektorú z otázok, navrhnutých v „podnetoch pre (budúcich) pedagógov“, ktoré sú uvedené na konci statí o jednotlivých omyloch. Následne diskutujte v triede o vašich odpovediach.*

Sedem omylov	Sedem odkazov	Otázky/podnety pre pedagógov	Vlastné odpovede
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

6.			
7.			

- *Maritain vysvetľuje päť vzťahových dispozícií človeka, ktoré treba edukačne rozvíjať: vzťah k pravde, vzťah k dobru a spravodlivosti, vzťah k existencii, vzťah k práci a vzťah k druhým. Na papier načrtnite, graficky znázornite váš „zlatý rez človeka“, podobne ako ho znázorňuje slávny vitruviánsky muž Leonarda da Vinci, ale s vlastnou umeleckou licenciou v ňom vyjadrite týchto päť vzťahových dispozícií. Náčrt môže plniť aj úlohu akejsi myšlienkovvej mapy. Nerobte si starosti s umeleckým dojmom vašej kresby – dôležitá je myšlienka!*

12. LUIGI STEFANINI: VÝCHOVA JE MIESTO STÁVANIA SA ČLOVEKOM

Tézy

- Luigi Stefanini ponúka personalistickej pedagogike špekulatívny ontologický základ: syntézu „metafyziky bytia“ a „metafyziky srdca“.
- Základom výchovného vzťahu je namáhavý a transformatívny maieutický dialóg.
- Je nevyhnutné identifikovať riziká funkcionalistického prístupu k človeku a k výchove a nahrádzať ho personalistickým, a to v rozličných oblastiach ľudskej aktivity.
- V praktickom procese vzdelávania treba odstraňovať tzv. žetónové otázky a kultivovať školu autentického dialógu.
- Skúšanie je príležitosťou na dialóg.

12.1 Stefaniniho filozofia osoby

Luigi Stefanini
– filozof osobnej
skúsenosti

Zrelú filozofickú pozíciu trevízskeho filozofa Luigiho Stefaniniho (1891 – 1956) označujeme ako *personalistickú*. Ako sme vyššie zdôraznili, pojem *personalizmus* ako filozofický smer sa však v 20. storočí konštituoval rôznym spôsobom. Luigi Stefanini je najvýraznejšou postavou talianskeho špekulatívneho personalizmu. Vychádza z bohatej platónsko-augustínovskej tradície, inšpiruje sa najmä myslením sv. Bonaventúru a V. Giobertiho. Nachádza svoje miesto v kultúrnom prostredí, ktoré sa vytvára bezprostredne pod vplyvom a súčasne ako reakcia na taliansky novoidealizmus a aktualizmus (G. Gentile) – vyrovnávaním sa s existencializmom (M. Heidegger), problematicizmom (U. Spirito) i marxizmom (A. Gramsci) – a vytvára si tak vlastnú filozofickú perspektívu. Súčasná talianska historiografia nazýva presnejšie jeho koncepciu *filozofiou osobnej skúsenosti*.

Stefaniniho personalizmus je výsledkom zdĺhavého, prísne-

ho racionálneho bádania a hľadania odpovedí na najzákladnejšie filozofické otázky, v ktorom súbežne reflektuje klasické i moderné filozofické myslenie. V tom sa odlišuje od iných personalistických škôl, v ktorých sa osoba stala programovým stredom záujmu už pri východisku filozofovania. **Personálna metafyzika** – lebo práve o takýto druh personalizmu u Stefaniniho ide – však nijako neprotirečí koncepciám personalizmu filozofov z iných krajín (Stefanini bol v osobnom kontakte s Mounierom a skupinou sústredenou pri časopise *Esprit*). Spája sa s nimi do harmonického celku tým, že im ponúka svedomito reflektovaný metafyzický fundament, inšpirovaný augustínovsko-františkánskym imaginizmom. „Stefanini bol najucelenejším metafyzikom personalistického hnutia v Európe.“ (Pagotto, in: Stefanini, 1996, s. 44) Okrem akademických a vedeckých aktivít, ktoré Stefanini vykonával, sa stal duchovným otcom filozofického hnutia kresťanských filozofov v Gallarate, žijúceho dodnes. Je autorom množstva odborných kníh, rozprav, štúdií a rozličných publikácií, ktoré významne zasiahli do vývinu historického personalizmu, predovšetkým vďaka novému systematickému špekulatívnemu prístupu k fenoménu osoby. Stručne zhrnúť a výstižne podať jadro rozsiahlej Stefaniniho filozofie je úloha veľmi náročná; môžeme sa však obrátiť na samého autora a sledovať jeho vlastnú sebainterpretáciu, ktorú podal začiatkom roka 1950 na konferencii v Padove v štúdiu pod názvom *Moja filozofická perspektíva*. Celá Stefaniniho filozofická koncepcia sa dá zhrnúť do výroku: „Bytie je osobné a všetko to, čo v bytí nie je osobné, sa začleňuje do produktivity osoby ako prostriedok jej manifestácie a komunikácie s inými osobami.“ (Stefanini, 1995, s. 9)

Klasickú (aristotelovsko-novotomistickú) metafyziku zhodnotil takto: „ak nie je falošná, tak je určite nekompletná“; vychádza sa v nej z idey „neurčitého bytia“, ktoré sa prestupuje pozitívnymi konotáciami, aby sa z nej nakoniec vyčlenil pojem Boha ako stvoriteľského a transcendentného ducha. Pritom však klasická metafyzika zanedbáva skutočnosť, že pôvodne nezakúšame bytie v jeho prázdnej všeobecnosti, ale v konkrétnosti našej osoby. (Porovnaj Stefanini, 1950, s. 3 – 5) Následne vymenoval sedem rozlišujúcich vlastností personálneho Ja, prvotného unifikačného princípu: **jednota** (moc ducha spájať fragmentárnosť skúsenosti), **identita** (pretrvávajúce subjektu vo svojom vlastnom stávaní), **unicita** (originálnosť a inakosť každého Ja vzhľadom na

Zhrnutie
Stefaniniho
filozofie

Ontologické
vlastnosti
personálneho Ja

iné Ja), **spiritualita** (nemateriálnosť, nepopísateľnosť podstaty priestorovo-časovými kategóriami), **produktivita** (činná dimenzia Ja v procesoch poznávania a konania), **hodnota** (subjekt ako zdroj neporovnateľnej axiologickej jedinečnosti) a **konečnosť** (Ja ako *perseita*, bytie „pre seba“, nemôže vyčerpať svoju *inseitu*, bytie „v sebe“). Ontologickú priepasť medzi konečnosťou osoby a nekonečnosťou Boha môže prekenuť len absolútny duch, prítomný v „produktivite“ osoby, no súčasne ju presahujúci. Personalistickú metafyziku Stefanini predstavuje ako syntézu „metafyziky bytia“ a „metafyziky srdca“. Iba osobná syntéza týchto dvoch metafyzík dokáže čeliť nástrahám racionalizmu na jednej strane a intimizmu a fideizmu na druhej strane, a tak zachrániť integrálnu jednotu človeka s jeho dimenziami racionálnosti, vôľovosti a afektívnosti. Stefanini kladie predpoklady ďalšieho vývinu personalistickej perspektívy aj v oblastiach morálky, spoločnosti, estetiky a pedagogiky.

12.2 Základný princíp výchovného vzťahu: dialóg

Výchovný personalizmus

Osobitným záujmom Stefaniniho teoretickej, ale aj praktickej činnosti bola výchova a aspekt edukability osoby. V období po vojnovnej rekonštrukcie školstva vydal príručky *Základné prvky psychológie* (1946) a *Pedagogika a didaktika* (1947), v ktorých sa zaoberá problémami výchovy a vyučovania predovšetkým z filozofického hľadiska. Zdôrazňuje epistemologickú perspektívu výchovného vzťahu, v integrácii s požiadavkami celkového súladu osoby. Veľký dôraz kladie na estetickú, morálnu, spoločenskú a náboženskú výchovu. Stefanini ako filozof výchovy, uznávaný aj v najvyšších politických kruhoch, aktívne zasahoval do školskej reformy, ktorá sa v Taliansku uskutočňovala v rokoch 1945 až 1948 na všetkých úrovniach školstva.

Tejto problematike sa intenzívne venoval aj v poslednom období svojho života a svoje filozoficko-pedagogické myslenie zhrnul do diela *Výchovný personalizmus* (1954). Dôsledne v ňom reflektuje relacionalitu ako dynamický bytostný základ osoby, pričom principiálnym prvkom relacionality (vzťahovosti) je dialóg.

Dialóg je všeobecne používaný pojem, no nie je abstraktný, lebo na jednej strane sa dotýka vrcholných prejavov ľudskej

prirodzenosti a na druhej strane nás privádza k najdetailnejším aspektom jedinečnej konkrétosti. Všetko, čo je ľudské, je *logos*. Slovo nie je iba artikulovaný zvuk – ten by vôbec nemusel byť slovom, ale len fyzikálnou náhodou, ak ho vyslovím bez osobného presvedčenia, s mechanickou rutinou, ak do každého z vyjadrených zvukov nevloží sám seba a nevyjavím tak navonok jeho zmysel.

Logos je každý vedomý prejav človeka

„Slovo je práve ten znak, ktorý človek vydáva zo seba a vtláča ho veciam, aby sa v nich prejavil: vytesaný kameň, zaznačený kód, umelecká čiara, mramorová sieň a chrám, algebrická rovnica, vedecký zákon, priemyselný podnik, dobročinné dielo, úsmev novorodenca, ktorým prvýkrát prejaví svojho ducha, chrapľavá modlitba umierajúceho.“ (Stefanini, 1954, s. 88)

Dialóg vo vlastnom zmysle má formu rozhovoru, kladenia otázok a odpovedania, nastoľovania problému a jeho riešenia (porovnaj kapitolu 7.2 v tejto publikácii). Tak chápali dialóg už Sokrates a Platón, ktorí v umení pýtať sa videli zdroj vedenia a pravé poznanie stotožňovali s dialektikou. Maieutická (pôrodnická) metóda nie je len akosi technikou rozhovoru, ale je ontologickým, či až konštitučným spôsobom existencie človeka. Aj tá najinvenčnejšia didaktika je len arbitrárnou technikou učenia, ak nie je si vedomá toho, čo je človek a čo ako človek potrebuje. V pedagogike nestačí hovoriť o raste a rozvoji človeka, ak sa nespresní, akým spôsobom sa uskutočňuje tento rast a rozvoj. **Človek nerastie pokojne a po častiach** alebo jednoduchým pridávaním objemu ako ovocie, ktoré dozrieva na slnku. Človek rastie skôr ako améba (meňavka), ktorá sa zachveje pri každom dotyku cudzieho telesa, stiahne sa, aby skoncentrovala svoju energiu a potom votrelca pohltí.

Maieutická metóda ako forma života

Nie je len kríza dospievania, stále sme v kríze. **Trauma je povinný prechod** k dosiahnutiu mravného a intelektuálneho zdravia. Príroda, dejiny, spoločnosť, kultúra nám nedajú nič bez toho, žeby nás zranili a kto nevníma toto zraňovanie, ľudsky neapreduje, rastie len fyzicky – vegetuje. Duša, ktorá sa rozvíja v uvedomelosti, je stále v nárazovej línii ako vojsko, ktoré dobýja cudzie územie. Svet nepristupuje k dieťaťu ako scenéria, ktorú je možné iba kontemplovať, ale ako bojové pole, na ktorom je možné zvíťaziť. Slnčný lúč nás osvieti až potom, čo poranil zreničku

Výchovná bolesť ako nutnosť

nášho oka (porovnaj Platónovu parabolou o jaskyni), priateľské slovo nás obohatí až potom, čo nás vyrušilo a zatriaslo našou vnútornou rovnováhou. Dokonca aj Boh chce človeka najprv uviesť do krízy, aby ho napokon prijal – iba cez skúsenosť „bázne a chvenia“ dospeje k dôvernej a synovskej úcte.

12.3 Personalistický a funkcionalistický postoj v pedagogike

Personalistické východisko spočíva v tom, že neodcudziteľnej osobe sa udeľuje **primát** v oblasti náboženskej, metafyzickej, ontologickej, kozmickej, vedeckej, historickej, sociálnej, morálnej, právnej, politickej, a v neposlednom rade aj v oblasti výchovy, pedagogiky a didaktiky. Za **personalistický postoj v pedagogike** možno považovať taký postoj, v ktorom „bezprostredným cieľom edukácie je maieutika osoby a všetky ostatné ciele, aj keď sú chápané v zameraní na osobu, možno dosiahnuť iba prostredníctvom osoby jednotlivca“. (Stefanini, 1954, s. 13)

Personalistický postoj: rešpekt k hodnote človeka

Stefanini upozorňuje na to, že filozofia výchovy, ktorá smeruje k praktickým uplatneniam filozoficko-antropologických predpokladov v náročnom a delikátnom prostredí výchovy, podlieha okrem iných nebezpečenstiev najmä hrozbe intelektualistického abstraktizmu, a teda by sa mala energicky zamerať na konkrétnosť a autentickú skúsenosť. Tento postoj však iste neimplikuje redukciu výchovnej reality len na jej empirické či antimetafyzické aspekty. Ide tu skôr o metafyzickú alternatívu, v ktorej osobný, nenahraditeľný výchovný vzťah tvorí horizont celej výchovnej teórie a praxe. V zásade ide o zhodnotenie a opätovné **konštituovanie osoby ako princípu, a nie ako funkcie edukácie**. Vychovávateľa si spravidla personalistický postoj osvojujú spontánne, bez explicitných metafyzických odkazov a zdroj pre svoje každodenné pedagogické odhodlanie a spôsobilosť neraz nachádzajú v intuitívnej metafyzickej múdrosti. Nie je nevyhnutné tisícero spôsobmi rozvíjať filozofickú dialektiku, ani nemusíme byť expertmi v rozlišovaní jemných teoretických nuansí na to, aby sme sa vedome zorientovali v skutočnosti a našli súradnice pre svoje pedagogické dielo. „Vychovávateľa, ktorí sa s chvejúcou dušou prihovárajú dieťaťu, aby v ňom ochránili to, čo je božské, dobre vedia, že to dieťa je nekonečne viac než

šteniatio alebo žriebätko, že sa nemôže stotožniť s empirickými určeními ani s výsledkami náhodných vplyvov prostredia“ (tamže, s. 15). V súčasnosti však túto spontánnu, inatívnú intuíciu ohrozuje, potláča a zneisťuje všadeprítomný účelový **funkcionalizmus**. Tento masívny anti-personalistický vplyv treba demaskovať, pomenovať a odsúdiť.

Výchova je výsostne ľudskou záležitosťou – deje sa od človeka k človeku, od osoby k osobe. Termín *osoba* v modernom zmysle zadefinoval Immanuel Kant, keď mu prisúdil špecifickú charakteristiku: samoučel. „Konaj tak, aby bol druhý vždy účelom samým osebe, nikdy nie prostriedkom pre tvoje ciele!“ (Kant, 2004, s. 64) Ak sa vychovávaný stane prostriedkom, funkciou širšieho pohybu, resp. spoločenského mechanizmu, prestáva byť osobou a výchova sa vzdáva svojho posvätného poslania. Stefanini rozlišuje niekoľko oblastí, v ktorých hrozí dehumanizácia, strata pedagogického samoučelu:

- oblasť *psychiky*
- oblasť *ekonomiky*
- oblasť *techniky*
- oblasť *existenciálneho rozpoloženia*
- *sociálna* oblasť
- oblasť *intelektuálnej činnosti*.

V oblasti psychiky a psychológie: jedinec sa vníma ako miesto stretnutia dedičných predispozícií s tlakmi prostredia, ako kombinácia genotypu a fenotypu, pričom úloha vychovávateľa sa zužuje iba na poznávanie a kontrolu faktorov, determinujúcich údel vychovávaného. Personalistická pedagogika však chápe výchovu ako podporu vnútornej iniciatívy dieťaťa, pomocou ktorej ono víťazí nad determinizmom prostredia a dedičnosti, pripisuje im vlastný zmysel, projektuje sa a stáva sa vedomým protagonistom vlastnej existencie. Freudovská psychoanalýza znižuje človeka na funkciu inštinktu a prejavy *ja* a *nadja* pokladá za zmanipulovanú deriváciu nevedomia. Z personalistického hľadiska je však osoba princípom, ktorý osvecuje a prinajmenšom politicky riadi inštinkty, pričom na nich a proti nim buduje svoj morálny charakter.

V oblasti ekonomiky: človek je so všetkými svojimi ideálmi a hodnotami iba nadstavbou ekonomickej základne (marxisticky i postmarxisticky), je odrazom uvedomených biologicko-neuro-

Funkcionalistický postoj: človek ako prostriedok

Personalistický verzus funkcionalistický postoj: rozličné oblasti

logických potrieb, a teda „je tým, čo je“ (Feuerbach: *der Mensch ist was er isst*). Z toho plynie čisto účelové porozumenie osobe ako funkcii ekonomiky a trhu. Pragmatický postoj veľí vnímať osobu a osobnosť ako výsledok toho, čo človek robí. Personalistický postoj chápe osobu ako zdroj toho, čo človek robí a ako „nadstavbu“ ekonomiky v tom zmysle, že „stojí nad“ ekonomikou, prispôsobuje si ju svojim bytostným cieľom.

V oblasti techniky: človek je nútený začleniť sa do automatizmu a uniformity stereotypných systémov, v ktorých sám preberá funkciu produktívneho podsystemu a ocitá sa v bludnom kruhu práce a spotreby. Naproti tomu personalistický prístup sa usiluje svet techniky podriaďiť potrebám autonómnej osoby, ktorej práca pomáha vytvárať priestor aj pre hodnoty neobchodovateľné a nespotrebovateľné.

V oblasti existenciálneho rozpoloženia: človek je funkciou situácie, ktorou je obklopený, bez možnosti uniknúť jej alebo ju zmeniť. Opakom však nie je formálna sloboda osoby ako „možnosť možností“ (J. P. Sartre), ale situácia ako funkcia osoby, v ktorej človek odhaľuje možnosti sebauskutočnenia a komunikácie s druhými, pričom naráža na morálnu nemožnosť vlastnou voľbou sa rozhodnúť pre deštrukciu seba či druhých.

V sociálnej oblasti: individuum je výrazom sociálnej fyziky, v ktorej platia neúprosne zákony, podobné prírodným zákonom (A. Comte), alebo je prejavom kolektívnej konvergencie (K. Marx, J. Dewey), ktorej sa podrobuje a v ktorej sa rozpúšťa. Podľa personalistického hľadiska je osoba princípom spoločnosti a spoločnosť je tým humánnejšia a menej násilná, čím viac odráža rešpekt k charakteristikám osoby, najmä k jej duchovnej slobode.

V oblasti intelektuálnej činnosti: osoba sa stáva abstraktným pojmom, majestátnou ideou v hyperuránii (porovnaj Platón), ideou „*clara et distincta*“ (porovnaj Descartes), transcendentálnou esenciou (porovnaj Husserl) atď., čím stráca svoju jedinečnosť, interioritu a sakralitu. Intelektualizmus je najperfídnejším druhom funkcionalizmu, lebo v duchovnej oblasti duchovným spôsobom zvecňuje a zhmotňuje to, čo zo svojej podstaty má zostať duchovné a bezúčelné. Intelektualistického omylu sa dopúšťa eleatský personalizmus, podľa ktorého vychovávať značí vyvádzať osobu z jej originality a partikularity na úroveň univerzality, ideálna, „božskej“ majestátnosti. Takýto personalizmus redukuje osobu na empirickú individualitu a výchovný ideál

sublimuje na niečo abstraktné, inkonzistentné, pedagogicky neúčinné. Osoba totiž nie je neutrálny substrát, potenciálny nositeľ hodnôt, ale naopak: Osoba nemá hodnotu, ale je hodnotou, jedinou hodnotou, aká vôbec jestvuje (porovnaj podkapitolu 8.2.3).

Ak sa osoba zredukuje na podmienený reflex, na fenomén kolektívnej zhody, na funkciu inštinktu, organických potrieb, situácie, výrobného mechanizmu alebo na abstraktnú myšlienku, **nemôžeme ani hovoriť o výchove**, lebo človek, duchovná a slobodná bytosť, sa premení na „vec“ vo svete vecí. Isteže, pedagogika musí brať do úvahy uvedené podmienky a obmedzenia a čím vážnejšie a vedeckejšie sa nimi bude zaoberať, tým bude účinnejšia, no dôležité je, aby sa východiskový stav nezamieňal za cieľ, čiže aby sa faktická výchovná situácia nezmenila na pesimistický determinizmus. Podstatou funkcionalizmu (sociologického, psychologického a i.) je degradácia duše, ktorá nemá ceny, na výmenný tovar, a „keď sa predáva duša, tak jedine diablove. Bohu sa duša nepredáva, ale dáva“. (Stefanini, 1954, s. 21) Osoba sa stáva osobnosťou vtedy, keď sa v nej tendencia znášaná ako údel, premení na tendenciu zámernú, korigovanú, využitú ako prvok životného povolania. Keď ako vychovávatelia prechádzame od jednej tendencie k druhej, opúšťame sektor „živočíšneho odchovu“ a vstupujeme do sektora výchovy človeka.

Funkcionalizmus
výchovu popiera

12.4 Dialóg v škole a škola dialógu

Po objasnení základných východísk personalistickej pedagogiky sa vrátíme späť k téme dialógu v edukácii. Luigi Stefanini sa pokúša predostrieť typológiu dialógu v školskom výchovno-vzdelávacom prostredí. Najprv poukazuje na to, že nie všetko, čo má formu dialógu, musí byť dialógom (kladenie formálnych otázok bez očakávaných odpovedí) a naopak, že dialogický účinok môže dosiahnuť aj citlivo vedený „frontálny výklad“, ktorý obsahuje didaktický rytmus otázok a odpovedí a učiteľ pohotovo sleduje nonverbálne reakcie poslucháčov, na ktoré priebežne odpovedá. Takúto formu „rozhovoru“ nazýva **implicitný dialóg**.

Explicitný dialóg vždy podnecuje, motivuje učiteľ, teda sa začína pýtaním. Stefanini rozlišuje „sondážne“ a „žetonové“ pýtanie.

Dialóg vo
vychovaní

Autentické otázky

1) Sondážne pýtanie je dialogické v pravom zmysle slova, má na zreteli osobnostný rozmer žiaka a jeho integrálny rozvoj.

Sondážne otázky sa členia na postupné, cvičné, alternatívne a kolektívne:

a) Postupné otázky sledujú graduálnosť dialógu. Dialogická škola problémy nerieši, ale ich paradoxne predkladá. Je to ťažký prístup nielen pre žiaka, ale aj učiteľa, no obaja pritom zakúšajú pravú intelektuálnu radosť z objavovania nového, seba samého a zhody s druhým. Takouto „sondážou“ sa vychovávaný dotýka dna svojej osobnosti. Dialóg sa tu podobá na spoločný výstup na štít. Porozumenie sa napokon javí ako odmena za vyvinutú námahu.

b) Cvičné otázky sú základom cvičenia, experimentu, prostredníctvom ktorého sa vedecký zákon opäť stáva hypotézou. Ide tu o zneisťovanie vopred akceptovaného a osvojeného, aby sa problém znovu otvoril, obnažil a riešil. Cvičenie je tiež aplikovaním všeobecných pravidiel na konkrétne prípady. Opakovanie nie je nikdy tým istým, lebo vyzýva vedomie žiaka k novým rezonanciám. Učiteľ vystavuje sám seba kontrole žiakov a podrobuje svoje vedenie skúške ich otázok.

c) Alternatívne otázky. Dialóg je živý a premenlivý – tie isté otázky možno nastoliť rôznymi spôsobmi, alternatívnymi otázkami. K poznatku vedie veľa ciest a každá ponúka inú skúsenosť. Úlohou učiteľa je sprostredkovať žiakom mnohofarebnú skúsenosť vzdelávania ako sebaspoznávania a poznávania premenlivého sveta. Stavba stereotypných otázok a odpovedí síce navonok vyzerá dokonale, ale po zmene „počasí“ sa rúca. Kladenie alternatívnych otázok nabáda na alternatívne, a teda aj životaschopnejšie uchopenia tej istej reality.

d) Kolektívne otázky majú za úlohu vytvoriť v skupine atmosféru tvorivého napätia, ktoré umožní každému žiakovi zapojiť sa do odpovede. Nie sú to len otázky rečnícke alebo masové a neosobné, sú to otázky vzbudzujúce povedomie tímového hľadania a spolupráce. Jedna kolektívna otázka sa tak ľahko rozvinie do reťazca vzájomného pýtania a odpovedania navzájom medzi žiakmi.

Neautentické otázky

2) Žetonové otázky sa opierajú o exaktné odpovede. Je pravda, že formáciu možno overovať iba prostredníctvom informácie, ale treba tiež povedať, že čistá informácia v odpovedi neexistuje, vždy sa v nej zračí aj formácia žiaka. Niekoľko typov

nesprávnych, žetónových otázok: *pasca* (tzv. „chyták“), *ultimátum* („ak teraz neodpovieš, letíš“), *idiopatické otázky* (vyžadujúce prijať osobnú svojvôľu učiteľa).

Osobitným prípadom dialógu v škole je **skúšanie**. Aj tu platí zásada dialógu, t. j. spoločného hľadania. Účelom učiteľa nie je nájsť to, čo žiak nevie, ale podnietiť odpoveď, ktorá by bola prejavom žiakovho rozvoja. Odpoveď má byť jeho odpoveďou na otázku, nie učiteľovou odpoveďou (formou a štruktúrou). Skúšanie je príležitosťou na intenzívny výchovno-vzdelávací dialóg, v ktorom sa završuje istá fáza edukačného vzťahu, no edukácia pokračuje ďalej. Skúšanie je analógiou života, v ktorom sa objavujú rozhodujúce okamihy, naplňajúce človeka dôstojnosťou a radosťou z vykonanej práce, resp. poučením z vlastných nedostatkov.

Škola dialógu nie je len metódou, ale **je systémom**, do ktorého sa začleňujú všetci účastníci na edukácii. Teda nejde len o spôsob výchovy a vzdelávania (ako vychovávať), ale hlavne o cieľ (čo a k čomu vychovávať). So sondážnym alebo žetónovým postojom je možné pristupovať aj k mravnému, spoločenskému, politickému či náboženskému životu. Osoba, ktorá je princípom, a nie funkciou života, však „žetóny neprijíma“.

Je zrejmé, že Stefaniniho koncept je dielom, ktoré vzniklo v konkrétnych historicko-geografických súradniciach, a preto je metodologicky i terminologicky zaťažené. Avšak práve na pozadí svojej kultúrnej situovanosti vystupujú do popredia niektoré netradičné, oživujúce prvky, vďaka ktorým sa Stefaniniho filozofická perspektíva stala jedinečnou. Jeho filozofický podklad pre personalistickú pedagogickú komunikáciu je ešte aktuálnejší a výrečnejší dnes, v čase hroziaceho a väčšinou i dominujúceho funkcionalizmu vo všetkých sférach ľudskej činnosti.

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- *Vytvorte myšlienkovú-výtvarnú kompiláciu: na prázdnu plochu prepíšte zvýraznenú Stefaniniho citáciu z podkapitoly 12.2, ktorá sa začína slovami: „Slovo je práve ten znak...“ Zvýraznite a vypíšte 10 jednotlivých výrazov „ľudského slova“ podľa tejto citácie:*
 - *vytesaný kameň,*

Dialogické
skúšanie

Osoba „žetóny
neprijíma“

- *zaznačený kód,*
- *umelecká čiara,*
- *mramorová sieň a chrám, atď.*

Ku každému výrazu vyhľadajte v literatúre alebo na internete príliehavú ilustráciu. Svoju voľbu zdôvodnite.

- *Následne si ešte raz prečítajte citáciu zo začiatku tejto kapitoly: „Bytie je osobné a všetko to, čo v bytí nie je osobné, sa začleňuje do produktivity osoby ako prostriedok jej manifestácie a komunikácie s inými osobami.“ Ako predchádzajúca aktivita súvisí s oboma citáciami? Vidíte medzi citáciami súlad?*
- *Stefanini uvádza šesť oblastí, v ktorých je evidentný vplyv súčasnej funkcionalistickej mentality. Zároveň poukazuje na potrebný personalistický prístup. Vyplňte tabuľku podľa textu v podkapitole 12.3. V čom presne spočíva ono „verzus“, čiže rozdiel medzi nimi? Ako sa premietne do výchovnej praxe? Diskutujte vo dvojiciach o vašich odpovediach.*

Ludská aktivita	Funkcionalistický prístup	Personalistický prístup
oblasť <i>psychiky</i>		
oblasť <i>ekonomiky</i>		
oblasť <i>techniky</i>		
oblasť <i>existenciálneho rozpoloženia</i>		
<i>sociálna</i> oblasť		
oblasť <i>intelektuálnej činnosti.</i>		

- *Spomeňte si na niektorého vášho pedagóga, súčasného alebo zo strednej školy, ktorého by ste označili ako „učiteľa dialógu“. Ako vyzerali jeho „sondážne otázky“? Zdokumentujte „sondážne pýtanie“ a) až d) v časti 12.4 na tomto príklade. Platí aj pre niektorého z vám známych pedagógov, že skúšanie u neho je vzdelávacím dialógom?*

13. HANNAH ARENDTOVÁ: VÝCHOVA JE KULTIVOVANIE A ODOVZDÁVANIE HODNÔT

Tézy

- *Hannah Arendtová diagnostikuje modernú masovú spoločnosť 20. storočia z konzervatívneho hľadiska.*
- *Súčasný človek je vrhnutý do konzumného cyklu výroby a spotreby – aj hodnoty kultúry a ducha sa premenili na hodnoty komerčné.*
- *Masová zábava je nepriateľkou kultúry v pravom zmysle. Slovné spojenie „kultúrny priemysel“ je nezmyselné protirečenie.*
- *Liečením výchovy a vzdelávania sa dá liečiť chorá kultúra.*
- *Vzdelávanie je v kríze, lebo uprednostnilo hru pred prácou, kolektív pred autoritou, prax pred teóriou.*
- *Podstata výchovy spočíva v tom, že ochraňuje detstvo pred hrubým vplyvom verejnosti, dáva pedagógom osobnú a špecifickú zodpovednosť, vytvára priestor na uplatňovanie authority, prenáša cenné dedičstvo z minulosti do budúcnosti.*

13.1 Kríza kultúry

H. Arendtová –
život a dielo

Židovská filozofka, žiačka E. Husserla, Hannah Arendtová (1906 – 1975), patrí k najvýznamnejším intelektuálkam 20. storočia. Zaoberala sa fenomenologickými analýzami politiky, násillia, moci, totalitarizmu, nespravodlivosti, ale aj konajúceho človeka, človeka žijúceho s druhými. Vo filozoficko-pedagogických kruhoch je známa ako teoretička kultúrneho a vzdelávacieho konzervativizmu. Niektorí autori ju radia k personalistickým mysliteľom, no iste nepatrí do okruhu predstaviteľov užšieho vymedzenia personalistickej filozofie, nanajvýš by sme ju mohli označiť za **personalistickú mysliteľku v širokom zmysle**. V tejto kapitole sa zameriame predovšetkým na jej útle, ale pre pedagogiku zásadné dielko *Kríza výchovy a vzdelávania* (Arendtová, 1994). Odpovedá v ňom na otázku, čo je podstatou edukácie.

Arendtová vydala v roku 1961 v New Yorku dielo *Between Past and Future* (Medzi minulosťou a budúcnosťou), ktoré obsahuje osem esejí o kritickom stave kultúry 20. storočia. Vzhľadom na našu tému bude pre nás najdôležitejšie šiesta esej *Kríza kultúry* a piata esej *Kríza výchovy a vzdelávania*. Kniha vyšla v češtine v skrátrenom rozsahu v roku 1994 a v plnom rozsahu v roku 2002.

V eseji „Kríza kultúry“ Arendtová analyzuje vzťah spoločnosti a kultúry, resp. pozíciu kultúry v dobe masovej spoločnosti. **Masovú spoločnosť** definuje ako novú situáciu, keď celá masa obyvateľstva bola včlenená do konzumného cyklu výroby a spotreby, pričom začala disponovať voľným časom a dostatkom finančných prostriedkov potrebných na to, aby sa mohla kultúre vôbec venovať. V masovej spoločnosti jedinec zakúša úzkosť z pohľutia masou, stav bez úniku z odcudzenej spoločnosti, do ktorej je vrhnutý. Ba aj kultúra a umenie, ktorých hodnotou je ich relatívna stálosť, nepodmienenosť a „neužitočnosť“ (Arendtová, 1994, s. 127) podliehajú pragmatickej mentalite, v ktorej sa všetko nahliada cez optiku okamžitej užitočnosti a „materiálnej hodnoty“.

Moderný mestský človek začal kultúru účelovo používať, resp. zneužívať na zlepšenie svojho spoločenského postavenia a dosiahnutie sociálnej prestíže. Kultúra bola objavená ako mechanizmus spoločenského vzostupu. Z meštiakov sa paradoxne stali patróni kultúry. Kultúru začali používať na vlastné sebazvedľovanie a sebazdokonalenie, čo predstavuje vrchol jej zneužitia. Práve tento okamih znamená skutočný rozklad kultúry. Vzniká tak tzv. „masová kultúra“. Z kultúry sa stala „hodnota“, spoločenský tovar, ktorý ako ktorýkoľvek iný tovar môže obiehať a byť **predmetom obchodu** a procesu zamieňania. Kultúrne a morálne hodnoty sa tak dlho zamieňali a predávali až boli celkom vypredané. Arendtová tento „veľký výpredaj hodnôt“ datuje v Nemecku do rokov dvadsiatych a tridsiatych, vo Francúzsku do rokov štyridsiatych a päťdesiatych (porovnaj tamže, s. 128). Bazár hodnôt úzko súvisí s koncom a stratou tradície v západných spoločnostiach – tématika **konca tradície** sa prelína aj s ďalšími esejami. Kým v minulosti bola tradícia pestovaná a dodržiavaná celospoločensky, dnes zostáva zachovanie puta k minulosti v rukách každého individua.

Hlavnou charakteristikou, ako je možné definovať postoj masovej spoločnosti ku kultúre, je **postoj konzumenta**. Minu-

**Kríza kultúry:
materializovanie
duchovného**

**„Masová kultúra“
ako oxymoron**

**Kultúra verzus
zábava**

losť umenie sebecky zneužívala, ale nebrala ho ako potravu pre svoj metabolizmus, kde platí fatálne pravidlo, že čo už bolo raz prehltnuté, viac neexistuje. Aby nenastalo zmätenie pojmov, metabolizmus masovej kultúry nepotrebuje kultúru ako takú, ale jej transformovanú verziu v podobe zábavy. **Potrava vo forme zábavy** musí spĺňať dve kritériá: musí byť nová a čerstvá. Nebezpečenstvo pre kultúru nepredstavujú ani tak finálni konzumenti zábavných produktov, ako tí, ktorí kultúrnu stravu pripravujú – tzn. intelektuáli, ktorí kultúrne predmety minulosti upravujú do ľahko stráviteľnej formy tak, aby jej masa porozumela. Arendtová **stavia kultúru a zábavu do protikladu** v tom zmysle, že kultúra sa vzťahuje k predmetom a je fenoménom sveta a jej zmyslom je prevrat, kým zábava sa vzťahuje k ľuďom, je fenoménom života, a jej hlavným rysom je funkčnosť. Funkčnosť v tomto prípade chápe ako vyplnenie voľného času. Ak dôjde k zmiešaniu týchto dvoch hľadísk, je kultúra ohrozená a v súčasnej dobe sa tak deje – kultúra je funkcionalizovaná (porovnaj predchádzajúcu kapitolu).

Výsledkom krízy kultúry podľa Arendtovej nie je ani tak masová kultúra.

„[Masová kultúra] vo vlastnom zmysle slova neexistuje, ale masová zábava, živiaca sa kultúrnymi predmetmi sveta. Myslím, že je osudný omyl veriť, že sa takáto spoločnosť stane časom, pôsobením vzdelania a výchovy kultúrnejšia. Konzumná spoločnosť azda ani nemôže vedieť, ako sa starať o svet a jeho veci, veď jej základný postoj voči všetkým predmetom – postoj spotreby, obracia v trosky všetko, čoho sa dotkne.“ (Tamže, s. 136)

Pestovanie vkusu a kultivovanie ducha

Podáva však aj návod ako čeliť masovej zábave: „Vkus ako aktivita naozajstného kultivovaného ducha – *cultura animi* – vstupuje do hry len tam, kde vedomie kvality je široko rozšírené, kde je možné ľahko rozoznať, čo je naozaj krásne. [...] Do sféry výroby a kvality uvádza osobný faktor, a to znamená, že jej dáva humanistický zmysel. Vkus odbarbarštuje svet krásna tým, že mu nepodlieha, stará sa o krásno vlastným ‚osobným‘ spôsobom, a tak vytvára ‚kultúru‘.“ (Tamže, s. 150) Kultivovanie ducha (*epimeleia pari tés psychés*, starostlivosť o dušu v platónskych dialógoch, resp. *cultura animi* v Cicerovej definícii filozofie), zahŕňajúce racionálnu rozlišovaciu schopnosť, ako aj vedomie

osobnej spolupatričnosti s druhými v obci, sa odohráva v procese výchovy a vzdelávania.

13.2 Kríza výchovy a vzdelávania

Arendtová teda dospieva k rozhodujúcemu postaveniu výchovy a vzdelávania pri riešení krízy kultúry: ak je chorá kultúra ako taká, môže za to chorý prístup k výchove a vzdelávaniu. A platí to aj obrátene: ak nás ťaží potreba prekročiť krízu kultúry, musíme **sa zamerať najprv na liečenie výchovy a vzdelávania**. V eseji *Kríza výchovy a vzdelávania* konštatuje, že kríza výchovy a vzdelávania v Amerike, ktorá sa stala prvoradým politickým a spoločenským problémom po druhej svetovej vojne, nie je iba lokálny jav, ale že sa v rýchlom čase objaví aj v iných krajinách. „V našom storočí platí všeobecné pravidlo, že čo je možné v jednej zemi, bude v krátkej budúcnosti možné takmer kdekoľvek.“ (Tamže, s. 98) Toto jej konštatovanie dnes môžeme zhodnotiť ako prorocké. Kríza výchovy a vzdelávania v Spojených štátoch prebehla situáciu globálneho multikultúrneho sveta 21. storočia.

Arendtová vidí príčinu tejto krízy v bezhlavom zavádzaní reformných pedagogických teórií vyšších z Európy, ktoré spôsobili, že sa zhruba na začiatku štyridsiatych rokov, takmer zo dňa na deň, rozbili všetky tradičné metódy výučby. Arendtová upozorňuje (v roku 1961!).

Osud kultúry
a osud výchovy
sú spojené

„Je významné, že kvôli určitým teóriám sa zavrhlí všetky pravidlá zdravého ľudského rozumu. Niečo také ma vždy mimoriadne zhubný vplyv, najmä v zemi, ktorá sa naňho tak silne spolieha vo svojom politickom živote. Kdekoľvek zdravý ľudský rozum neuspeje a nedá odpoveď na politické otázky, alebo sa ich priamo vzdá, stojíme tvárou tvár krízy. Dnešná strata zdravého rozumu je najistejším príznakom krízy. V každej kríze sa ničí kus sveta, niečo, čo je nám všetkým spoločné. Zlyhanie zdravého rozumu mieri ako čarovný prútik na miesto, kde deštrukcia prebehla. Odpoveď na otázku, prečo Johnny nevie čítať, alebo všeobecne povedané, prečo meradlá priemernej americkej školy tak zaostávajú za priemernými meradlami škôl prakticky vo všetkých hlavných krajinách Európy, nie je v žiadnom prípade jednoduchá. Neplatí totiž to, že Spojené štáty ešte meradlá Starého sveta nedobehli kvôli svojej mladosti. Naopak, na poli výchovy je Amerika ‚najpokročilejšou‘ a najmodernejšou hneď

v dvojakom zmysle. Nikde inde sa problém masového vzdelania nestal taký naliehavý a nikde sa moderné pedagogické teórie neprijímali tak nekriticky a otrocky. Preto americká kríza vzdelávania ohlasuje na jednej strane úpadok reformnej pedagogiky a na druhej strane predstavuje nesmierne náročný problém, pretože vznikla v podmienkach masovej spoločnosti ako reakcia na jej požiadavky.“ (Tamže, s. 99)

Čo zapríčinilo krízu výchovy a vzdelávania?

Medzi opatrenia v Spojených štátoch, ktoré podľa Arendtovej **urýchlili krízu výchovy** a vzdelania, a ku ktorým schematicky dospela, patria tieto tri predpoklady:

Vyhnanie zo sveta dospelých

1. *Rovnosťárstvo a moc kolektívu*

V prvom predpoklade ide o existenciu akéhosi autonómneho detského spoločenstva, v ktorom sú deti autonómne, a kde, ak je to možné, má byť rozhodovanie ponechané na ne samotné. Dospelí im majú iba pomáhať. Autorita sa teda z učiteľa prenáša na skupinu. To však spôsobuje, že dospelý stráca s dieťaťom kontakt a deti sú tak podriadené tyranii väčšiny detského kolektívu. Autorita dospelého celkom mizne a výsledok je taký, že deti sú takpovediac vyhnané zo sveta dospelých. Ako následok vyhnania sú buď vrhnuté k sebe samým, alebo sú nechané napospas nerovnej diskusii s tyranskou väčšinou detského kolektívu, ktorému sa nemajú šancu brániť. Detskou reakciou na takýto nátlak je podľa Arendtovej konformizmus alebo delikvencia.

Didaktické metódy na úkor obsahov

2. *Strata kompetencií a autority učiteľa*

Druhý predpoklad sa týka vyučovania. Arendtová tvrdí, že pedagogika sa pod vplyvom modernej psychológie a pragmatizmu stala vedou o tom, ako vyučovať všeobecne, bez ohľadu na konkrétne učivo. V tomto kontexte myslenia je učiteľ prosto človek, ktorý môže vyučovať čokoľvek. Keďže učiteľ vlastný predmet nemusí poznať, študenti sú odkázaní na vlastné schopnosti a prestáva pôsobiť i ten najlegitímnejší zdroj autority učiteľa ako osoby: učiteľ je ten, kto toho pozná viac než ktorýkoľvek zo žiakov. Keď to tak nie je, už nemôže existovať učiteľ, ktorý nebazíruje na autoritárstve, ktorý by rád upustil od všetkých metód donucovania, pretože sa už nemôže spoliehať na vlastnú autoritu.

3. Vyučovanie praktickým konaním

Heslo „Doing by learning“ vychádza z tézy, že človek môže pochopiť len to, čo sám vytvoril, zakúsil. Dochádza k strate tradičnej výučby pomocou teórie v prospech hry. „Typicky detská činnosť, tak sa uvažovalo, spočíva v hre, učenie v starom zmysle deti nútilo k pasívnemu postojú a zároveň na nich vykonávalo nátlak, aby sa vzdalo hravej iniciatívy. Je celkom jasné, že nový postup chce vedome staršie deti udržať na infantilnej úrovni čo najdlhšie. Takto dieťa retardovať je umelé, jednak sa tým preruší prirodzený vzťah medzi dospelými a deťmi, ku ktorému okrem iného patrí i vyučovanie a učenie, a zároveň sa zastiera fakt, že dieťa je vyvíjajúci sa ľudský tvor, prechodný stupeň, príprava na dospelosť.“ (Tamže, s. 107) Autorka vyzýva k návratu k starému typu vyučovania, ktoré bude znovu autoritatívne. S hrou sa podľa nej musí prestať a má sa znovu začať vážne pracovať. Zdôrazňuje tu tiež vzdelanostnú kvalifikáciu učiteľa.

Znevažovanie
teórie

13.3 Čo je podstatou výchovy a vzdelávania

V ďalšej stati sa Arendtová venuje otázke, čo kríza odhaľuje z podstaty výchovy a vzdelávania. Arendtová odkrýva **niekoľko jej základných črt**: ochranu pred hrubým vplyvom verejnosti, osobnú zodpovednosť vychovávateľov, potrebu zachovania autority, základný konzervativizmus vo výchove.

Podstata výchovy
– základné črty

a) Ochrana pred hrubým vplyvom verejnosti

Výchova patrí podľa nej k najelementárnejším a najpotrebnejším činnostiam v spoločnosti, ktorá je neustále obohacovaná novými ľuďmi, deťmi. Rodičia svoje deti, ich počatím a narodením, neposielajú len do života, ale aj do sveta, a tak majú **dvojakú zodpovednosť**, jednu za život dieťaťa a druhú za pokračovanie sveta. Deti majú byť chránené pred verejným svetom, pred vecami, ktorým nerozumejú, pretože sú ešte iba v procese vývinu, hlavne prostredníctvom rodiny. Avšak „čím viac moderná spoločnosť odstraňuje rozdiely medzi tým, čo je súkromné a verejné, medzi tým, čo sa má ukázať v plnom svetle verejného života všetkým, t. j. čím viac vkladá medzi súkromie a verejnosť oblasť sociálnu, kde sa súkromie stáva verejným, tým viac prifažuje svojim deťom, ktoré zo svojej povahy potrebujú bezpečie skrytosti, aby mohli rásť.“ (Tamže, s. 110)

b) Osobná zodpovednosť vychovávateľov

Za normálnych okolností je dieťa po prvýkrát uvedené do sveta v škole. Škola však vôbec nie je svetom a ani ním nesmie chcieť byť. Je skôr inštitúciou, ktorú kladieme medzi súkromnú sféru a svet, aby bol medzi rodinou a svetom prechod vôbec možný. Škola svet zastupuje, i keď ním skutočne nie je. Tu svet zastupujú voči mladým vychovávateľia, ktorí za mladých musia brať zodpovednosť, a to aj vtedy, ak ho sami nevytvorili, alebo dokonca aj keby si otvorene želali, aby bol iný. Táto zodpovednosť nie je uložená vychovávateľom svojvoľne, je implicitná: dospelí mladých neustále uvádzajú do sveta, ktorý sa neustále premierna. Nikto, kto odmieta podiel na spoločnej zodpovednosti za svet, by nemal mať deti, ani by nemal mať právo sa na ich výchove podieľať.

c) Zachovanie autority

Vo výchove má zodpovednosť za svet podobu autority. Autorita vychovávateľa a kvalifikácia učiteľa nie je to isté. „Hoci určitá miera kvalifikácia je pre autoritu nenahraditeľná, ani najvyššia možná odbornosť sama osebe nikdy nemôže splodiť autoritu. Kvalifikácia učiteľa spočíva v znalosti sveta a schopnosti poučiť o ňom iných. Avšak jeho autorita spočíva v prebratí zodpovednosti za tento svet.“ (Tamže, s. 113) Voči dieťaťu je to tak, akoby bol učiteľ zástupcom všetkých dospelých, ukazoval na jednotlivé veci a hovoril – toto je náš svet.

Arendtová používa veľmi ostrý príklad, ktorým demonštruje, ako prebieha rodičovské odmietnutie zodpovednosti. Píše: „Akoby rodičia svojim deťom hovorili: Ani my nie sme v tomto svete bezpečne doma. Ako sa v ňom pohybovať, čo poznať, aké zručnosti zvládať, je záhadou i nám samotným. Musíme sa sami snažiť správať, ako najlepšie vieme. V žiadnom prípade však nemôžete chcieť volať na zodpovednosť nás. My sme nevinní a umývame si nad vami ruky.“ (Tamže, s. 115) Tento postoj je symptómom moderného odcudzenia sa svetu, viditeľný všade, a ukazuje sa veľmi radikálne a beznádejne v masovej spoločnosti.

d) Pedagogický konzervativizmus

Podľa Arendtovej je poslaním školy naučiť deti, aký je svet, a nie im dávať návody ako žiť. Pretože je svet starý, vždy starší než deti samy, učenie ich vždy obracia k minulosti, bez ohľa-

du na to, ako sa ľudské bytie realizuje v prítomnosti. Preto základnou črtou výchovy a vzdelávania je vždy *konzervativizmus* – ochrana a rozvíjanie zdedených hodnôt. Výchova a vzdelávanie zároveň musí mať predvídateľný cieľ. V pragmatickej civilizácii takéto cieľ pravdepodobne koinciduje skôr s absolvovaním školy a umiestnením na trhu práce. Arendtová však k tomu vyhlasuje:

„Výchova je ten bod, v ktorom sa rozhodujeme, či milujeme svet tak, aby sme za neho prevzali zodpovednosť a chránili ho pred skazou, ktorá by sa stala nevyhnutnou, keby nebolo obnovy, keby nebolo nových a mladých. Výchova je však zároveň bod, kde sa rozhodujeme, či milujeme svoje deti tak, aby sme ich nevyháňali zo sveta a neponechávali bez pomoci, ani im nevyrážali z rúk šancu vytvoriť niečo nové, pre nás nepredvídateľné, aby sme ich predpripravili na úlohu obnoviť náš spoločný svet.“ (Tamže, s. 120)

Výchova a vzdelávanie stojí na základnom pozitívnom vzťahu k bytiu a životu: má zmysel len tam, kde jestvuje **obojstranná láska – láska k svetu** (ktorý stojí za to, aby bol obdivovaný, ochraňovaný a udržiavaný) **a láska k deťom** (ktoré si zaslúžia spoznať dobrodenia sveta a tešiť sa z nich). Arendtovej podnety na definovanie podstaty výchovy sú stručné, ale fundamentálne.

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- *Arendtovej súd je nekompromisný: „Masová kultúra vo vlastnom zmysle slova neexistuje, ale masová zábava, živiaca sa kultúrnymi predmetmi sveta. [...] Konzumná spoločnosť azda ani nemôže vedieť, ako sa starať o svet a jeho veci, veď jej základný postoj voči všetkým predmetom – postoj spotreby, obracia v trosky všetko, čoho sa dotkne.“ Aký je zásadný rozdiel medzi kultúrou a zábavou? Využite metaforu fastfoodu.*
- *Podľa poslednej zvyraznenej Arendtovej citácie „Výchova je ten bod...“ vo výchove sa uskutočňuje dvojité lásky a dvojité zodpovednosti. Ako sa prejavuje? Po hlbšej reflexii citácie samostatne vyplňte nižšie uvedenú tabuľku.*

Výchova je...	láskou	zodpovednosťou
vo vzťahu k deťom		
vo vzťahu k svetu		

Následne sa rozdeľte do skupín a vzájomne si predstavte, ako ste tabuľku vyplnili. Hovorcovia skupín napokon zrekapitulujú skupinové diskusie pred celou triedou.

- Arendtová sa preslávila aj reportážno-úvahovým dielom *Eichmann v Jeruzaleme. Správa o banalite zla* (1963, v slovenčine 2016). Doma si zistíte čo najviac údajov o okolnostiach historického Eichmannovho procesu, o správaní sa Eichmanna pred súdom, o jeho zdôvodňovaní vlastného konania počas holokaustu. Prípadne si túto knihu prečítajte. Následne vysvetlite citát, ktorým Arendtová dopĺňa titul svojho diela: „Súd ho nepochopil: On voči Židom nikdy necítil nenávisť a nikdy nechcel zabiť žiadnu ľudskú bytosť. Jeho vinou je poslušnosť, no poslušnosť sa predať ctí ako cnosť.“ Prečo je zlo – podľa Arendtovej – banálne? Aký typ výchovy predchádzal tomuto Eichmannovmu postoju?
- Ak sa Arendtová dovoľáva autority učiteľov vo výchove, neprotirečí jej táto reportáž z Jeruzalema? Odpovede si konfrontujte a diskutujte s učiteľom.

14. LADISLAV HANUS: VÝCHOVA JE SKULTÚRŇOVANIE ČLOVEKA

Tézy

- *Ladislav Hanus, významný slovenský filozof s európskym presahom, vytvoril koncepciu výchovy kultúrnosti.*
- *Kultúrnosť je morálno-pedagogickou dispozíciou, ktorú si človek i národ dlhodobo pestuje.*
- *Kultúrnosť sa buduje na siedmich pilieroch: snaživosť, stanovisko, šírka, prirodzenosť, zbožnosť, dobrotá, ľudské vzťahy.*
- *Kultúrnosť je úloha na celý život, pre mnoho generácií.*
- *Hanus sa ukázal nielen ako znalec ľudskej duše, ale aj ako diagnostik „slovenskej povahy“.*

14.1 Ladislav Hanus – slovenský personalistický mysliteľ

Ladislav Hanus (1907 – 1994) patrí k tým osobnostiam slovenských dejín kultúry, na ktoré môžeme právom poukazovať ako na pôvodných, originálnych a „domácich“ autorov s presahom do širšieho európskeho rámca. Spomedzi slovenských teológov a filozofov 20. storočia tento „slovenský Guardini“ (ako ho nazval prof. Július Pašteka) vyniká tvorivou plodnosťou a neprovinčným, veľkorysým myslením, vo svojej dobe málo recipovaným, ba až odmietaným – buď ako príliš slobodné a sekulárne (v katolíckom prostredí), alebo ako cirkevno-buržoázne a „západniarske“ (v prostredí pofebruárovej politickej totality). Jeho prenikavé analýzy slovenskej spoločnosti a kultúry sa až dnes ukazujú ako mimoriadne predvídateľné a vyvažujúce. Do dejín filozofickej spisby sa zapísal najmä ako **filozof kultúry**, no túto chápal v úzkej väzbe na rozvoj vzdelanosti a výchovy morálneho charakteru. Preto nemáme pochyb, že jeho eseje o kultúre a kultúrnosti, estetike či etike plne patria do sféry záujmu filozofie výchovy.

Ladislav Hanus
– život a dielo

Ladislav Hanus sa narodil v Liptovskom Mikuláši, študoval v Spišskej Kapitule, kde ho mimoriadne zaujala osobnosť rektora kňazského seminára Ferka Skyčáka (1899 – 1945). Filozofiu a teológiu absolvoval na univerzite v Innsbrucku, odkiaľ cestoval na študijné pobyty a konferencie do Nemecka, Švajčiarska a do Talianska. O týchto rokoch napísal:

„Innsbruck! Bol to pre mňa zlom, z provincie do Európy, z malých do veľkých možností, šanca, výzva. [...] Je to škola železnej myšlienkovej disciplíny, škola metodickej a systematickej vedeckej práce. V dišputách, diskusiách aj v seminárnych prácach. Posudok prísnejší než vedecká publikácia. Tu sa neodpustí nič. Tu sa upozorní na každú medzeru formulácie. [...] Innsbruck! Univerzitné mesto na južnom krku Austrie. Po nemecké hranice 25 km, po talianske 40 km. Vari od tisícročia podnes stvorená križovatka smerov, prúdov, ideí. Axiálne ohnisko večného nemeckého ťahu na juh, k primavére, a pohybu východ – západ. Hlavné mesto Viedeň je kdesi ďaleko na východe. Problémov, zápasov, politických, sociálnych, ideových bolo v tých povojnových rokoch v Austrii, i v celej Európe, pri nástupe fašizmu dosť. Tlejúci dynamitový kotol. Iba iskru priložiť. Vybuchovalo to okolo nás už vtedy. No čím viac ohrozenia, tým jasnejšie sa vynárala hodnota Európy, idea Európy. [...] Čoraz viac som vstaval do duchovnej obce európskej. Aj mne sa stala odvtedy normou a ideálom“ (Hanus, 2001).

Osobne navštevoval prednášky filozofa Petra Lipperta a zúčastňoval sa na konferenciách filozofa a teológa Romana Guardiniho. Guardinimu venoval samostatnú monografiu (1994), kde sa k nemu hrdo hlási ako jeho žiak a nazýva ho „mysliteľom a pedagógom storočia“.

V roku 1938 sa stal profesorom morálky na Vysokej škole bohosloveckej v Spišskej Kapitule. Škola bola rozpustená v roku 1950 a Hanus bol v roku 1954 v procese s MUDr. Šestákom a spol. (Neuwirth, Puobiš, Eichler, Porázik, Bartosiewicz, Jendželovský, Jenčík, Konopa, Žalobín, Baníková a iní) odsúdený na 16 rokov väzenia za vlastizrada, odsedel si z nich 13 v Košiciach, Ruzyni, Pankráci, v baniach v Jáchymove, vo Valdiciach, v Leopoldove. Rovnako ako nezávislému teológovi Guardinimu fašistický režim znemožnil pracovať, totalitný komunistický režim znemožnil Hanusovi nielen pracovať, ale takmer aj žiť. Niekoľko rokov pracoval ako kurič, popritom prednášal na súkromných filozofických a kultúrnych bratislavských sympóziách

Odsúdený na 16 rokov väzenia

Práca v „podzemí“

a na tzv. **bytových seminároch**. Napriek mnohým rokom stráveným v najhorších komunistických väzniciach si zachoval ľudskú a mravnú integritu a dokázal pokračovať v násilne prerušenom filozofickom a teologickom diele. Od roku 1968 pôsobil ako kňaz v pastorácii. V roku 1992 získal čestný doktorát filozofie na UK v Bratislave. Zomrel v roku 1994. Rok 2006 k jeho stému výročiu UNESCO zaradilo medzi svetové jubileá. Hanusovi posmrtné vyšlo desať monografických diel z oblasti filozofie kultúry, morálnej filozofie, kulturoológie a umenovedy. K najvýznamnejším z nich patria *Rozprava o kultúrnosti* (1943, 2003), *Filozofia kultúry* (1972), *Človek a kultúra* (1997), *Princíp pluralizmu* (1967, 1997), *Romano Guardini. Mysliteľ a pedagóg storočia* (1976, 1994), *Princípy kresťanskej morálky* (1980, 2007).

Ladislav Hanus patrí k osobnostiam európskej kultúry a európskeho filozofického myslenia. Vo svojom diele dokázal prekročiť obmedzenia filozofického myslenia na Slovensku, dotkol sa európskeho a svetového duchovného obzoru.

Rehabilitácia
a vplyv

14.2 Rozprava o kultúrnosti

Už v tridsiatych rokoch 20. storočia sa ako jeden z prvých európskych mysliteľov zamerl na fenomén skultúrňovania človeka. Kultúrnosť vnímal ako prvok duchovného života, ktorý mohol zabrániť v tom čase akútne hroziacej dehumanizácii spoločnosti (k čomu napokon došlo počas druhej svetovej vojny a uprostred dvoch totalitných režimov). V monografii *Rozprava o kultúrnosti* (1943) podáva svoj prvý systematický pohľad na človeka ako kultúrnu bytosť v kontexte kresťanského humanizmu, ktorý prevzal od Jacqua Maritaina (*humanisme intégral*). *Rozprava o kultúrnosti* (1943) spolu s monografiou *Rozhľadenie* (1943) a zbierkou časopiseckých esejí vyšla vo zväzku *Kultúra a kultúrnosť* (2003). Editor jeho súhrnného diela J. Paštéka sa o ňom vyjadril: „Osobitosť Hanusovho postavenia u nás spočíva nielen v tom, že bol prvý pribojný kresťanský filozof kultúry a pedagóg kultúrneho aktivizmu, no i v tom, že sa stal tzv. programátorom slovenskej kultúrnosti, **tvorcom filozoficko-pedagogického programu na skultúrnenie národa** i na jeho europeizáciu. To všetko je dnes, po vyše polstoročí, mimoriadne naliehavé aj aktuálne“ (Paštéka, in: Hanus, 2003, text na obálke). Dielo napísal 25 rokov po vzniku

Kultúrnosť
ako morálna
a pedagogická
kategória

demokratického Československa. Z hľadiska filozofie výchovy sa nám Hanusov rozbor kultúrnosti v kontexte individuálneho i spoločenského rozvoja javí ako paradigmatický pre intelektuálne uchopenie stvárňovania človeka (nem. *Bildung*, u Guardiniho *Selbstbildung*). Hanus teoreticky objasňuje **formovanie a pôsobenie človeka ako kultúrnej bytosti** z hľadiska kresťanského humanizmu a filozofického personalizmu. Sústreďuje sa na ľudské individuum ako duchovnú osobu a súčasne ako bytosť spoločenskú. Pri výklade Hanusovho filozoficko-pedagogického programu sa budeme pridržovať najmä myšlienok uvedených v *Rozprave o kultúrnosti*.

Starosť
o „slovenského
človeka“

V Úvode k monografii zdôrazňuje úlohu kultúry vo formovaní spoločnosti a poukazuje na hrozbu odtlačania duchovných hodnôt v konkurencii s inými hodnotami: „Nielen u nás, ale aj inde je to tak, že sa popri primáte politických a hospodárskych záujmov musí vydobývať životné právo a náležitá starosť kultúre. Musí sa dokazovať jej prvotná dôležitosť pre celé pospolitité bytie.“ (Hanus, 2003, s. 43) Hanusovi leží na srdci vnútorná orientácia a štruktúra slovenskej „pospolitosti“, ktorá bola väčšinovo ľudová a živelná. Ba aj v rámci intelektuálnej obce – píše „akoby som počul námietku, že vonkajšie usmerňovanie duchovnej formy iba škodí a razí novovekým intelektualizmom, racionalizovaním života. Život je imanentný pohyb a treba mu nechať tento nepozorovateľný vývin a samoutváranie. Nejakto sa už len vykľuje“. (Tamže, s. 44) Na túto ironickú poznámku však reaguje veľmi rozhodným zámerom formovať potencie rozumu a vôle, ktoré cieľavedomo usmerňujú bytie človeka. Pritom si kriticky všíma zaostalosti duchovnej a vzdelávacej práce na Slovensku a neraz i pohodlný naturalizmus a fatalizmus slovenskej povahy:

„Orientácia slovenského človeka, i keď sa vyvíjala a sa vyjasňuje, príliš dlho viazla v neusmernennej pudovosti a živelnosti. [...] Aj táto vzdelaná vrstva je vlastne na ľudovej úrovni, so všetkou nevypočítateľnosťou, krajnosťou a nezriadenosťou, a programovo nechce prekonať ľudovú úroveň. Jej tvárnosť je nedostatok tvárnosti. Takýto typ bol donedávna priam ideálom slovenskej osobnosti. Ale dnes si treba formát slovenského človeka všimnúť vážnejšie a s väčším dôrazom. Od tohto stupňa treba pokročiť k novej osobnosti duchovne uvedomelej, vytvárajanej podľa šlachetnej normy kultúrnosti“ (tamže).

Čo je to *kultúrnosť*? V Hanusovom porozumení je kultúrnosť osobná vlastnosť človeka, bytostný spôsob existencie, vyššia duchovná kvalita, vnútorná norma zmyšľania, životného stanoviska, konania a rozhodovania. Kultúrnosť je habitus, ku ktorému sa jednotliviec a celá spoločnosť dostáva vytrvalou, zámernou a náročnou prácou na vlastnom zdokonaľovaní, pričom postupne pretvára svoju duchovnú podstatu a zanecháva v ňom tvar. Kultúrnosť nie je len podvedomou normou, neuvedomenou inšpiráciou, ale „väčším dielom patrí do uvedomelej sféry ducha [...], je to príkaz, ktorý na človeka prichodí s vysokým nárokom a žiada životné rozhodnutie celej osoby“ (tamže, s. 50). Forma je základný zákon kultúrnosti a kultúrnosť je sformované bytie. „Forma je vyšší, zušľachtený spôsob bytia. Kultúrnosť v tomto zmysle nikdy nie je prírodná danosť, ale dosiahne sa jedine úmorným ‚labor improbus‘.“ (Tamže, s. 51)

Keďže kultúrnosť je výrazom námah mnohých nadväzujúcich generácií, rozhodujúcim prvkom nadobúdania kultúrnosti je **tradícia**, „nápor za dobrom, vzácna forma, ktorá sa ustáľuje ako ušľachtilé dedičstvo ľudstva“ (tamže). Tradícia je ako svetlá čiara, ktorá si razí cestu či už ako dominantný prúd doby, alebo ako „spodná voda“ v útrobach. Hanus odkazuje na pramene antického gréckeho vzopätia proti chaosu a na kresťanské víťazstvo nad strachom z nekonečna. Práve v kresťanstve sa spája nekonečno s formou a forma prestáva byť prírodnou *fysis*, stáva sa transcendentálnou normou a božským tvárnym princípom. Kresťanstvo otvorilo rozmery antického človeka k nekonečnu. „V kresťanstve je nekonečný predovšetkým popud pre rozmach bytia do nových rozmerov. Otvoril sa nový smer pre všetku snáživosť. Vtelené Slovo je najvyšším ideálom kultúrnej ľudskosti.“ (Tamže, s. 52) Európa znamenala predovšetkým kultúru poriadku a normy zmyšľania a konania v jednote duchovnej príbuznosti. Jej bytostným zákonom je miera, teda **vyhýbanie sa krajnostiam** (materializmu, fanatickému spiritualizmu, voluntarizmu, simplicizmu, popieraní prírody v mene ducha, individualizmu, kolektivismu atď.). Všetky tieto -izmy sú krajnosťami, ktoré ohrozujú ducha Európy, ak sa vydáva cestami najmenšieho odporu („prírodzenej gravitácie“). Hanus je však optimistický: „Ale v Európe aj v skrytosti pracujú jej dobré sily. Po veľkých výkyvoch sa ona vždy nájde. Možno dôverovať v tohto európskeho ducha.“ (Tamže, s. 54) Svoj program skultúrňovania slovenského

Kultúrnosť je uvedomelý habitus

Kultúrnosť ako hodnota osobná a nadosobná

Európska perspektíva

človeka opiera práve o európsku kultúrnu tradíciu: „Pri svojej, ešte sa len kľujúcej kultúrnosti, nebudeme budovať zo vzduchu a vo vzduchu; a hoci máme samozrejme národné východisko, nebudeme budovať len na jednom póle, na dome, ale i na póle druhom, na dedičstve svetovej kultúrnosti okolo nás.“ (Tamže, s. 52)

14.3 Hlavné činitele kultúrnosti

Výchova
kultúrnosti
ako program:
sedem pilierov

Ak bola výchova kultúrnosti „manifestom a programom“ kapi-
tulskej školy (Skyčák, Hanus, Špirko, Brandobur), bolo potrebné
identifikovať jej jednotlivé nosné prvky, hlavné činitele, či – ako
píše Hanus – „zákony kultúrnosti“. V *Rozprave o kultúrnosti* ich
autor identifikoval sedem: snaživosť, stanovisko, šírka, prirod-
zenosť, zbožnosť, dobrota, ľudské vzťahy. Rozoberieme si ich
postupne.

14.3.1 Snaživosť

Dobrá vôľa a úsilie

K tomuto „zákonu“ sa Hanus dopracoval po dôslednom ana-
lyzovaní fenoménu kultúrnosti. V *Spomienkach na Ferka Skyčáka*
o tom referuje: „V čom sme videli hlavný znak kultúrnosti? Po
dlhom hútaní sme ho nachádzali v snaživosti. Rozumejme, nie
vo faktickej vzdelanosti alebo nevzdelanosti. [...] Rozhodujúce je
však, či človek má v sebe **vôľu hýbať sa, rásť, napredovať**, či má
vnímavého, po poznávaní, po vzdelávaní, po príležitosti nových
poznatkov až hladného ducha, či má otvorené oči, rozhliadať sa,
prijímať, konzumovať.“ (Hanus, 2001) Lebo ináč reaguje na pod-
nety človek vnímavý, otvorený, zvedavý, až dychtivý využije prí-
ležitosť niečo sa dozvedieť, niečo dostať, niečím sa obohatiť, nie-
čím nadrásť, ako človek nesnaživý. Môže sa stať, že človek kvôli
objektívnym dôvodom nedostane vzdelanie, hoci má snaživosť,
ale aj to, že iný mal príležitosť na vzdelanie, ale sa pred ďalším
vzdelaním uzatvára z pohodlnosti a nenáročnosti, má voči nemu
až animálny odpor a rezistenciu. „Do tejto kategórie patria aj tzv.
polovzdelanci – osobitná kategória ľudí – ktorí sú so sebou, so
svojimi vedomosťami veľmi spokojní, až povýšení, a preto nie
otvorení ďalšiemu rastu. Ak sú takíto na vedúcich miestach (Cin-

Polovzdelanci
a „učiteľizmus“

cík to svojho času volal: ‚učiteľizmus‘), chápacosť majú len veľmi obmedzenú. Do jej vymedzeného kruhu by chceli vtlačiť všetky problémy aj úlohy. Prekážajú vyššiemu rastu, a preto veci skôr brzdia, než by pomáhali. Vytvárajú ovzdušie nasýtenej priemer- nosti, nepriateľskú všetkému vyššiemu výšvihu.“ (Tamže)

Kultúrnosť nie je prírodná danosť ani talent. Bez snaživosti nevznikne tvar ani z prirodzených predpokladov. „Výslednicou nesnaživosti je beztvárnosť. Ušľachtilá bytostná forma sa dosiah- ne len za úmornú námahu a býva úmerná vynaloženej náma- he.“ (Hanus, 2003, s. 57) O potenciálnom raste rozhoduje, či má človek v sebe prvotný pohyb k ďalšej snaživosti, či je otvorený ďalšiemu vplyvu a pôsobeniu. Pedagogickým úsilím sa vyvolá- va v útrobach edukanda reakcia na plodný, život vyvolávajúci **dotyk pedagóga „vyvolávateľa“**, a ten dotyk vyvolával ďalšiu snaživosť, k ďalšiemu rastu a zdokonaľovaniu. Hanus verí v sna- živosť slovenského človeka, už zo svojej pedagogickej skúsenosti (Hanus, 2001). Dospieva k poznaniu, že kultúrnosť je v podstate mravná vlastnosť, resp. duchovná cnosť. Do dieťaťa sa vštep- je už v rodinnom prostredí: „Kultúrnosť sa najväčšmi zaručuje, keď má základ v rodičovskom. Stúpa rovnomerne a prirodzene a takto najskôr sa môže stať druhou prírodou.“ (Hanus, 2003, s. 58) Ďalej sa však rozvíja v osobnom projekte, s nasadením *labor improbus* (Vergilius, in: *Georgica*), tvrdej práce.

Hanus rozlišuje **dve generácie kultivovania** spoločnosti. Prvá, tzv. obetovaná generácia, kladie prvé základy kultúry na divočine, razí nevychodené cesty, vynakladané energie neraz vy- chádzajú navniwoč. Jednako zaujíma pozície a pripravuje pôdu pre generáciu nasledujúcu. Druhá generácia, tvorená potomka- mi pionierov, už nemusí urputne prebýjať cestu a zabezpečovať duchovnú existenciu, ale jej úlohou je na bezpečnom základe bu- dovať organickú stavbu do subtilnej výšky. Práve tieto nástup- nícke pokolenia môžu vytvárať kultúrny humus pre kultiváciu vzácnej formy. Utvára životný štýl, zjemňuje ducha, odpútava sa od zemitej pôvodnej prostoty. Naráža však na nové problé- my: „chuť troviť z hotového“, „vedomie vlastníctva“, „morálka nasýtených“, mäkkosť a nedôslednosť vo výchove, intelektuálna vyspelosť až prezrelosť, „debilnosť v mravnom charaktere“, ab- sencia tvorivého napätia, módný snobizmus, plytkosť. Na tieto úskalia poukazuje Hanus, ktorý sám seba radí do druhej gene- racie a predvída ťažkosti generácií prichádzajúcich. Predkovia

Úloha pedagóga

Prvá a druhá generácia

Riziká a pasce

žili v situácii duchovnej puberty, teraz „musíme riešiť problémy duchovnej dospelosti, premáhať slovenský romantizmus, ustáliť si životný štýl, navykať na plánovitosť pri každom počínaní“.
(L. Hanus, 2003, s. 61)

14.3.2 Stanovisko

Schopnosť
rozhodnúť sa

Kým snaživosť je zákonom viac vôľovým, *stanovisko* predstavuje syntézu vôle, mravného charakteru a poznávania. Kultúrnosť sa začína poznávaním, ktoré je zložitým procesom, nárokovujúcim si na celého človeka a životné dôsledky. Poznané je pre človeka výzvou – stavia ho pred voľbu a žiada rozhodnutie, teda zaujatie *stanoviska*. „**Pohyb vôle a rozumu** siahajú tu do seba. Podmieňujú sa a dopĺňajú. Prenikajú a popudzujú. [...] Je to osobný stred, z ktorého každý prejav ľudský vychádza a do ktorého každý zážitok sa sústreďuje. Z ktorého sa nadväzuje vzťah ku svetu.“ (Hanus, 2003, s. 63) Poznávanie osebe je iba formálna schopnosť, obsah a závažnosť mu dodá mravné rozhodnutie. Kultúrny človek má mať „eros k poznávaniu“. Právě poznávanie sa spája s úctou k veciam. Hanus si všíma väčšinou inštinktovosť ľudí: aj napriek erudícii a poznatkom sa nechávajú unášať smerom najmenšieho odporu, nevynaložia námahu, aby si utvorili vlastný úsudok a stanovisko. Potom sa ľahko prepožičiavajú ideológiám, propagandám a záujmom. Svoju inteligenciu dávajú do služby nekultúrnosti a nemravnosti. Naproti tomu **kultúrny človek žije z rozumu a zo slobody**, vyžaduje si rešpektovanie jeho osobnej slobody a ľudskej dôstojnosti. Nijakému postaveniu, funkcii či inej príslušnosti nie je ochotný obetovať vlastné stanovisko. „Kultúrnosť začína vtedy, keď si človek uvedomí svoju osobitosť a z osobného vedomia vedome si vytvára život. Keď sa odlúči od nezodpovednej masy. Keď sa snaží za vlastným poznaním a na každý spôsob sa usiluje vytvoriť vlastné stanovisko k veciam.“ (Tamže, s. 65)

Rozumová námaha

Ladislav Hanus sa zamýšľa nad problematikou vzdelávania, v ktorom sa šírka a množstvo vedomostí uprednostňuje pred hĺbkou a kvalitou. Pýta sa: ako sprostredkovať súčasnému dorastajúcemu človeku jednak dostatočnú šírku vedomosti o svete a popritom ešte aj prekonať povrchnosť, rozptýlenosť a bezprostredný pragmatizmus a **nasmerovať ho na celok?**

Hĺbka verzus
šírka vzdelávania

„Sprostredkovanie vedomostí je len časť celej úlohy. Pri podstatnom vzdelaní ide o oveľa viac: o sformovanie v jemnejšiu a vyššiu bytosť, o šľachetnejší spôsob života, o otvorenie vnútra pre vzácne duchovné bohatstvo sveta. Vždy treba mať na zreteli celého človeka.“ (Tamže, s. 67) Hanus hovorí o organickom vzdelaní, sprostredkujúcom poznatky a postoje, no predovšetkým celistvý pohľad na svet. „Svetonáhľad sa nenahradí nijakou odbornosťou“ (tamže).

14.3.3 Šírka

V optike Ladislava Hanusa sa človek stáva kultivovanou osobou vtedy, keď má jeho stanovisko „šírku“, otvorenosť. Mať stanovisko, názor, nie je neomylným kritériom kultúrnosti, lebo ľudia sa väčšinou hrdia tým, že „majú svoj názor“. „Sú stanoviská úzke, jednostranné, pokrivené, zadubené, fanatické a s kultúrnosťou nemajú nič spoločného. Kultúrnosť žiada od stanoviska istú podstatnú vlastnosť, a tou je šírka.“ (Tamže, s. 69) Hanus varuje pred zúženosťou, obmedzenosťou, plochosťou, neslobodou pohľadu. Šírka, **otvorenosť voči pravde**, si vyžaduje veľkú námahu – fanatizmus si námahu nežiada, necháva sa unášať živelnosťou, „prirodzenou gravitáciou“. Obmedzený človek uznáva len jestvovanie a hodnotu toho, čo vidí, čomu okamžite rozumie a svoj okruh poznatkov kladie namiesto skutočnosti. Čomu nerozumie, to považuje za nezmysel, špekuláciu, hmlu. Človek s duchovným záujmom, s veľkou myšlienkou, s nadšením z nových súvisov a objavov je medzi takými ako na púšti. Pritom to nie je vec veľkého nadania: „Aj ľudia veľkých duchovných schopností môžu byť úzki a zadbenní. Aj ľudia priemernej kapacity môžu mať šírku, uznávať šírku a rásť do šírky.“ (Tamže, s. 70) Vo všeobecnosti sa ľudia klonia k jednostrannosti. Nazerajú na život cez výsek medzi rozličnými „clonidlami“: svojho egoizmu, svojho prostredia, svojej národnosti, svojej konfesie, svojich záľub, svojich nálad, svojej vôle k moci. Pedagóg môže veľmi skoro odhaliť tieto „clony“ vo vychovávanom a **jeho úlohou je rozhlád odcloniť**, priviesť myslenie žiaka k otvorenosti a šírke. Individualizmus, nacionalizmus, partajnícke politikárčenie s ohľadom na záujmy, klerikalizmus a konfesionalizmus, to sú obmedzenia, kľče, prekážky kultúrnosti, pretože – ako píše

Veľkorysost
náhľadu

Otvorenosť
dialógu a iným
pohľadom

Guardini – skutočnosť je okrúhla, guľatá, univerzálna. Poslaním vychovávateľa je zapáliť „triezve oduševnenie“ z pozície vlastného stanoviska, no v otvorenosti k dialógu a celej šírke života.

14.3.4 Prirodzenosť

Ani naturalizmus,
ani
antinaturalizmus

Pri definovaní kultúry a kultúrnosti sa zväčša vychádza z prírody a prirodzenosti, voči ktorej sa kultivovaním seba a sveta človek vymedzuje. Možno nájsť **dva krajné postoje** voči vzťahu prírody a kultúry: kultúrny naturalizmus a antinaturalizmus. Naturalizmus (protikultúrny romantizmus) zaujíma rezervovaný, ba až odmietavý postoj k samej kultúre, s úpenlivým pohľadom na priam spasiteľskú moc „čistej“ prírody. Antinaturalizmus je vlastný osvietenskému racionalistickému optimizmu, ktorého mottom je „poraziť prírodu“. Ladislav Hanus odmieta oba tieto prístupy: „Kultúrnosť sa dá budovať iba na zdravom prirodzenom grunte. Je to danosť, prvé východisko, s ktorým treba počítať u jednotlivca i u pospolitosti.“ (Tamže, s. 81) V prirodzenosti človeka je vrodená nesmierna potencialita, ktorá predstavuje pre kultúru nezastupiteľný vklad.

Hanus – znalec
slovenskej duše

Hanus identifikuje **niekoľko znakov „slovenskej prirodzenosti“**, na ktorú môže a má kultúrnosť organicky nadviazať: nádherná príroda („ktorá je dosiaľ silnejšia ako naša kultúrnosť“), zemitosť v duchovných výrazoch, ústenie do tajomstva, poloha medzi Východom a Západom, stred medzi pasivizmom a aktivizmom, pracovitosť a húževnatosť, dôvera, vrúcnosť, zbožnosť, umiernenosť. Vidí tiež riziká v nej vrastené: ustarostenosť, dôverčivosť, nedôslednosť a nesystematickosť, nedostatok energetickej cieľavedomosti. Keďže číra príroda nestačí, treba ju zušľachťovať – „duch má oživovať a dvíhať v jednotu duchovnej osoby celého človeka so všetkými zložkami.“ (Tamže, s. 83) Príroda má svoje „záujmy“, ktoré sa prejavujú vábením, ťahaním človeka nadol, do nízkosti – sebecktom, hrubosťou, závisťou, lenivosťou, zmyselnosťou. Do prírody treba štepiť slobodu, vyvarovať sa animalizmu i spiritualizmu. Ide o celoživotnú úmornú „starostlivú prácu na sebe“, trvalé zušľachťovanie smerom až na úroveň nadprírody, svätosti. Tá však neznamená opustenie prírody (k čomu často nesprávne dochádza v náboženskej výchove), ale zahrnutie prírody do nadprírody ako základu všetkej

Zušľachťovanie
smerom k
„nadprírode“

práce. Prírodu nemožno potlačiť, nahradiť duchovnosťou, ale ju **organicky zapojiť** do kultúrnosti.

14.3.5 Zbožnosť

Vydať zo seba najvyšší výkon je príkazom života. Výsledkom kultúrnej snaživosti je človek, ktorého charakteristikou je *ušľachtilosť*. „Ušľachtilá osobnosť je najvyššia stvorená hodnota. Susedí už s tajomstvom Božím.“ (Tamže, s. 87) **Ušľachtilosť** je dielom ľudským, no zároveň dielom tajomného pôsobenia božského. Posledným nositeľom šľachetnej kultúrnosti je zbožnosť, *pietas*. „Zbožnosť je zapojenie celého života do Boha. [...] Snaha celého života k tomuto poslednému životnému cieľu.“ (Tamže, s. 88) Ide o ochotu a **otvorenosť človeka voči pôsobeniu transcencie**, teda niečoho, čo ho presahuje a sľubuje naplnenie jeho najhlbších aspirácií. V kresťanstve vychádza Boh v ústrety človeku, aby povýšil človeka ponad jeho prirodzenosť, vtiahol ho do vnútornej cirkulácie Božieho života. Boh v kresťanstve poskytuje človeku tvár dokonalosti – Krista ako ideál ušľachtilej osobnosti. Zbožnosť, podľa Hanusa, má podstatný význam pre človeka: vytvára v ňom poriadok, podnecuje ku kultúrnemu výkonu, predkladá cieľ, nabáda na budovanie, pozdvihuje k ideám, zjednocuje osobnosť, spája osobné dejiny s dejinami ľudstva, inšpiruje k vzopätiam v kultúre, umení i spoločenskom angažovaní až po heroickosť. Náboženskosť je hlavným nervom kultúr a vzpruhou národov. Hanus vidí v slovenskej povahe prirodzenú zbožnosť, no upozorňuje, že je nevyhnutné vypestovať z nej uvedomelú zbožnú kultúrnosť, aby dosahovala vysokú, ušľachtilú formu.

Prvý prameň
ušľachtilosti:
zbožnosť

14.3.6 Dobrota

Dobrota je popri zbožnosti druhým prameňom ušľachtilosti. Hanus takto označuje **mravnú silu**, účinnú rozhodnosť za dobro. Dobrota v kategóriách prírodných ľudí patrí medzi slabosť a menejcennosť, naopak v bezohľadnosti a živelnosti vidia najvyššie právo. Dobrota pramení v kontemplácii krásy, v láske k životu, vo vďačnosti. Je zásadným prekonaním sebeckosti v úcte k realite, k poriadku sveta. Základnou dispozíciou dobroty je napomá-

Druhý prameň
ušľachtilosti:
dobrota

Dobrota nie
je naivita

Dobrota si
vyžaduje
rozhodnosť

hať tejto pravde a v úsilí o jej potvrdzovanie vychádza zo seba, aktívne zasahuje, nezostáva v pasivite. Nemožno si dobrotu zamieňať za pasívnu dobráckosť, ktorá je úbohosťou, obmedzenosťou, zbabelosťou: „Dobráckou pasívnosťou možno viac zla zapríčiniť ako vedomou zlomyseľnosťou.“ (Tamže, s. 95) Dobrý človek nie je rojko, je realista, ktorý dobre pozná nástrahy a silu zla. „V tomto vidí svoje poslanie: celou váhou svojej osoby, celým svojím vplyvom zasadiť sa za dobro.“ (Tamže, s. 97) Svoj zmysel života si spája so službou dobru. Sleduje v konkrétnych situáciách tie okamihy a stavy, kde je ohrozená spravodlivosť – vtedy sa pre ňu rozhoduje a zasadzuje, napriek strádaniu, nepochopeniu, poníženiu. **Dobrota je morálnym rozmerom pravdy**, je osudom absolútna, je energickým zásahom za vec. „Pre múdrosť srdca treba viacej mravnej rozhodnosti ako vzdelania, alebo skôr treba vzdelanie srdca.“ (Tamže, s. 98) Dobrota si vyžaduje niekedy i ráznu rozhodnosť; od pedagóga a rodiča žiada prísnosť – ak sa treba vzoprieť neporiadku – hoci má aj pokojnú povahu a raní ho to viac ako vychovávaného. „Aby nielen zlo, špina a ničomnosť mali svojich robustných bezohľadných zástancov. Moc a silu, keď treba, bezohľadnú, potrebuje aj dobro.“ (Tamže, s. 100)

14.3.7 Ľudské vzťahy

Výzva ľudskej
tváre

Kamarátstvo
viazané spoločným
cieľom

Zo všetkých vyššie uvedených činiteľov kultúrnosti vyrastajú ľudské vzťahy: životný priestor, domácnosť, spoločnosť, životný štýl. Ľudské vzťahy sú výrazom prirodzenosti človeka. Človek vychádza zo samoty svojho života k svetu, k svetu tváří. Najprv tváří cudzích, vecných, sprvu nevyrušujúcich, bez nárokov. Až keď nastane prvý osobný kontakt, **tváre prestanú byť vecami, začnú vyrušovať**, vyvolávať požiadavky.

Ladislav Hanus rozlišuje **dva základné typy** medziľudských vzťahov: kamarátstvo a priateľstvo. **Kamarátstvo** je ľudský vzťah v objektívnej sfére, ľudia sa stretnú ponad seba v niečom objektívnom: v myšlienke, práci, záujmoch, pri presadzovaní spoločných cieľov. Kamarátmi môžu byť druhovia v dobrodružstve, spolužiaci, športovci, kamaráti z vojny, kolegovia a pod. „Kamarátstvo je pretekanie sa o službu, o vernosť, o solidaritu, o pevnosť slova a sľubu, o kvalitu výkonu.“ (Tamže, s. 110) Ka-

maráti vytvárajú záväzné spoločenstvo s vnútorným poriadkom, pravidlami, solidaritou. Porušenie solidarity má vnútornú sankciu nečestnosti, charakterovej poškvvrny. Kamarátstvo mnohým postačí, niektorým však nie – siahajú po vyššej forme vzťahu – po priateľstve. Kamarátstvo je spoločenstvo viazané na objektívnu sféru, na „to druhé oproti mne“, prácu, záujem, zábavu, dielo, ideu. *Priateľstvo* je však oveľa viac – je vzťahom vo sfére osobnej. Podľa Hanusa priateľstvo je zriedkavé a málokto je ho schopný. „Priateľstvo je spoločenstvo duší. Nielen diela, ideálov, osudu, toho objektívneho, vonkajšieho. Ale blízkosť toho vnútorného, najosobnejšieho. To už ústi do tajomstva.“ (Tamže, 111) Spoločenstvo zasahuje aj najvnútornejšiu osobnú sféru, sféru, v ktorej je človek sám so sebou a so svojím Bohom – až tam sa ozve „druhá tvár“. Priateľstvo je problém a riziko – v ňom môže človek všetko získať, alebo všetko stratiť. Hanus poznamenáva, že s nástupom liberálnej spoločnosti sa vytvoril predpoklad na individuálne sebaapresadenie, a tým došlo k úpadku priateľstva ako sociálneho javu. Ľudstvo sa atomizovalo, novoveký človek je osamotený. Náhľad na človeka ako na prostriedok zničil ovzdušie priateľstva. Vo vzťahu priateľstva nemôže byť jeden vychovávajúci a druhý vychovávaný – obaja sa totiž vzájomne vychovávajú, nevedomky, vzájomným oceňovaním hodnoty toho druhého. Priateľstvo je vzorom a cieľom každého vzťahu, vzťahu pedagóga k žiakovi, vzťahu manželského, vzťahu rodičov k deťom a detí k rodičom.

**Priateľstvo viazané
dobrom druhého**

14.4 Hanus ako referencia

Kultúrny človek kotví v duchu a všetky jeho vzťahy majú duchovný základ. To je zároveň hanusovský ideál slovenského kultúrneho človeka. *Rozpravu o kultúrnosti* treba chápať ako teoretický koncept aktívneho skultúrňovacieho programu Slovenska, počnúc osobným sebaformovaním („nadobúdaním formy“) cez formovanie najbližších sociálnych väzieb až po vytváranie veľkých diel a výrazov súčinnosti ušľachtilých duchov. Hoci Hanusov projekt bol násilne prerušený a odsúdený na neúspech, v podmienkach obnovennej slobodnej kultúry mladšia generácia kultúrnych nadšencov si ho zvolila za svoj vzor a inšpiračný prameň koncepcie „kvasu“ v súčasných podmienkach na Sloven-

**Hanusova
inšpirácia**

sku. Myšlienky a sny Ladislava Hanusa nezostali iba vedeckým, teoretickým konštruktom, ale predstavujú referenčný rámec súčasných vzdelávacích a edukačných aktivít.

Diskusia – otázky, námety, úlohy

- *Hanus vo svojich „zákonoch kultúrnosti“ menuje sedem pozitívnych dispozícií, ktoré sú podmienkami duchovnej a intelektuálnej zrelosti. Na základe textu v časti 14.3 k uvedeným pozitívnym kovalitám do tabuľky vpište synonymá a príbuzné vlastnosti, ako aj protiklady, čiže neresti a negatívne črty.*

Pozitívne dispozície kultúrnosti	Synonymá a príbuzné výrazy	Protiklady a negatívne črty
1. snaživosť		
2. stanovisko		
3. šírka		
4. prirodzenosť		
5. zbožnosť		
6. dobrota		
7. ľudské vzťahy		

- *Hanus sa prejavil ako veľký znalec „slovenskej duše“, s jej silnými i slabými stránkami, s jej pozitívnymi i negatívnymi sklonmi. V texte celej kapitoly vyhládajte a podčiarknite Hanusove zmienky o prirodzenej povahe Slovákov. Rozdeľte ich a spíšte do dvoch skupín: negatívne sklony a potenciálne rozvojové črty. Myslíte si, že to Hanus vystihol? Aké výzvy nám z jeho „diagnostiky“ vyplývajú? Vedeli by sme ju pedagogicky využiť?*

- *Hanus odlišuje „kamarátstvo“ od „priateľstva“ (v časti 13.3.7). Zhodnoďte svoje sociálne vzťahy: kto z vašich známych by patrilo do kategórie kamarátstva a kto do kategórie priateľstva?*
- *Pokúste sa navrhnúť ešte iné kategórie sociálnych vzťahov. Načrtnite os alebo stupnicu sociálnych vzťahov s jednotlivými stupňami prosociálnosti. So svojím návrhom sa podel'te medzi sebou (vo dvojiciach, potom v triede). Aké pedagogické závery vyplývajú z tejto vašej práce?*

ZÁVER

Filozofovanie o výchove nie je len odovzdávaním vedomostí. Je to sympóziu (gréč. *symposion* = hostina), stretnutie duší, ktoré so zápalom a láskou hľadajú v dialógu to, čo uspokojí smäd po zmysle. Je to ten najväčší smäd, ktorý nie je možné uhasiť dokonca ani systematicky usporiadanými vedomosťami. Jan Patočka o takomto ozmysľujúcom filozofovaní hovorí, že „existuje odozva vo svete osobnom a na základe odozvy styk, komunikácia skutočne od duše k duši, nielen od jazyka k uchu“. (Patočka, 1997, s. 20)

Náš kurz, hoci je predpísaný v akademickom kuríkule študentov pedagogiky, chcel byť takýmto sympóziom. Možno nie vždy sa dialóg uskutočnil, možno sme všetci občas podľahli lákaniu monologickej uzavretosti, či už z pohodlnosti, obranného strachu, alebo prehnaného a plochého sebavedomia. Dialóg – aj ten vzdelávací a formujúci – je krehkým a náročným podujatím. Táto skúsenosť nás však nesmie odradiť. O to viac, že niet inej cesty v živote ako je dobrodružná a ozmysľujúca cesta výchovy a sebavýchovy. Tak – šťastnú cestu!

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ADORNO, W. T. Theorie der Halbbildung. In: ADORNO, W. *Gesammelte Schriften, Band 8. Soziologische Schriften I.* [online]. 1959. Frankfurt am Main: Suhrkamp, s. 93 – 121. [citované 05. septembra 2017] dostupné na: <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/adorno_halbbildung.pdf>.
- AKVINSKÝ, T. *O lásce*. Praha: Krystal, 2005. ISBN 80-85929-71-6.
- AKVINSKÝ, T. *Sententiae*, [on-line] [citované 30. júla 2021], dostupné na: <https://aquinas.cc/la/en/~Sent.IV.D26.Q1.A1.5>
- AKVINSKÝ, T. *Suma proti pohanom*. [on-line] [citované 25. júla 2021], v latinsko-anglickej verzii dostupné na: <https://aquinas.cc/la/en/~SCG1>
- AKVINSKÝ, T. *Suma teologická*, [on-line] [citované 25. júla 2021], dostupné na: <http://summa.op.cz/sth.php>
- AKVINSKÝ, T. *Summa Theologiae* [on-line] [citované 05. septembra 2017], dostupné na: <http://www.krystal.op.cz/sth/sth.php?&STh=>
- ANZENBACHER, A. *Úvod do filosofie*. Praha: Portál, 2010.
- ARENDT, H. *Between past and future: eight exercises in political thought*. New York: Viking Press, 1968.
- ARENDTOVÁ, H. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994.
- ARENDTOVÁ, H. Krize výchovy a vzdělání. In: *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta, 1994, s. 97–120.
- ARENDTOVÁ, H. *Mezi minulostí a budoucností: Osm cvičení v politickém myšlení*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2002. 262 s.
- ARISTOTELES: *Etika Nikomachova*. Bratislava: Pravda, 1979.
- AUGÉ, M. *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Miláno: Elèuthera, 2009.
- AUGUSTINUS, A. O učitelích, in: SVOBODA, K. *Estetika svatého Augustina a její zdroje*, Praha: Karolinum, 2000, s. 243 – 278.
- BALÁŽ, A. (ed.). *Ladislav Hanus 1907 – 1994. Symbol slovenskej kultúrnosti. Zborník k storočnici L. Hanusa*. Bratislava/Prešov: Literárne informačné centrum/Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007.
- BAUMAN, Z. *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty*. Praha: Academia, 2008.
- BAUMAN, Z. *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- BENASAYAG, M., SCHMIT, G. *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli, 2004.
- BENNER, D. *Bildungstheorie und Bildungsforschung. Grundlagenreflexionen und Anwendungsfelder*. Paderborn-München-Wien- Zürich: Verlag Schöningh, 2008.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998.
- BOETHIUS, A. M. T. S. *Contra Eutychen et Nestorium (Liber de persona et duabus naturis)* [on-line] [citované 05. septembra 2017], dostupné na: http://la.wikisource.org/wiki/Contra_Eutychen
- BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996.
- BREZINKA, W. K problému vymezení vědy o výchově. In: *Pedagogika*, Praha 1967, 2/3, s. 160 – 170.
- BREZINKA, W. *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim-Berlin-Basel: Verlag Beltz, 1971.
- BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno: Marek, 2001.
- BUBER, M. *Between Man and Man*, Boston: Beacon Press, 1957.
- BUBER, M. *Já a ty*. Praha: Mladá Fronta, 1969.
- BUBER, M. *Problém člověka*. Praha: Kalich, 1997.

- CAJTHAML, M. *Evropa a péče o duši*. Praha: Oikoymenh, 2010.
- CAIMI, L. *Educazione e persona in Luigi Stefanini*. Brescia: Editrice La Scuola, 1985.
- CAMBI, F. *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma – Bari: Laterza, 2008.
- CAMBI, F. et al. *Pedagogia generale*. Roma: Carocci, 2009.
- CAMUS, A. *Vzbúrený človek*. Bratislava: Svornosť, 2004.
- CARR, W. (ed.). *The Routledge Falmer Reader in Philosophy of Education*, London: Routledge, 2005.
- CICERO, M. T. *Tuskulské hovory*. Praha: Svoboda, 1976.
- ČEČETKA, J. *Úvod do všeobecnej pedagogiky*. Bratislava: Združenie vysokoškolského študentstva, 1944.
- DANEK, J. *Úvod do filozofie výchovy*. Praha: Nakladatelství UJAK, 2011.
- DE VRIES, J. *Základní pojmy scholastiky*. Praha: Rezek, 1998.
- DEMĀNČUK, N. a kol. *Výchova a tradice evropského myšlení*. Sborník studií. Plzeň: Katedra filozofie FHS ZČU, 2003.
- DOBIÁŠ, R. Ladislav Hanus – osobnosť nového storočia. In: *november89.eu*. [on-line] [citované 05. septembra 2017], dostupné na: <http://www.november89.eu/kniznica/hanus.pdf>
- DOJČÁR, M. *Mystická kontemplácia*. Bratislava: Iris, 2008.
- D'SOUZA, M. O. Jacques Maritain's Seven Misconceptions of Education: Implications for the Preparation of Catholic School Teachers. *Journal of Catholic Education*, 2002, 5 (4). Retrieved <http://dx.doi.org/10.15365/joce.0504032013>
- D'SOUZA, M. O. Maritain's Philosophy of Education and Christian Religious Education, *Journal of Catholic Education*, 2001, 4 (3). Retrieved <http://dx.doi.org/10.15365/joce.0403082013>
- DUCCI, E. (ed.). *Aprire su paideia*. Rím: Anicia, 2004.
- EPSTEIN, M. *The Place of Postmodernism in Postmodernity*, 1997 [on-line] [citované 05. september 2017] dostupné na: http://www.focusing.org/apm_papers/epstein.html
- ERIKSEN, T. H. *Tyranie okamžiku*. Brno: Doplněk, 2009.
- ESHELMAN, R. Performatism, or the End of Postmodernism. In: *Anthropoetics* 6, no. 2 (Fall 2000/ Winter 2001). [on-line] [citované 05. september 2017] dostupné na: <http://www.anthropoetics.ucla.edu/ap0602/perform.htm>
- FERRANDO, F. Posthumanism, Transhumanism, Antihumanism, Metahumanism, and New Materialisms Differences and Relations. In: *Existenz. An International Journal in Philosophy, Religion, Politics, and the Arts. Volume 8, No 2, Fall 2013, ISSN 1932-1066*, pp. 26 – 32.
- FINK, E. *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992.
- FLORES d'ARCAIS (ed.). *Pedagogie personalistiche elo pedagogia della persona*. Brescia: La Scuola, 1994.
- FULA, M. Edukácia k alterite. In: DEMĀNČUK, N. – STARK, S. – DEMĀNČUKOVÁ, D. (eds.). *Univerzita: tradiční a netradiční ve výuce*. Plzeň: Aleš Čenek, 2005, s. 189 – 197.
- FUNDÁREK, F. Problém kultúrnosti v diele Ladislava Hanusa. In: KOLLÁR, K., KOPČOK, A., PICHLER, T. *Dejiny filozofie na Slovensku v XX. storočí*. Bratislava: Filozofický ústav SAV, 1998, s. 52 – 60.
- GALIMBERTI, U. *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli, 2007.
- GALIMBERTI, U. *Znepokojivý host: Nihilismus a mládež*. Ostrava: Moravapress, 2013.
- GANS, E. *The Post-Millennial Age*. Los Angeles: University of California, 2000. [on-line] [citované 05. september 2017] dostupné na: <http://www.anthropoetics.ucla.edu/views/vw209.htm>
- GÁL, F., MARCELLI, M. *Za zrkadlom moderny*. Bratislava: Archa, 1991.
- GÁLIK, S. *Duchovný rozmer krízy súčasného človeka*. Bratislava: Iris, 2010.
- GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. *Problém výchovy na prahu 21. storočia, alebo o „obrate k psychagógii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: Iris, 2007.
- GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství Slon, 2003.
- GODOŇ, R. Reflection and Action in Anglophone Philosophy of Education: Challenges and Inspirations. In: KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. (eds.). *Education and "Pädagogik" – Philosophical and Historical Reflections*. Berlín: Peter Lang, 2019, s. 32-41.

- GRENZ, S. J. *Úvod do postmodernizmu*. Praha: Návrat domů, 1997.
- GUTEK, G. L. *Filozofia dla pedagogów*. Gdańsk: Pedagogika GWP, 2007.
- GUTEK, G. L. Jacques Maritain and John Dewey on Education: A Reconsideration. *Educational Horizons*, Summer 2005.
- HABERMAS, J. *The Philosophical Discourse of Modernity. Twelve Lectures*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- HANUS, L. *Človek a kultúra*. Bratislava: Lúč, 1997.
- HANUS, L. *O kultúre a kultúrnosti*. Bratislava: Lúč, 2003.
- HANUS, L. *Pamäti svedka storočia*. Bratislava: Lúč, 2006.
- HANUS, L. *Princíp pluralizmu*. Bratislava: Lúč, 1997.
- HANUS, L. *Princípy kresťanskej morálky*. Bratislava: Lúč, 2007.
- HANUS, L. *Romano Guardini, mysliteľ a pedagóg storočia*. Bratislava: Lúč, 1994.
- HANUS, L. *Spomienky na Ferka Skýčáka*. Bratislava: Lúč, 2001.
- HÁBL, J. *Na charakteru záleží. Je možné naučiť dobro?* Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2020.
- HEIDEGGER, M. *Básnický bydlí člověk*. Praha: Oikoymenh, 2006.
- HEIDEGGER, M. *Konec filosofie a úkol myšlení*. Praha: Oikoymenh, 1993.
- HERBART, J. F. *Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Leipzig: Siegismund und Volkening, 1894.
- HOGAN, P. Recent Trends in Anglophone Philosophy of Education. In: SZTOBRYN, S. – ŁA-TACZ – BOCHOMULSKA, J. *Filozofia wychowania w XX wieku*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, s. 9-14.
- CHENU, M. D. *Introduzione allo studio di San Tommaso*. Florencia: Fiorentina, 1953, s. 260 – 267, 268 – 275.
- CHOTAŠ, J. – PRÁZNÝ, A. – HEJDUK, T. a kol. *Moderní univerzita. Ideál a realita*. Praha: Filosofia, 2015.
- ILLICH, I. *Odskolnění společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001.
- IORI, V. *Filosofia dell'educazione*. Milano: Guerini, 2000.
- JASPERS, K. *Malá škola filozofického myslenia*. Bratislava: Kalligram, 2002.
- JASPERS, K. *Úvod do filosofie*. Praha: Oikoymenh, 1996.
- JIRSA, J. (ed.). *Idea university*. Praha: Academia, 2015.
- JONAS, H. *Princíp odpovědnosti*. Praha: Oikúmené, 1997.
- KANT, I. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, J. F. Hartnoch Ausgabe, 1785 [on-line] [citované 05. septembra 2017], dostupné na: <http://www.archive.org/stream/grundlegungzurm00vorl-goog#page/n89/mode/1up>
- KANT, I. *O pedagogice*. Lodž: Dajas, 1999. Preklad z nemeckého originálu: KANT, I. *Über Pädagogik*. Königsberg: Friederich Nicolovius, 1803.
- KANT, I. *Über Pädagogik*. Königsberg: Friederich Nicolovius, 1803 [on-line] [citované 05. septembra 2020], dostupné na: http://de.wikisource.org/wiki/Über_Pädagogik/
- KANT, I. *Základy metafyziky mravov*. Bratislava: Kalligram, 2004.
- KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove, 2004.
- KASČÁK, O. – PUPALA, B. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus, 2009.
- KEKELIAKOVÁ, M. (ed.). *Ladislav Hanus v mozaike reflexii, interpretačných dotykov a postojov*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, 2010.
- KELLER, J. – TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON, 2008.
- KILPATRICK, W. *Why Johnny can't tell right from wrong. And what we can do about it*. New York: Simon and Schuster, 1992.
- KIRBY, A. The Death of Postmodernism and Beyond. In: *Philosophy Now*, N. 58, 2006. [on-line] [citované 05. september 2017] dostupné na: http://philosophynow.org/issues/58/The_Death_of_Postmodernism_And_Beyond
- KODELJA, Z. What is Philosophy of Education? In: KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. (eds.). *Education and "Pädagogik" – Philosophical and Historical Reflections*. Berlín: Peter Lang, 2019, s. 23 – 31.

- KOLEKTÍV AUTOROV: *Ladislav Hanus 1907-1994. Symbol slovenskej kultúrnosti*. Prešov: Literárne informačné centrum – Vydavateľstvo Michala Vaška, 2007. ISBN 978-80-89222-35-3.
- KOLEKTÍV AUTOROV: 2007 – rok Ladislava Hanusa. In: *Zrkadlenie – Zrcadlení*, 1/2007. Praha: Slovenský literárny klub v Českej republike. Roč. 4, č. 1, s. 7 – 59.
- KOSOVÁ, B. Filozofia výchovy ako východisko vzdelávania učiteľov. In: KUDLÁČOVÁ, B. – SZTOBRYN, S. *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2011, s. 46 – 62.
- KOSOVÁ, B. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2015.
- KOSOVÁ, B. Problémy filozofie edukácie a teórie edukácie (výchovy). In: *Výchova v pedagogickom výskume a praxi*. Trnava: FF UCM, 2008, s. 19 – 27.
- KOSOVÁ, B. Výchova ako zodpovednosť. In: KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. (eds.). *Kontexty filozofie výchovy v novoveku a súčasnej perspektíve*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta, 2014, s. 73 – 82.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. a kol. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2007.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2003.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave, 2007.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Fenomén výchovy. Historicko-filozoficko-antropologický aspekt*. Bratislava, Trnava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2006.
- KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). *Európske pedagogické myslenie: od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010.
- KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2008.
- KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. (eds.). *Education and "Pädagogik" – Philosophical and Historical Reflections*. Berlín: Peter Lang, 2019.
- KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. (eds.). *Európske pedagogické myslenie: od moderny k postmoderne po súčasnosť*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2012.
- LABEAGA, J. A. I. San Tommaso, Maestro di educazione umana. In: *Alpha Omega*, IX, n. 2, 2006, s. 219-254 [on-line] [citované 05. septembra 2017], dostupné na: <https://riviste.upra.org/index.php/ao/article/download/628/458>
- LACROIX, J. *Smysl člověka*. Praha: Vyšehrad, 1969.
- LAPORTA, R. *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1996.
- LASSAHN, R. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1992.
- LATOUR, B. *Nikdy sme neboli moderní*. Bratislava: Kalligram, 2003.
- LETZ, J. *Personalistické metafyziky*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, Veda, vydavateľstvo SAV, 2006, 358 s.
- LETZ, J. Úvod. In: *APHt 8, Minulé a súčasné podoby personalistickej filozofie*. Trnava: Katedra filozofie FH Trnavskej univerzity v Trnave, 2003, s. 7-10.
- LETZ, J. *Vysoká aktuálnosť Hanusovej kultúrnej filozofie*. Prednáška na Hanusových dňoch 2012: Rozprava o kultúrnosti, dňa 29.09.2012, Spišská Kapitula (*ineditum*).
- LETZ, J. Závery. In: *APHt 7, Aktuálne otázky filozofického personalizmu s výhľadom do budúcnosti*. Trnava: Katedra filozofie FH Trnavskej univerzity v Trnave, 2002, s. 103 – 104.
- LEWIS, C.S. *Learning in War-Time/Štúdium počas vojny*. Bratislava: Insight, 2016.
- LÉVINAS, E. *Být pro druhého*. Praha: Zvon, 1997.
- LÉVINAS, E. *Totalita a nekonečno*. Praha: Oikoymenh, 1997.
- LIESSMANN, P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008.
- LIESSMANN, P. *Filosofie zakázaného vědění*. Praha: Academia, 2013.
- LIPOVETSKÝ, G. *Èra prázdnoty. Úvahy o súčasním individualismu*. Praha: Prostor, 2008.
- LIPOVETSKÝ, G. *L'ère du vide : Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard, 1983.

- LIPOVETSKY, G. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor, 1999.
- LIPOVETSKY, G., CHARLES, S. *Hypermodern Times*. Malden: Polity Press, 2005.
- LOCKE, J. *An Essay Concerning Human Understanding*, c. XXVII: Of Identity and Diversity, 1689 [on-line] [citované 05. septembra 2017], dostupné na: <http://www.rbjones.com/rbjpub/philos/classics/locke/ctb2c27.htm>
- LOHISSE, J. *Komunikační systémy*. Praha: Karolinum, 2003.
- LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993.
- MARCEL, G. *K filosofii naděje*. Praha: Vyšehrad, 1971.
- MARCEL, G. *Od názoru k víře*. Praha: Vyšehrad, 2004.
- MARITAIN, J. *Educazione al bivio*. Brescia: La Scuola, 1993.
- MARITAIN, J. *Education at the Crossroads*, New Haven: Yale University Press, 1943.
- MARITAIN, J. *Křesťanský humanismus*. Praha: Universum, 1947.
- MARITAIN, J. *L'éducation à la croisée des chemins*. Paris: Egloff, 1947. V talianskom preklade: MARITAIN, J. *L'educazione al bivio*. Brescia: Editrice La Scuola, 1993.
- MARITAIN, J. *Nove lezioni sulle prime nozioni della filosofia morale*. Milano: Vita e pensiero, 1989.
- MARITAIN, J. *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola, 2001.
- MARITAIN, J. *Pour une philosophie de l'éducation*, Paris: Fayard, 1969, 2^e ed.
- MARITAIN, J. *The Education of Man. The Educational Philosophy of Jacques Maritain*, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1967, pp. 50 – 55.
- MELCHIORRE, V. *Essere e persona. Natura e struttura*. Milano: Achille e Giulia Boroli, 2007.
- MICHALOV, J. *Scholastická filozofia*. Nitra: Filozofická fakulta UKF v Nitre, 2002.
- MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenth, 1996.
- MILAN, G. *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Rím: Città Nuova, 2002.
- MOUNIER, E. *A Personalist Manifesto*, London: Longmans, Green and Co., 1938. In Italian translation: MOUNIER, E. *Che cos'è il personalismo?* Torino: Einaudi, 1975
- MOUNIER, E. *La révolution personaliste et communautaire*. Paris: Éditions du Seuil, 1935. [on-line] [citované 05. septembra 2017], dostupné na: http://classiques.uqac.ca/classiques/Mounier_Emanuel/revolution_personaliste/revolution_pers.html V talianskom preklade: MOUNIER, E. *Rivoluzione personalista e comunitaria*. Bari: Ecumenica, 1984.
- MOUNIER, E. *Le personalisme*. Paris: Presses Universitaires de France, Collection Que sais-je, 1947. [on-line] [citované 05. septembra 2017], dostupné na: http://classiques.uqac.ca/classiques/Mounier_Emanuel/personnalisme/le_personnalisme.pdf V talianskom preklade: MOUNIER, E. *Il personalismo*. Roma: AVE, 1989. Vyšlo aj v českom jazyku v r. 1948 pod názvom *Místo pro člověka. Manifest personalismu*. Praha: Vyšehrad.
- MOUNIER, E. *Manifeste au service du personalisme*. Paris: Éditions du Seuil, 1936. [on-line] [citované 05. septembra 2017], dostupné na: http://classiques.uqac.ca/classiques/Mounier_Emanuel/manifeste_service_pers/manifeste.html V talianskom preklade: MOUNIER, E. *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*. Bari: Ecumenica, 1975.
- MOUNIER, E. *Qu'est-ce que le Personalisme?* Paris: Éditions du Seuil, 1947.
- NANNI, C. *Emmanuel Mounier. Il pensiero pedagogico. Un'antologia*. Rím: LAS, 2008.
- NOVÁK, A. Chudoba a ponechanosť: na cestě k oproštění. In *Ojrech – Filosofie*, zima 2005 [on-line] [citované 05. septembra 2020], dostupné na: <http://www.ojrech.cz/filosofie/Chudoba.pdf>
- OLDHAM, J. H. *Real Life is Meeting*, London: The Sheldon Press, 1958, available from: <http://www.chebucto.ns.ca/Philosophy/Sui-Generis/Berdyaeve/essays/rIm.htm>, cited 2021 Jan 06.
- OZMON, H. A. – CRAVER, S. M. *Philosophical Foundations of Education*. Upper Saddle River – New Jersey: Pearson, 2008, 8th ed..
- PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009.
- PALOUŠ, R. – SVOBODOVÁ, Z. *Homo educandus. Filozofické základy teorie výchovy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2011.
- PASCAL, B. *Myšlenky*. Praha: Odeon, 1973.
- PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.

- PATOČKA, J. *Korespondence s komeniologií II*. Praha: Oikoymanh, 2011.
- PATOČKA, J. *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh, 1996.
- PATOČKA, J. *Péče o duši II*. Praha: Oikoymenh, 1999.
- PATOČKA, J. *Platón a Evropa*. Praha: Filosofía, 2007.
- PATOČKA, J. „Přirozený svět“ v meditacích svého autora po třiatřiceti letech. In: *Fenomenologické spisy II*. Praha: Oikoymenh, 2009.
- PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství. Filozofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava, Amosium, 1995.
- PINC, Z. *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: Oikoymenh, 1999.
- PINTES, G. *Svetonázorové a konceptuálne východiská edukačnej diverzity*. Nitra: UKF v Nitre, Pedagogická fakulta, 2014.
- PLATÓN. *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón, Faidón, Kratylos, Theaitétos, Sofistés, Politikos*. Praha: Oikoymenh, 2003.
- PLATÓN: *Minós, Zákony, Epinomis, Listy, Pseudoplatonika, Epigramy*. Praha: Oikoymenh, 2003.
- PLATÓN. *Obrana Sokratova*. In: BRÖSTL, A. *Aténsky ľud proti občanovi Sokratovi. Obrana Sokratova*. Bratislava: Kalligram, 2006a, s. 53-88.
- PLATÓN. *Parmenidés, Filébos, Symposion, Faidros, Alkibiadés I, Alkibiadés II, Hipparchos, Milovníci*. Praha: Oikoymenh, 2003.
- PLATÓN. *Štát*. Bratislava: Kalligram, 2006b.
- PLATÓN. *Ústava*. Praha: Oikoymenh, 2005.
- PODMANICKÝ, I. – RAJSKÝ, A. et al. *Človek človeku: k prameňom etickej výchovy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2016.
- POLÁKOVÁ, J. *Filosofie dialogu*. Praha: Ježek, 1995.
- POTTER, G., LOPEZ, J. (eds.). *After Postmodernism: An Introduction to Critical Realism*. London: The Athlone Press, 2001.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- RAJSKÝ, A. *Cultura animi, philosophia est... Alebo: ako filozofia slúži kultivovaniu duše*. In: KALISKÝ, J. (ed.). *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica: Belianum, 2020, s. 93 – 101.
- RAJSKÝ, A. *Duchovný základ jedinečnosti osoby v perspektíve Luigiho Stefaniniho*. In: *Acta Philosophica Tyrnaviensia 5: Osobnosť človeka v jej duchovnej dimenzii*. Trnava: Katedra filozofie, FH TU v Trnave, 2000, s. 65 – 70.
- RAJSKÝ, A. *Filozofia ako nevyhnutný činiteľ výchovy k integralite človeka*. In: *Universitas Comeniana: Philosophica XXXIII – Filozofia v škole, filozofia v živote*. Bratislava: Filozofická fakulta UK v Bratislave, 2002, s. 141 – 147.
- RAJSKÝ, A. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka: filozoficko-etický pohľad*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2009.
- RAJSKÝ, A. *Osoba ako ikona tajomstva: príspevok k personalistickej antropológii*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2007.
- RAJSKÝ, A. *Prínos personalizmu Luigiho Stefaniniho pre filozofiu osoby dnes*. In: *Acta Philosophica Tyrnaviensia 7: Aktuálne otázky filozofického personalizmu s výhľadom do budúcnosti*. Trnava: FH TU v Trnave, 2002, s. 43 – 51.
- RAJSKÝ, A. *Personálna ontológia v koncepcii Luigiho Stefaniniho a perspektívy jej ďalšieho rozvoja*. In: *Človek, kultúra, hodnoty*. Bratislava: Iris, 2002, s. 73 – 78.
- RAJSKÝ, A. *Výchova ako dialóg – personalistická pedagogika Luigiho Stefaniniho*. In: *Pedagogika 1*. Ružomberok: Pedagogická fakulta KU v Ružomberku, 2008, s. 99 – 107.
- RAJSKÝ, A. *Výchovná úloha kultúry. Reflexia filozofie Ladislava Hanusa*. In: KASPER, T., PEL-

- COVÁ, N., SZTOBRYN, S. *Úloha osobností a institúci v rozvoji vzdelanosti v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, 2013, s. 93 – 102.
- REALE, G. *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi*, 3. Brescia: La Scuola, 1994, pp. 599 – 602.
- REBOUL, O. *La filosofia dell'educazione*. Roma: Armando Editore, 1997.
- REBOUL, O. La filosofia dell'educazione oggi In: CAMBI, F. *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma – Bari: Editori Laterza, 2008.
- RICŒUR, P. *La persona*. Brescia: Morcelliana, 1998.
- RICŒUR, P. Meurt le personnalisme, revient la personne. In: *Esprit*, 51 (1983), n. 1, Paris, s. 113 – 119.
- RUSNÁK, P. *Pravda, veda, symbol. Úvod do myslenia P. A. Florenského*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2008.
- RUSSEL, L. J. Propositions and Proposals In: *Proceedings of the Tenth International Congress of Philosophy, Volume 2*, 1949, pp. 618 – 620.
- RYBÁK, D. *Fenomenologické redukce a vzdělání*. Praha: Karolinum, 2019.
- SAVAGNONE, G. *Theoria. Alla ricerca della filosofia*. Brescia: La Scuola, 1991.
- SCHELER, M. *Misto človeka v kosmu*. Praha: Academia, 1968.
- SIEGEL, H. – PHILLIPS, D. C. – CALLAN, E. „Philosophy of Education“, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/education-philosophy/>>.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004.
- STEFANINI, L. *La mia prospettiva filosofica*. Treviso: Canova, 1996.
- STEFANINI, L. *Personalismo educativo*. Roma – Milano: Bocca, 1954.
- STEFANINI, L. *Personalismo filosofico*. Brescia: Morcelliana, 1962.
- STEFANINI, L. *Personalismo sociale*. Druhé vydanie. Roma: Studium, 1979.
- STĘPKOWSKI, D. Apologia pedagogiki ogólnej w Niemczech w drugiej połowie XX wieku. In: SZTOBRYN, S. – ŁATACZ, E. – BOCHOMULSKA, J. *Filozofia wychowania w XX wieku*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010, s. 138 – 154.
- ŠÚST, J. Zápas o kultúrnosť In: *Impulz*, č. 1/2014. [on-line] [citované 05. septembra 2017], dostupné na: <http://www.impulzrevue.sk/article.php?1137>
- TREML, A. K. *Philosophische Pädagogik. Die theoretische Grundlagen der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, 2010.
- VERMEULEN, T., AKKER, R. Notes on metamodernism. In: *Journal of Aesthetics and Culture*, Vol 2 (2010), s. 1 – 14. [on-line] [citované 05. september 2017] dostupné na: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/jac.v2i0.5677>
- VLČEK, M. K Aristotelovu pojetí logu. In: *E-LOGOS Electronic Journal for Philosophy*, 2003 [on-line] [citované 05. septembra 2017], dostupné na: <http://nb.vse.cz/kfil/elogos/history/vlk2-03.pdf>
- VOLEK, P. *Filozofia človeka podľa Tomáša Akvinského*. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2003.
- VRÁNA, K. *Dialogický personalismus*. Praha: Zvon, 1996.
- WALDENFELS, B. *Znepokojivá zkušenost cizího*. Praha: Oikoymenth, 1998.
- WATSON, J. *Behaviorism*. New York: W. W. Norton, 1925.
- WELSCH, W. *Postmoderna. Pluralita jako etická a politická hodnota*. Praha: KLP, 1993.
- WIESENGANGER, M. Chápanie výchovy u Juraja Čečetku z hľadiska filozofie výchovy In: SZTOBRYN, S. – KAMIŃSKI, K. – WASILEWSKI, M. (eds.). *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe TPF CHOWANNA, 2015, s. 125 – 144.
- WIESENGANGER, M. – KATRINCOVÁ, T. *Mrávná výchova v štátnom národnom školstve na Slovensku v rokoch 1918 – 1939*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2017.
- WINKLER, M. Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER, H.-H. – RAUSCHENBACH, Th. (eds.). *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. Wanheim – München: Deutschen Studienverlag, 1994, s. 95 a nasl.
- WULF, Ch. *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim: Beltz Verlag, 2001.

MENNÝ REGISTER

- Abbagnano, Nicola 18, 107
 Adorno, Theodor Wiesengrund 19, 83
 Akker van den, Robin 126
 Akvinský sv., Tomáš 2, 137, 145, 162, 163 – 175, 212
 Anderle, Othmar 153
 Anzenbacher, Arno 16, 17
 Apel, Karl-Otto 117
 Arendtová, Hannah 57, 109, 153, 209, 226 – 234
 Aristoteles 17, 18, 31, 67, 70, 133, 134, 156, 170, 174, 198
 Augustín sv. 16, 31, 72, 137
- Bacon, Francis 73, 73, 89
 Ballauff, Theodor 107
 Baníková, Júlia 236
 Baroni, Augusto 104
 Bartnik, Czesław Stanisław 143
 Bartosiewicz, Dominik 236
 Battaglia, Felice 143
 Baudrillard, Jean 108, 114, 126
 Bauman, Zygmunt 75, 117, 120, 122, 126, 209
 Bellingeri, Antonio 104
 Benasayag, Miguel 118, 154
 Benn, Gottfried 75
 Benner, Dietrich 103, 104, 105
 Berďajev, Nikolaj 107, 143, 177
 Bergson, Henri 150, 185
 Bertrand, Yven 31
 Boethius 145
 Bollnow, Otto Friedrich 107, 111, 143
 Bonaventúra sv. 214
 Bowen, John Wesley Edward 143
 Bowne, Borden Parker 142, 143
 Bradley, Francis Herbert 143
 Brandobur, Jozef 240
 Braunmühl von, Ekkehard 79
 Brezinka, Wolfgang 21, 33, 34, 60 – 61, 87, 93, 97, 102, 195 – 196
 Brightman, Edgar Sheffield 143
 Buber, Martin 107, 135, 143, 148, 149, 154, 156, 157, 158 – 159, 202, 206
 Buckhardt, Jacob 153
 Bulgakov, Sergej Nikolajevič 143
- Callan, Eamonn 27
 Cambi, Franco 30, 41, 93, 98, 101, 104, 105
 Camus, Albert 107, 118
 Carlini, Armando 143
 Carr, David 25
 Casper, Bernhard 143
 Cicero, Marcus Tullius 16 – 17, 48, 228
 Cohen, Hermann 148
 Comte, Auguste 89, 141, 220
 Craver, Samuel 31
- Čečetka, Juraj 20
- D'Arcais, Giuseppe Flores 143
 D'Souza, Mario Osbert 200
 Danek, Ján 37
 Dawson, Christopher 153
 Deleuze, Gilles 75, 108, 117
 Derbolav, Josef 111
 Derrida, Jacques 75, 85, 86, 108, 114, 117
 Descartes, René 73, 74, 89, 220
 Dewey, John 27, 200, 220
 Dilthey, Wilhelm 110
 Dostojevský, Fiodor Michajlovič 137
 Durkheim, Émile 108
- Ebner, Ferdinand 137, 143, 148, 202
 Eichler, Pavol 236
 Epiktetos 137
 Erazmus z Rotterdamu 16
 Eriksen, Thomas Hylland 126
 Eshelman, Raoul 126
 Evdokimov, Pavel Nikolajevič 143
- Feuerbach, Ludwig Andreas 220
 Fichte, Johann Gottlieb 18, 67
 Fink, Eugen 54, 66, 67, 95 – 96, 109, 111 – 112, 138
 Flitner, Wilhelm 93
 Florenskij, Pavel Alexandrovič 143
 Foucault, Michel 75, 108, 114, 117
 Freud, Sigmund 77, 141, 219
 Frischeisen-Köhler, Max 111
 Fukuyama, Francis 75

- Gadamer, Hans-Georg 19, 110
 Gál, Fedor 117
 Galeazzi, Giancarlo 210
 Gálíková-Tolnaiová, Sabína 37, 48
 Galimberti, Umberto 78, 80, 81, 118
 Gans, Eric 126
 Gehlen, Arnold 75
 Gentile, Giovanni 99, 214
 Giddens, Anthony 82 – 83, 121
 Gioberti, Vincenzo 214
 Godoń, Rafał 27
 Gramsci, Antonio 214
 Grenz, Stanley James 118
 Grisebach, Ebenhard 107
 Guardini, Romano 107, 235, 236, 237, 238, 244
 Guattari, Félix 117
 Gutek, Gerald Lee 31
 Gutschmidt, Holger 95
- Habermas, Jürgen 75, 82 – 83, 126
 Hanus, Ladislav 21, 143, 162, 235 – 249
 Häring, Bernhard 143
 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 67
 Heidegger, Martin 67, 68, 100, 105, 106 – 107, 110, 117, 133, 135, 180, 214
 Heim, Helmut 104
 Heitger, Marian 104
 Helvétius, Claude-Adrien 157
 Henz, Hubert 104
 Herakleitos 16
 Herbart, Johann Friedrich 28, 101 – 102, 104
 Herder von, Johann Gottfried 95
 Hogan, Pdraig 28
 Hogenová, Anna 2, 35
 Howison, George Holmes 143
 Humboldt von, Wilhelm 83, 108
 Hume, David 97, 112
 Huntington, Samuel 153
 Husserl, Edmund 19, 67, 109, 116, 153, 185, 187, 220, 226
- Chenu, Marie-Dominique 167
 Chevalier, Jacques 177, 185
 Chvatík, Ivan 35
- Illich, Ivan 78
 Izard, Georges 177
- Jaspers, Karl 16, 18, 43, 95, 100, 107, 153
 Jenčík, Vojtech 236
 Jendželovský, Juraj 236
 Jonas, Hans 147, 154
- Kant, Immanuel 22, 31, 54, 55, 99, 101, 145, 147, 219
 Kasáčová, Bronislava 87
 Kaščák, Ondrej 31
 Keller, Jan 86 – 87, 90
 Kierkegaard, Søren 86, 137
 Kilian, Cornelius Johannes Gysbertus 104
 Kilpatrick, William 128
 Kirby, Alan 126
 Klafki, Wolfgang 111
 Kodelja, Zdenko 29, 31, 34
 Kojève, Alexandre 75
 Komenský, Jan Amos 28, 36, 73, 99, 142
 Konopa, Martin 236
 Koselleck, Reinhart 153
 Kosová, Beata 30, 37
 Kotłowski, Karol 31 – 32
 Kouba, Pavel 35
 Kratochvíl, Zdeněk 35
 Kratochvílová, Emilia 20
 Kristus, Ježíš 72, 166
 Kudláčová, Blanka 2, 26, 33, 35, 37 – 38, 62, 69, 70, 156
 Kuzánsky, Mikuláš 16, 146
- La Mettrie de, Julien Offray 157
 Lacroix, Jean 143, 149
 Landsberg, Paul-Louis 143
 Langefeld, Martinus Jan 111
 Laporta, Raffaele 103
 Lassahn, Rudolf 111
 Latour, Bruno 125
 Lavelle, Louis 143
 Le Senne, René 143
 Leonardo da Vinci 213
 Letz, Ján 143, 144, 177
 Lévinas, Emmanuel 109, 137, 148, 149, 157
 Lévy-Strauss, Claude 108
 Lewis, Clive Staples 42
 Liessmann, Konrad Paul 59, 83 – 84, 90
 Lipovetsky, Gilles 118 – 121, 126, 153, 209
 Lippert, Peter 236
 Litt, Theodor 111
 Locke, John 31, 74, 99, 145
 Lohisse, Jean 125, 126
 Lopez, José 125
 Losskij, Vladimir Nikolajevič 143
 Löwith, Karl 143
 Lyotard, Jean-Francois 75, 78, 85, 108, 114, 117, 138

- Marcel, Gabriel 19, 107, 143, 147, 149, 151, 177
 Marcelli, Miroslav 117
 Mari, Giuseppe 104
 Marion, Jean-Luc 149
 Maritain, Jacques 107, 140, 146, 148, 152, 177, 190 – 213, 237
 Marx, Karl 77, 116, 141, 219, 220
 Mazowiecki, Tadeusz 143
 Mazurek, Franciszek 143
 Mialaret, Gaston 29
 Michálek, Jiří 35, 54, 66, 100, 133, 138, 139
 Milan, Giuseppe 154
 Mollenhauer, Klaus 103
 Montessoriová, Maria 78
 Mounier, Emmanuel 88, 107, 140, 143, 146 – 147, 150, 151, 176 – 189, 202, 205, 215
 Mounier, Paulette Leclercq 187

 Nanni, Carlo 156, 184, 186, 188
 Nawroczyński, Bogdan 31
 Nédoncelle, Maurice 143, 179
 Neil, Alexander Sutherland 78
 Nemo, Philippe 143
 Neuwirth, Anton 236
 Newmann, John Henry 137
 Nietzsche, Friedrich 18, 25, 77, 153,
 Nohl, Herman 111
 Nowak, Marian 104

 Oldham, Joseph Houldsworth 205
 Onis de, Federico 75
 Ortega y Gasset, José 19, 137
 Ozmon, Howard Augustine 31

 Pagotto, Renato 215
 Palouš, Radim 21, 35, 36, 96, 109, 139
 Pareyson, Luigi 107, 143
 Pascal, Blaise 18, 25, 150
 Pašteka, Július 235
 Patočka, Jan 34 – 36, 48, 49, 67, 109, 250
 Péguy, Charles 177, 185
 Pelcová, Naděžda 33, 35, 69, 138
 Pelikán, Jiří 20, 94
 Pešková, Jaroslava 21, 35, 109
 Phillips, Denis Charles 27
 Piaget, Jean 93, 108
 Pinc, Zdeněk 35, 56, 57
 Pintes, Gábor 31, 93
 Platón 10, 11, 15, 16, 17, 18, 31, 42, 46, 48, 50 – 52, 53, 59, 63, 67, 70, 84, 85, 86, 89, 135, 136, 137, 139, 217, 218, 220
 Poláková, Jolana 143, 148, 149
 Póttawski, Andrzej 143
 Popper, Karl Raimund 18
 Porázik, Ivan 236
 Postman, Neil 126
 Potter, Garry 125
 Prange, Klaus 104
 Průcha, Jan 20, 30, 87
 Puobiš, Ján 236
 Pupala, Branislav 31
 Pytagoras 16

 Rajský, Andrej 17, 26, 35, 38, 122, 135, 153, 154
 Reboul, Olivier 29, 98
 Rein, Wilhelm 31
 Renouvier, Charles 142, 145
 Rezek, Petr 35
 Ricœur, Paul 143, 144, 186, 189
 Rorty, Richard 56, 75, 114, 117
 Rotter, Hans 143
 Rousseau, Jean-Jacques 31, 99
 Ruschke-Rhein, Rolf 104
 Russel, Leonard James 97
 Rybák, David 35, 110, 112

 Sartre, Jean-Paul 19, 107, 146, 180, 182, 188, 220
 Saussure de, Ferdinand 108
 Savagnone, Giuseppe 62
 Seneca, Lucius Annaeus 137
 Schaller, Klaus 107
 Scheler, Max 24, 43, 69, 109, 140, 143, 145, 146, 147, 150
 Schelling von, Friederich Wilhelm Josef 67
 Schleiermacher, Friedrich Daniel 142
 Schmit, Gérard 118, 154
 Schönebeck von, Hubertus 79
 Schopenhauer, Arthur 203
 Siegel, Harvey 27
 Simon, Pierre-Henri 143
 Skalková, Jarmila 77 – 78, 153, 154
 Skyčák, František 236, 240
 Śliwski, Bogusław 104
 Sokol, Jan 35
 Sokrates 16, 49, 50 – 52, 53, 61, 64, 68, 70, 85, 89, 133, 134, 135, 136 – 137, 139, 217
 Sorokin, Pitirim 153
 Sośnicki, Kazimierz 32
 Spaemann, Robert 75
 Spengler, Oswald 75, 153
 Spirito, Ugo 214
 Spranger, Eduard 111
 Stefanini, Luigi 107, 134, 140, 143, 146, 148, 149, 214 – 225

- Stępkowski, Dariusz 102, 104
Stern, William Lewis 143
Suchodolski, Bogdan 143
Svobodová, Zuzana 35
Sztobryn, Sławomir 20, 32
- Šesták, Rudolf 236
Šestov, Lev Isaakovič 143
Špirko, Jozef 240
- Thorn, Jesse 126
Tillich, Paul 143
Toynbee, Arnold Joseph 75, 153, 154
Tremel, Alfred Karl 31
- Unamuno de, Miguel 107
- Vattimo, Gianni 75, 85 – 86, 114, 117
Vergilius, Publius Maro 241
Vermeulen, Timotheus 126
Virilio, Paul 126
- Voltaire, François-Marie Arouet 89
Vrána, Karel 143
Vygotskij, Lev Semionovič 93
Vyšeslavcev, Boris Petrovič 143
- Waldenfels, Bernhard 154 – 156
Watson, John 157
Weber, Max 93
Wellmer, Albrecht 75
Welsch, Wolfgang 75, 124
Weniger, Erich 111
Wheeler, John 19
Wiesenganger, Marek 20, 38
Winkler, Michael 102
Woroniecki, Jacek 143
Wust, Peter 107
- Zasępa, Tadeusz 126
- Žalobín, Juraj 236

VECNÝ REGISTER

- antinómie výchovy 37, 95 – 96, 11 – 112
- antipedagogika 79, 153
- antropínium 22, 133
- antropológia (filozofická) 21, 22, 36, 38, 58, 62, 64, 69, 70, 71, 70 – 77, 101, 108, 140, 163, 194, 218
- antropológia (pedagogická) 22, 23, 24, 35, 36, 37, 60, 77 – 81, 95, 141, 142 – 151, 154, 164, 166, 167 – 168, 184 – 189, 192, 194 – 209, 210
- behaviorizmus 26, 121, 152, 157, 199
- bytové semináre 35, 237
- ciele výchovy 15, 16, 20, 27, 30, 32, 33 – 34, 55, 61, 64, 70, 71, 73, 74, 84, 97, 101, 102, 111, 142, 146 – 148, 152, 153, 163, 166 – 169, 172, 173, 174, 183, 187, 190, 191, 193, 195 – 206, 208, 209, 211, 218, 221, 223, 233, 245, 247
- cnosť 34, 101, 118, 122, 135, 163, 168, 171, 172 – 175, 198, 200, 204, 205, 208, 211, 234, 241
- dekonštruktivizmus 34, 108, 109, 110, 112, 117
- demokracia 40, 78, 83, 151, 191, 193, 203
- deontológia 23, 99, 123, 146
- dialogické stretnutie 53 – 54, 107, 132, 135, 138, 140, 148 – 149, 154 – 155, 187, 221 – 223
- dialóg 10, 24, 42, 53 – 54, 64, 72, 90, 105, 126, 127, 128, 131, 132 – 139, 140, 148 – 149, 155, 181, 187, 192, 206, 214, 216 – 217, 221 – 225, 243, 244, 250
- diverzita 31, 93, 113, 117, 123 – 124, 129, 154
- dobro 49, 61, 117, 118, 135, 139, 166, 172, 175, 176, 198, 202, 203, 205, 207, 235, 239, 240, 245 – 246, 247, 248
- doxa (mienka) 10, 49, 52, 128, 204
- druhý/ druhí 33, 53, 56, 57, 67, 69, 85, 107, 120, 121, 123 – 124, 140, 145, 147, 148 – 150, 155 – 156, 157 – 159, 176, 180, 181, 182, 183, 183 – 184, 185, 187, 189, 190, 191, 198, 201, 202, 204, 205, 208 – 209, 213, 219, 220, 222, 226, 229, 247
- duša (starostlivosť o) 10, 11, 14, 16 – 17, 35, 37, 46, 48 – 50, 52, 53 – 54, 57, 70, 71, 72, 74, 85, 89, 90, 132, 134, 135 – 137, 138, 139, 146, 148, 164, 165 – 166, 169, 170, 172, 173, 174, 196, 203, 207, 209, 217, 218, 221, 228, 235, 244, 247, 248, 250
- edukabilita 21, 22, 33, 216
- emocionalita 118, 127
- epistemológia 27, 28, 29, 32, 56, 93, 97, 99, 102, 114, 123, 141, 152, 186, 210, 216
- epistéme (pravda) 10, 49, 52
- etatizmus 185, 209
- etika 22, 27, 32, 54, 67, 95, 101, 117 – 118, 121, 141, 154, 156, 157, 182, 183, 235
- existencia (človeka) 18, 25, 28, 33, 35, 47, 49, 54, 56, 58, 62, 68, 72, 73, 77, 86, 88, 90, 95, 106 – 107, 109, 110, 120, 123, 133, 134, 137, 141, 146, 178 – 181, 190, 191, 197, 202, 205, 206, 208 – 209, 213, 217, 219 – 220, 230, 239, 241
- fenomenológia 34, 36, 41, 76, 98, 99, 106, 109 – 110, 112, 133, 144, 145, 156, 178, 185, 226
- filozof 14, 15, 16, 18 – 19, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 – 35, 38, 42, 43, 47, 48, 49 – 50, 53, 56, 57, 63, 64, 67, 75, 78, 82 – 86, 88 – 90, 96, 99, 100, 110, 118, 135, 138, 139, 143, 156, 162, 163, 177, 190, 192, 194, 205, 214, 215, 216, 226, 235, 236, 237
- filozofia (definície, delenie) 11, 14 – 19, 25 – 39, 39 – 42
- filozofická pedagogika 31 – 32
- forma 105 – 106, 123, 164, 165, 174, 217, 239, 241
- formovanie/ formácia 19, 20, 25, 32, 57, 61, 63, 69, 77, 95, 96, 101, 105, 110, 115, 134, 172, 174, 183, 184, 191, 200, 202, 203, 211, 238, 239, 243, 247
- fundamentálna agogika 36
- funkcionalizmus 55, 58, 99, 103, 119 – 121, 128, 129, 148, 157, 214, 218 – 221, 223, 224, 228
- globalizácia 79, 121, 129
- hedonizmus 113, 118 – 119, 125, 127, 153
- hermeneutika 28, 34, 86, 98, 110 – 111, 112, 144
- hodnoty 19, 22, 30, 34, 53, 55, 58, 77, 78, 81, 83,

- 97, 117 – 119, 120, 128, 139, 141, 142, 144, 148, 150, 176, 180, 182, 183, 184, 190, 193, 195, 196, 198, 200, 202 – 203, 205, 216, 218, 219, 220, 221, 226, 227, 236, 238, 239, 245, 247
- humanita, humanizmus 21, 22, 47, 55, 62, 95, 102, 103, 116, 118, 148, 152, 163, 171, 190 – 192, 194, 197, 203, 210, 211, 212, 228, 237, 238
- charakter 101, 157, 175, 178, 205, 206, 211, 219, 235, 241, 242
- idea (obraz) loveka 14, 21 – 22, 33, 61 – 62, 105, 185, 192, 196
- idealizmus 75, 76, 115, 116, 126, 145, 151
- ideológia 30, 37, 42, 55, 58, 74, 75, 76, 77, 79, 85, 89, 100, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 123, 125, 184, 185, 242
- individualizmus 57, 62, 74, 113, 114, 119 – 121, 129, 147, 150, 151, 153, 176, 177, 178, 184, 200, 210, 239, 243
- intelektualizmus 149, 185, 190, 198, 202 – 203, 204, 218, 220, 238
- kolektivismus 116, 142, 147, 151, 176, 177, 178, 184, 194, 201, 210, 239
- komunikácia 21, 64, 88, 107, 111, 125, 132, 136, 137, 138, 147, 149, 150, 176, 178 – 180, 182, 184, 185, 187, 205, 208, 215, 220, 223, 224, 250
- komunita 50, 54, 80, 146, 151, 178, 183, 184, 185, 187, 200, 201, 210
- konanie 22, 54, 57, 62, 73, 88, 97, 142, 147, 167, 176, 181, 183 – 184, 198, 199
- kontinuita 94, 95, 102, 121, 126, 135, 145, 150, 180, 192
- kooperácia (spolupráca) 24, 27, 41, 53, 72, 90, 124, 154, 164, 172, 173, 183, 191, 192, 208, 222
- kontemplácia 64, 147, 172, 176, 183, 188, 198, 217, 245
- konzervativizmus 57, 118, 121, 185, 226, 231, 232 – 233
- kosmos 17, 71
- kresťanstvo 22, 54, 60, 67, 69, 71 – 73, 76, 115, 118, 164, 166, 173, 184, 197, 237, 238, 239, 245
- kríza výchovy 57, 210, 226, 227, 229 – 231
- kultúra a kultúrnosť 64, 86, 95, 113, 127, 217, 226, 227 – 229, 233, 237 – 247
- láska 16, 47, 60, 66, 67 – 69, 148, 169, 205, 207, 233
- logos 70, 71, 132, 133 – 134, 139, 167, 217
- maieutika 52 – 53, 61, 134, 148, 214, 217, 218
- manipulácia 35, 42, 63, 74, 79, 95 – 96, 112, 115, 219
- masov spoločnosť 118, 120, 153, 226, 227 – 228, 230, 232, 233
- metafyzika 17, 21, 27, 28, 30, 62, 71, 75, 76, 100, 116, 145, 191, 214 – 216, 218
- metanaratív 113, 115 – 117
- meta-pedagogika 30, 41, 152
- metareflexia 97, 98
- metateria 104
- mixofbia 122
- moderna/ modernizmus 75, 76, 82, 83, 89, 116, 117, 119, 126, 142
- multidisciplinrnosť 40, 92 – 94
- múdrosť 10, 16, 47, 52, 64, 84, 89, 90, 137, 149, 157, 172, 174, 191, 195, 200, 205, 246
- mytus o jaskyni 46, 50 – 52, 59, 63, 218
- naturalizmus 97, 99, 115, 141, 145, 185, 238, 244
- náboženstvo 17, 29, 64, 76, 79, 108, 111, 115, 122 – 123, 151, 173, 210
- nádej 17, 60, 67, 123, 127, 140, 150 – 151, 154, 169, 173, 191, 199
- neformálne vzdelávanie 65 – 66, 69, 93, 205
- nihilizmus 77, 78, 79, 138, 140, 153 – 154, 184, 211
- nevzdelanosť 82 – 84, 240
- ontológia 14, 21 – 23, 32, 48, 49, 76, 87, 108, 109, 117, 123, 134, 140, 144, 146, 157, 196, 209, 210, 214, 215 – 216, 217, 218
- osoba 61, 88, 95, 128, 131, 134, 140 – 152, 156, 166, 176, 178 – 181, 182, 183, 185, 186, 187, 189
- osobnosť 20, 54 – 55, 75, 95, 185, 220, 221, 245
- paideia 66, 71, 106, 136
- paradigma 22, 28, 54, 66, 67, 69 – 70, 74, 80, 81, 99, 100, 108, 114, 154
- paradoxnosť výchovy 92, 96 – 97
- pedagogika (veda) 25, 26, 30, 32, 35, 38, 40, 41, 56, 65, 75, 78 – 79, 80, 90, 92 – 94, 97, 98 – 101, 101 – 105, 108, 110, 141, 187, 194, 195, 199, 200, 210, 221, 230
- pedagogick intencionalita 94, 97
- pedagogick láska 60, 68
- pedagogick nádej 60, 67

- pedagogická teleológia 34, 61, 101, 196
 pedagogická viera 60, 67
 pedagogický optimizmus 80, 128, 140, 151, 154, 157
 pedagóg 11, 20, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39 – 40, 46, 54 – 56, 57, 60, 61, 65, 67, 82, 84, 86 – 91, 95 – 96, 100, 111, 127, 135, 137 – 139, 142, 148, 152, 163, 193, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 206, 207, 209, 210, 212, 225, 226, 237, 241, 243, 246, 247
 pedocentrizmus 78, 199, 211
 performancia 14, 21
 personalizácia 56, 57, 106, 120, 176, 179, 187
 personalizmus 11, 41, 88, 106, 107, 112, 128, 140 – 159, 162, 176 – 178, 182, 184, 186, 187, 189, 193, 202, 205, 210, 212, 214 – 216, 218 – 221, 223, 224, 226, 235, 238
 pluralizmus 40, 79, 93, 113, 114, 117, 125, 185
 pohyby duše (Patočka) 35 – 36, 49, 109 – 110
 pohyby existencie (Mounier) 88, 178 – 180
 postedukačná (doba) 79, 90
 postmoderna/postmodernizmus 28, 42, 59, 60, 75 – 77, 85, 103, 113 – 128, 138 – 139, 143, 151, 153, 155, 186, 194, 211
 postmoralizmus 121
 postštrukturalizmus 108 – 109, 112
 potencialita výchovy 54, 58, 61, 80, 95, 114, 128, 207, 244
 povolanie 11, 58, 82, 85 – 88, 147, 150, 176, 178 – 179, 181, 184, 221
 pozitivizmus 30, 33, 41, 55, 74, 75, 108, 115, 142, 145, 196, 197
 pravda 16, 47, 64, 73, 76, 115, 116, 117, 172
 práca 11, 35, 49, 72, 118, 137, 139, 220
 priateľstvo 66, 187, 201, 206, 246 – 247
 profesia 87
 prostriedky výchovy 36, 98, 148, 195, 197, 211
 psychologizmus 109, 199
 psychológia 27, 28, 30, 37, 41, 93, 101, 141, 210, 219, 230
 racionalita 47, 62, 73, 76, 78, 82, 105, 116, 126, 127, 145, 155, 156, 171, 172, 173
 relativizmus 62, 77, 78, 117, 124, 127, 128, 138, 153
 rodina 66 – 67, 113, 118, 147, 168, 185, 231, 232, 241
 scientizmus 30, 47, 59, 62, 99, 141, 197, 210
 skúšanie (školské) 214, 223, 225
 sloboda 34, 63, 152, 166, 173, 176, 181 – 182, 188, 198, 220
 slovenská duša (Hanus) 235, 237, 238, 239, 241, 244, 245, 247, 248
 slovenská filozofia výchovy 36 – 38
 smrť 18, 19, 68, 78, 107, 126, 136
 socializácia 56 – 57, 101, 106, 201
 sociologizmus 190, 200 – 201
 spiritualizmus 150, 185, 239, 244
 subjekt a objekt 73, 74, 97, 141 – 142
 škola 35, 78, 86, 90, 100, 128, 185, 186, 221, 222, 223, 232, 236
 špecializácia (výchovy) 40, 87, 102, 202 – 203
 technológie 74, 76, 77, 90, 93, 103, 104, 125, 137, 152, 195, 202, 210
 teológia výchovy 28, 41, 209
 teória a prax 26, 54, 103, 108, 177
 topológia 132 – 133
 totalitarizmus 138, 194, 209, 226
 tradícia 34, 35, 36, 57, 66, 69, 71, 72, 73, 74, 116, 227, 239
 transformácia 53, 122, 125, 127, 129, 154, 179, 209
 tranzícia 60, 75, 77, 81, 113
 tvár
 učebnica 10 – 11, 17, 31, 32, 35, 37, 38, 70, 87, 88, 137, 162, 209
 učiteľ 18, 20, 26, 37, 46, 47, 52, 53, 55, 57, 58, 66, 68, 72, 75, 79, 84, 87, 89, 90, 92, 95, 96, 101, 102, 139, 149, 172, 194, 200, 204, 206, 207, 208, 221 – 223, 225, 230 – 232, 234
 univerzitné vzdelávanie 28, 39, 46 – 47, 57, 58, 137
 údiv 17 – 18, 84, 105
 vedy o výchove a vzdelávaní 26, 30, 33, 39 – 42, 55, 80, 93 – 94, 104 – 105
 veľké narácie (príbehy) 75, 108, 114 – 115, 116, 117
 voluntarizmus 34, 41, 85, 190, 203 – 204, 239
 všeobecná pedagogika 26, 29, 30, 92, 94, 96, 98, 101 – 105, 112
 výchova
 – duchovná 169, 171 – 174
 – etická 54, 149, 155, 183, 184, 210
 – interkultúrna 154
 – morálna / mravná 22, 34, 38, 97, 172 – 173, 241
 – nadprirodzená 166, 169, 173 – 174
 – náboženská 167, 173, 174, 216, 244
 – rozumu 101, 169, 171, 172, 173, 174, 192,

- 198, 202, 204, 238, 242
– telesná 163, 169 – 171, 185
– vôle 166, 169, 172 – 173, 197, 204, 211, 238, 242
– zmyslov 163, 164, 165, 169, 170 – 171, 172, 174, 196 – 197
- výchovná núdza 24, 43
vzdelanosť 17, 72, 82 – 84, 96, 200, 203, 206
vzdelávanie 16, 19, 26, 29, 31, 33, 35, 40, 46, 52, 57, 61, 65, 66, 69, 72, 78, 79, 83, 89, 90, 92, 94, 95, 103, 105, 108, 111, 152, 154, 175, 186, 198, 199, 200, 205, 206, 211, 226, 227, 233

REDAKČNÁ POZNÁMKA

Viacere zo statí tejto učebnice sa zakladajú na čiastkových textoch autora, ktoré už boli publikované v zborníkoch a časopisoch. V tejto publikácii však nejde o doslovné prebratie celých už uverejnených textov, ale o doplnené, modifikované a prepracované úryvky, ktoré majú funkčný význam v celkovej koncepcii tejto práce. Navyše sme mali na zreteli čitateľa – študenta a vybrané texty sme jednak preformulovali a zjednodušili, jednak pridali didaktické vsuvky a iné prvky. Napriek tomu, kvôli prehľadu a kvôli korektnosti, tu uvádzame zoznam pôvodných publikácií, z ktorých sme čiastočne vychádzali v jednotlivých kapitolách učebnice. Pri koncipovaní jednotlivých kapitol uvedených v ľavom stĺpci tabuľky sme použili naše staršie príspevky špecifikované v pravom stĺpci tabuľky.

Kapitola 2. Význam filozofického vzdelávania pre budúci pedagógov	Význam filozofického vzdelávania pre budúci pedagógov. In: LETZ, J. – SLAVKOVSKÝ, A. R. – GÁLIK, S. (eds). <i>Poslanie filozofie na univerzite v súčasnej dobe. Acta Philosophica Tyrnaviensia</i> 13. Trnava: FF Trnavskej univerzity v Trnave, Trnava, 2007, s. 98 – 106.
Kapitola 3. Filozofické aspekty výchovy a vzdelávania	Filozofické aspekty výchovy a vzdelávania. In KRATOCHVÍLOVÁ, E. (a kol.). <i>Úvod do pedagogiky</i> . Trnava: PdF TU, 2007, s. 49 – 55. Prístupné na webe: http://pdf.truni.sk/katedry/kps/student?materialy <i>Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka. Filozoficko-etický pohľad</i> . Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2009, s. 1 – 32, 134 – 189.
Kapitola 4. Filozof a pedagóg spolu na ceste	Vademecum. O vzájomnej pozícii filozofa a pedagóga. In: KUDLÁČOVÁ, B., RAJSKÝ, A. (eds.). <i>Kontexty filozofie výchovy v novoveku a súčasnej perspektíve. Contexts of Philosophy of Education in Modern Times and Contemporary Perspective</i> . Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, 2014, s. 63 – 72.
Kapitola 5. Filozofia ako spojenec pedagogiky	Uncomfortable Philosophy. Protection of Pädagogik from Itself? In: KUDLÁČOVÁ, B., RAJSKÝ, A. <i>Education and "Pädagogik": Philosophical and Historical Reflections (Central, Southern and South-Eastern Europe)</i> . Berlín: Peter Lang, 2019, s. 84 – 103.
Kapitola 6. Výzvy postmoderného individualizmu pre výchovu	KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. (eds.). <i>Európske pedagogické myslenie od moderny k postmoderne po súčasnosť</i> . Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2012, s. 7, 27 – 32, 63 – 73.

<p>Kapitola 7. Dialóg ako <i>topos</i> výchovy</p>	<p>Dia-logos ako topos výchovy. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). <i>Topológia človeka v relácii k výchove a vzdelávaniu v období postmoderny po súčasnosť</i>. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2011, s. 9 – 15.</p>
<p>Kapitola 8. Personalistická perspektíva filozofie výchovy</p>	<p>Personalistické východiská pre teóriu kultivácie človeka. In: KUDLÁČOVÁ, B. – SZTOBRYN, S. (eds.). <i>Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve</i>. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2011, s. 73 – 88. Kto je pre mňa „ten druhý“? Morálno-filozofické elementy inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. <i>Inkluzívna pedagogika a jej komponenty</i>. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis – Veda, 2013, s. 35 – 45.</p>
<p>Kapitola 9. Tomáš Akvinský: výchova je zdokonaľovaním človeka v cnosti</p>	<p>Ideál výchovy u sv. Tomáša Akvinského. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). <i>Topológia človeka v relácii k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii</i>. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2008, s. 53 – 62.</p>
<p>Kapitola 10. Emmanuel Mounier: výchova je pomocou v procese personalizácie človeka</p>	<p>Educational anthropology of Emmanuel Mounier. In: SZTOBRYN, S., WASILEWSKI, M., ROJEK, M. (eds.). <i>Metamorfozy filozofii wychowania od antyku po współczesność</i>. Łódź: Wydawnictwo uniwersytetu Łódzkiego, 2012, s. 107 – 118.</p>
<p>Kapitola 11. Jacques Maritain: výchova je umenie v službe prirodzenosti</p>	<p>Seven Misconceptions of Education According to Jacques Maritain. In: WROŃSKA, K. <i>Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja</i>. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2019, s. 127 – 141. What’s Wrong in Modern Education? Maritain’s Warning is Valid Today More than Ever. In: <i>Caritas et veritas</i>, roč. 8, č. 2 (2018), s. 59 – 77. Univerzitné vzdelávanie v koncepte integrálneho humanizmu Jacquesa Maritaina. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). <i>Etická výchova ako súčasť univerzitného vzdelávania</i>. Trnava: Pedagogická fakulta TU, 2004.</p>
<p>Kapitola 12. Luigi Stefanini: výchova je miesto stávania sa človekom</p>	<p>Výchova ako dialóg. Personalistická pedagogika Luigiho Stefaniniho. In: JABLONSKÝ, T. (ed.). <i>Pedagogika 1</i>. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2008, s. 99 – 107.</p>
<p>Kapitola 13. Hannah Arendt: výchova je kultivovanie a odovzdávanie hodnôt</p>	<p>Kríza výchovy a vzdelávania od Hannah Arendtovej po súčasnosť. In: RAJSKÝ, A. <i>Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka. Filozoficko-etický pohľad</i>. Bratislava: Veda – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2009, s. 150 – 157.</p>
<p>Kapitola 14. Ladislav Hanus: výchova je skultúrňovanie človeka</p>	<p>Výchovná úloha kultúry. Reflexia filozofie Ladislava Hanusa. In: KASPER, T., PELCOVÁ, N., SZTOBRYN, S. <i>Úloha osobností a inštitúcií v rozvoji vzdelanosti v evropském kontextu</i>. Praha: Karolinum, 2013, s. 93 – 102.</p>

Andrej Rajský

FILOZOFIA VÝCHOVY

VYBRANÉ STATE

Zodpovedný redaktor Jozef Molitor
Grafická úprava a zalomenie Jana Janíková
Obálka Štefan Blažo

Pre Pedagogickú fakultu Trnavskej univerzity v Trnave
vydalo vydavateľstvo TYPUS UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS,
spoločné pracovisko Trnavskej univerzity
a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied,
ako 348. publikáciu.

Vytlačila VEDA, vydavateľstvo SAV.

ISBN 978-80-568-0407-0

Předložená vysokoškolská učebnice filosofie výchovy je jednou z nejlepších za poslední léta. Jedná se nejen o perfektně promyšlenou přehledovou stať, ale i o obohacující hluboké vhledy do problémů, které se objevily teprve nedávno a jsou důkazem přechodu z jednoho ontologického, gnozeologického a etického paradigmatu do ještě nikoli úplně známého a jasného paradigmatu nového, jenž se nachází na cestě.

Pečlivou deskripcí, ale i explanací je právě tato publikace kolegy Rajskeho. Text se otevírá před čtenářem jako nadhled nad celkem postmoderního, čili přechodového charakteru, ale se sondami do počátků, jež se v dějinách evropského myšlení opakují vždy poprvé a naposled, a tak udržují intencionální jednotu duchovního habitu Evropy a celého západního světa.

Předložená učebnice vykazuje přehled věcného myšlení spolu s informativní složkou o stavu tohoto myšlení ve filosofii, v pedagogice a to z diachronního i synchronního stanoviska. Přitom nás tato práce sama zasahuje otázkami, které mají etický intencionální obsah a obohacují naše vlastní myšlení při řešení problémů našeho života.

Prof. PhDr. Anna Hogenová, CSc.
Pedagogická fakulta Karlovy univerzity v Praze

Rajskeho vysokoškolská učebnica Filozofia výchovy. Vybrané state je originálnym príspevkom do oblasti pedagogickej literatúry, ktorá v slovenskom prostredí nemá obdobu a pokrýva dosiaľ prázdny priestor. Štruktúra práce je premyslená, logická, konzistentná, je evidentné, že autor sa problematike venuje dlhodobo a je tiež dobrým didaktikom. Rukopis je aj po didaktickej stránke ukážkou, ako má vyzerať dobrá učebnica, študenti premyslenú štruktúru textu isto privítajú. Celý text je písaný štýlom, ktorý čitateľa jednoducho vovádza do problematiky a jednak ho ňou sprevádza, ide o text ktorý nenásilným a veľmi kultivovaným spôsobom ponúka, otvára a rozširuje obzory čitateľa v oblasti fenoménu výchovy a filozofie výchovy.

Rajský je predstaviteľom novej generácie pedagogických mysliteľov na Slovensku a možno konštatovať, že je priekopníkom v oblasti filozofie výchovy a postupne formuje svoje profesionálne dielo. Dokáže spájať tradíciu s aktuálnymi problémami a otváraním nových obzorov. Evidentná je jeho personalistická pozícia, ktorú však čitateľovi nijakým spôsobom nevnučuje, práve opačne, jeho vzdelanie a erudovanosť mu umožňuje vstupovať do dialógu s čitateľom a reprezentantmi iných pedagogických koncepcií. Jeho prehľad a zorientovanosť v oblasti filozofie výchovy prerástli do nadhľadu, čo mu umožňuje písať pomerne jednoducho o zložitých veciach a vstupovať s čitateľom do dialógu, ktorý sám považuje za kľúčový vo výchove.

Prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

