

***Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu
v európskej tradícii***

Blanka Kudláčová (ed.)

*Zborník je riešením projektu VEGA č. 1/0452/08 Filozoficko-antropologické
východiská pedagogického myslenia v európskej tradícii a kultúre*

Recenzent: prof. PhDr. et PaedDr. Martin Žilínek, PhD.

Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii

Editor: doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.

Technický redaktor: Mgr. Anna Sádovská

Grafická úprava obálky: MgA. Štefan Blažo

Vydavateľ: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta

© 2008

ISBN 978-80-8082-242-2

OBSAH

Predhovor	4
<i>Vzťah filozofie a edukácie v európskej tradícii</i> Blanka Kudláčová	6
<i>Uvažovať o človeku ako o osobe v ére globalizácie</i> <i>(personalistický prístup k výchove v súčasnosti)</i> Carlo Nanni	18
<i>Niekoľko poznámok k obmedzeniam limitujúcim exponovanie</i> <i>problému výchovy v jeho historickej perspektíve</i> Branislav Malík	33
<i>Terminologické vymedzenie pojmu ideál výchovy vo vzťahu</i> <i>k teleologicko-axiologickej podstate edukácie</i> Gábor Pintes	43
<i>Ideál výchovy u sv. Tomáša Akvinského</i> Andrej Rajský	53
<i>Kultúra vo vzťahu k výchove v európskom kontexte</i> Sabína Gáliková Tolnaiová	63
<i>Vplyv médií na človeka a vývoj pedagogického myslenia v európskej tradícii</i> Slavomír Gálik	82
<i>Kresťanstvo a klasický model vzdelávania (do prvej polovice 4. storočia)</i> Lucia Bokorová	89
<i>Po stopách posvätna (niekoľko poznámok k topológii náboženského človeka)</i> Martin Dojčár	105

Predhovor

Predkladaný zborník *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii* je súborom príspevkov prezentovaných na kolokviu s rovnomenným názvom, ktoré sa konalo 10. októbra 2008 v priestoroch Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Kolokvium malo viacero cieľov:

- prezentovať výsledky vedeckého výskumu, ktorý je súčasťou riešenia grantovej úlohy VEGA č. 1/0452/08 *Filozoficko-antropologické východiská pedagogického myslenia v európskej tradícii a kultúre* (2008 – 2010) a to v súlade so zameraním jednotlivých riešiteľov,
- vytvoriť priestor pre diskusiu a výmenu poznatkov a názorov na riešenie problematiku z pohľadu filozofie, pedagogiky, religionistiky, kulturológie v zastúpení odborníkov z viacerých slovenských univerzitných pracovísk,
- hľadať spoločný výskumný prístup k predmetnej problematike,
- pripraviť definitívny návrh štruktúry monografie *Pedagogické myslenie v európskej tradícii (od antiky po modernu)*, ktorá bude hlavným výstupom riešeného projektu.

Do zborníka sme zaradili aj príspevok prof. Carla Nanniho z Facolta di Scienze dell'Educazione, Universita Pontificia Salesiana v Ríme, s ktorým spolupracujeme v rámci projektu na medzinárodnej úrovni.

Filozofia výchovy, do ktorej môžeme zaradiť riešenú problematiku, nemá na Slovensku tradíciu. Pokiaľ však chceme uvažovať o principiálnych otázkach pedagogiky ako vedy a o zmysle výchovy a vzdelávania, tak sa k filozofickým otázkam nevyhnutne dostaneme. V pedagogickej literatúre slovenskej proveniencie chýba zafinovanie filozofických východísk jednotlivých prístupov a koncepcií a ich celkové filozofické zdôvodnenie. Na druhej strane mnohé praktické postupy sa vydávajú za teórie. Ku kritickej filozoficko-pedagogickej analýze sú študenti odboru pedagogika, príp. študenti učiteľských odborov na Slovensku vedení len ojedinele. Mnohým praktickým rozhodnutiam v oblasti edukácie a školskej praxe (a mnohým aj s celonárodným dosahom) chýba hlbšia systematická reflexia základných východísk. Samotná pedagogika sa podľa viacerých odborníkov ocitla v kríze.

V globalizovanom a multikultúrnom svete prichádza k vzájomnému kontaktu výchovno-vzdelávacích systémov a prístupov typických pre jednotlivé kultúry a regióny

sveta. Ak chceme vstúpiť do kultivovaného odborného dialógu, je potrebné poznať najskôr východiská vlastného – európskeho pedagogického myslenia. Cieľom vyššie uvedeného projektu v najširšom slova zmysle je postupné hľadanie a identifikovanie filozofických východísk pedagogického myslenia v jednotlivých dejinných etapách európskeho myslenia. Na základe výskumných analýz sa tiež pokúsime zistiť, či európske pedagogické myslenie má, prípadne nemá isté špecifické znaky; v prípade, že takého znaky nájdeme, budeme ich konkrétnejšie identifikovať. Ide o náročný cieľ, ku ktorému ako riešitelia pristupujeme s istou dávkou neistoty, ale aj odvahy zároveň. Projekt je viazaný na mapovanie pedagogického myslenia do obdobia moderny. Pedagogické myslenie obdobia postmoderny by malo byť predmetom skúmania v nadväzujúcom projekte, nakoľko aj keď ide o časovo neporovnateľne kratšie obdobie, je oveľa ťažšie skúmať ho, čo sa týka obsahového záberu. V prípade úspešného riešenia uvedenej problematiky, by išlo o priekopnícku prácu v slovenskom pedagogickom prostredí.

Blanka Kudláčová

Vzťah filozofie a edukácie v európskej tradícii

Blanka Kudláčová

Anotácia

Súčasná veda o výchove sa nachádza v novej historicko-spoločenskej situácii a nový je aj samotný kontext vedy. Cieľom štúdie je analýza vzťahu filozofie a edukácie v dejinách pedagogického myslenia, na základe ktorej poukážeme na potrebu filozofie a jej význam pre súčasné vedy o výchove. Tiež sa pokúšame objasniť, prečo práve filozofia môže otvoriť nové možnosti vied o výchove a reinterpretovať chápanie edukácie v súčasnosti.

Vzťah filozofie a edukácie v historickom kontexte európskeho myslenia

Pokiaľ sa zaoberáme dejinami pedagogického myslenia a historickým vývinom edukácie v európskom kontexte, tak prvé pojednania o výchove a vzdelávaní nás privedú do obdobia gréckej filozofie, príp. k niektorým starozákonným príbehom v židovsko-kresťanskej tradícii. *Paideia* je podľa J. Patočku (1991) jedným z posvätných slov starej gréčtiny a podľa Z. Kratochvíla (1995) patrí k jej základným duchovným hodnotám. V starovekom Grécku bola *paideia* integrovaná do filozofie. Jej zmyslom bolo prebudiť a mobilizovať duševný potenciál človeka, aby sa učil životu, stával sa za neho zodpovedný a stal sa celistvým človekom. To sa dialo prostredníctvom zmeny myslenia – *metanoia*, v ktorej išlo o zmenu pohľadu na svet, miesta človeka v ňom, porozumenie sebe, schopnosť pýtať sa, hľadať pravdu a podstatu vecí. Cieľom tradičnej gréckej výchovy bola *areté* - schopnosť žiť dobrý život a rozumom dosiahnuť najvyššie dobro – *Agathon*, v ktorom filozofické poznanie dosahuje vrchol, čo spomedzi živých bytostí dokázal len človek. Výchova v antike včleňovala človeka do *polis* – obce, čím sa stával zodpovedným za spoločné veci. Grécke myslenie však nebolo antropocentrické, ale kozmocentrické. Na človeka bolo v tomto období zamerané skôr židovské myslenie, spísané v Starom zákone.

Judaisticko-kresťanská tradícia definuje človeka vo vzťahu k Bohu. Cieľom výchovy v judaizme a kresťanstve bolo dosiahnuť život večný a tým mať účasť na živote Boha. Boh je u Židov východiskom aj cieľom výchovy a existencia človeka bez neho nemá zmysel. Výchova v kresťanstve je okrem výchovy k Bohu aj nasledovaním Krista a hľadaním pravej ľudskosti. Kresťanstvo hovorí o synovskom vzťahu voči Bohu – Otcovi, v ktorom sa človek stáva Božím dieťaťom. *Metanoia* má

svoje opodstatnenie aj v starozákonnej a novozákonnej výchove, nie však v platónskom zmysle zmeny myslenia, ale v zmysle zmeny života a seba samého. To je možné uvedomením a priznaním si vlastných chýb a Božieho poriadku vo svete: že človek je Božie stvorenie, ktoré je podriadené Bohu – Stvoriteľovi. Človek je zodpovedný za svoj život, životy svojich blízkych a okolitý svet, o ktorý sa má a starať. Na myšlienky antickej filozofie a učenie Starého Zákona nadviazalo učenie a mystika kresťanského staroveku (najmä v dielach Gregora z Nyssy, Aurelia Augustína) a stredoveku (napr. Albert Veľký, Tomáš Akvinský). V myslení *staroveku a stredoveku* bol človek súčasťou sveta, ktorý mal pevný poriadok a všeobecne platnú hierarchiu hodnôt. Čo sa týka **vzťahu výchovy a vzdelávania k filozofii, tie boli až do novoveku integrálnou súčasťou filozofie a náboženstva**, bez toho, že by boli hlbšie reflektované. Vychádzali z predpokladaného (axiomatického) teleologického poriadku, ktorý bol nespochybniteľný a boli mu podriadené aj prírodné vedy.

V *novoveku*, ktorý je charakteristický krízou metafyziky a rozvojom prírodných vied, bol človek presvedčený, že svojím rozumom je schopný vysvetliť a zmeniť svet a tiež samého seba. Descartov výrok *Cogito, ergo sum* – Myslím, teda som, obrátil naopak dovtedajší staroveký a stredoveký názor, ktorý by sme mohli formulovať presne opačne: *Som, teda myslím*. Východiskom už nie je celok sveta (kozmos alebo Boh), ale človek ako mysliaci subjekt. Táto zmena myslenia bola sprevádzaná autonómiou jednotlivých vedných disciplín, aj psychológie a pedagogiky. Požiadavka a realita autonómie spôsobila nebezpečenstvo ilúzie o vytvorení výchovy ako takej, výchovy „o sebe“. Týmto edukácia stratila svoje metafyzické ukotvenie a s tým spojenú univerzalitu. Vznikol priestor pre vznik nových koncepcií a teórií výchovy. Sloboda v ekonomickej a politickej oblasti priniesla so sebou postupné stieranie stavovských hraníc a vytvorila možnosť pre realizáciu *idey všeobecného vzdelávania*, ktorá sa zrealizovala v osvietenstve (por. H. Fend, 2006). V literatúre tohto obdobia často nachádzame pedagogický aspekt (J. Locke, J. J. Rousseau, H. Pestalozzi), preto ju môžeme považovať rovnako za pedagogickú literatúru a osvietenstvo za obdobie ľudového vzdelávania a výchovy. 18. storočie býva označované aj prívlastkom *storočie prirodzenej pedagogiky*.

V 19. storočí môžeme hovoriť o emancipácii vedy v dejinách a jej orientácii na ľudstvo. V tomto období sa pedagogika vyprofilovala ako samostatná vedná disciplína, s vlastným systémom a vyčlenila sa z filozofie. Jej vznik podnietili najmä

pedagogické diela nemeckých filozofov a pedagógov F. D. Schleiermachera a J. F. Herbarta. V svojich dielach sa pokúšali kriticky reflektovať výchovu, na rozdiel napr. od diel Komenského, pre ktorého obraz sveta predstavoval obraz pôvodného poriadku stvorenia. Vo vyspelých priemyselných krajinách sa začalo rozvíjať všeobecné a povinné školstvo, nakoľko poznatky bolo treba odovzdávať širokému okruhu záujemcov. Tým vznikol priestor pre *inštitucionálny charakter vzdelávania a výchovy* v Európe, ktorý má sekularizovanú povahu. Na jednej strane išlo o pokrok a dostupnosť edukácie pre širšie vrstvy, na druhej strane sa vytvoril priestor pre zneužitie edukácie ako prostriedku v rukách mocenských štruktúr. Výchova a vzdelávanie začala mať dva základné prvky: *subjekt a objekt*, čo znamená, že niekto formuje niekoho. Jej cieľom bolo, aby sa človek stal užitočným pre existujúcu spoločnosť a hľadisko užitočnosti sa stalo primárnym. **Výchova a vzdelávanie sa od obdobia osvietenstva stávajú predmetom kritickej filozofickej reflexie**, čo vyvrcholilo už spomínaným konštituovaním pedagogiky ako samostatnej vednej disciplíny. V nej sa podobne ako v iných vedách začínajú objavovať otázky: *Ako dospieva človek ku skúsenostiam? Ako získava jednotlivé poznatky? Ako sa možno dopracovať od jednotlivých poznatkov k všeobecnej výpovedi a k zákonnosti?...*

Pre *prelom 19. a 20. storočia* je typická kríza a únava z veľmi prudkého technicko-hospodárskeho vývoja. V tomto období začínajú najmä v nemeckom prostredí vznikať nové pedagogické teórie, ktoré sa rôznym spôsobom pokúšajú objasniť mnohorozmerný termín výchova (W. Dilthey, P. Natorp, O. F. Bolnow, T. Litt, H. Nohl). V Nemecku sa na filozofických fakultách začali zriaďovať samostatné katedry pedagogiky, ktoré obsadzovali najmä žiaci W. Diltheyho. Začiatkom 20. storočia sa začalo vytvárať silné reformačné pedagogické hnutie, ktoré bolo protestom proti herbartizmu (H. Gudjons, 2006). Cieľom koncepcií a teórií výchovy v rámci tohto hnutia, bolo preorientovať pedagogiku zameranú na výkon a intelektualizmus a nasmerovať ju na dieťa a kultúru. Nové teórie vznikali nielen na území Nemecka, ale aj v širšom medzinárodnom prostredí. Rozdielne vedecké prístupy a predstavy poukázali na rôzne aspekty výchovy a vzdelávania ako jednej z oblastí života. Podľa J. Skalkovej (2004) sa tým nastoľovala otázka vedeckej zodpovednosti za určité oblasti spoločenského života a podporovala sa snaha riešiť otázky príslušnej sféry spoločenskej praxe odborníkmi z oblasti pedagogickej vedy. V rámci samotnej disciplíny sa rozvíjal odborný jazyk, posilňovala sa odborná komunikácia a narastala vedecká kompetencia. **Výchova a vzdelávanie v prvej**

polovici 20. storočia boli predmetom kritickej reflexie v rámci samostatnej vednej disciplíny pedagogika. Pedagogika sa usilovala o zdôvodnenie svojho vedeckého charakteru, vymedzenie predmetu, špecifikáciu javov, ktoré tvoria tento predmet a rozvíjanie vlastných vedeckých metód. Snahou bolo zdôrazniť nezávislosť od iných vedných disciplín, najmä filozofie, čo nás oprávňuje označiť toto obdobie tzv. „obdobím pedagogickej autonómie“. Pedagogika mala monodisciplinárny charakter.

Výchova a vzdelávanie v *druhej polovici 20. storočia* sa vo vyspelých európskych krajinách realizovala v dobre organizovaných a technicky vybavených inštitúciách, na druhej strane však stál odcudzený človek, hľadajúci zmysel života, ktorý mu tieto inštitúcie neposkytli a ani nemohli poskytnúť. Krajiny západnej Európy zaznamenali v sedemdesiatych rokoch minulého storočia viaceré pokusy o spochybnenie pedagogickej teórie a praxe. Išlo o snahy odstrániť autoritu vo výchove, ktoré nájdeme v *teóriách odškolenia a antiautoritatívnej výchovy* (P. Illich, 1971; P. Freire, 1972) a neskôr v úsilí odmietnuť výchovu vôbec, ktoré označujeme pojmom *antipedagogika* (E. von Braunmühl, 1975). Tieto extrémne smery kritizovali najmä princíp pedagogickej autority a absolutizovali požiadavku slobody. Podľa Rajskeho (2002, 2007) v svojej podstate reagovali na potrebu nových filozofických hnutí a koncepcií človeka na začiatku 20. storočia, ktoré zdôrazňovali štatút osoby a s ňou spojenú slobodu. Ich problém bol v tom, že neboli konštruktívnou a oprávnenou kritikou prežitých prístupov v edukácii, ale chceli eliminovať edukáciu ako takú. Poukázali však na krízu pedagogiky, ktorá sa nedokázala zorientovať v demokratickej spoločnosti a neposkytovala idey pre edukáciu v pluralitnej spoločnosti. S tým spojená kríza personalizmu predznamenala nástup postmoderného myslenia s typickou pluralitou koncepcií sveta, pluralitou právd a hodnotovým relativizmom. V druhej polovici 20. storočia prebiehala v pedagogike intenzívna vnútorná diferenciácia, pretože sa ukázalo, že širokú škálu pedagogických problémov nemožno riešiť v rámci jednej disciplíny. S rozvíjaním pedagogiky a jej vnútornou diferenciáciou vznikla bohatá sústava pedagogických vied a prehlbovali sa jej interdisciplinárne súvislosti a to nielen s inými sociálnymi vedami (psychológia, sociológia, ekonomika, atď.), ale aj s ďalšími prírodnými vedami (biológia, neurológia, lekárske vedy, atď.). Začal sa používať termín „vedy o výchove“ ako synonymický pojem s pojmom pedagogika (J. Skalková, 2004) a pedagogika začala mať interdisciplinárny charakter. Tieto zmeny našli odozvu aj

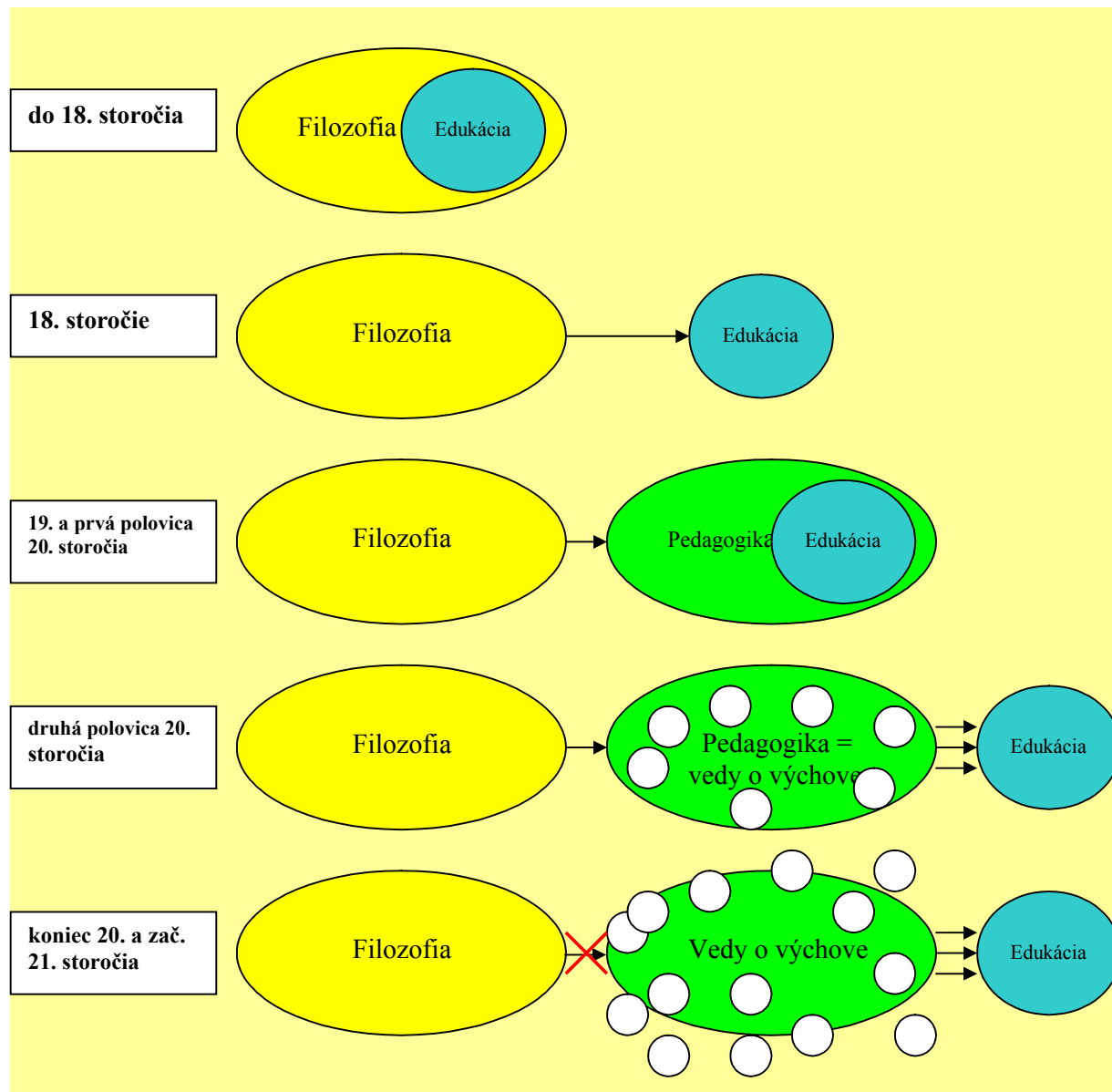
v rôznych inštitucionálnych opatreniach v školskej praxi (napr. zavedenie vysokoškolského vzdelávania pre učiteľov na všetkých stupňoch škôl, príprava špeciálnych pedagógov ai.). Pedagogika sa začala rozvíjať na vedeckej báze vo vedeckých ústavoch, čo spôsobilo, že jej výskumy v oblasti vied o výchove sa mohli porovnávať s výsledkami výskumov iných vedných disciplín. To umožnilo komunikáciu jednotlivých predstaviteľov na vedeckej úrovni a otvorili sa možnosti interdisciplinárnej spolupráce. Výsledkom bol vznik bohatej sústavy vied o výchove a mnohých tzv. hraničných a aplikovaných pedagogických disciplín. Pedagogická teória a prax v bývalých krajinách východnej Európy bola výrazne poznačená vplyvom ideológie marxizmu-leninizmu a jednotným modelom sovietskej školy. Táto deformácia zabránila rozvoju pedagogiky v tomto prostredí. Napriek tomu v jednotlivých socialistických krajinách existovali veľmi dobre organizované školské systémy, ktoré vychádzali z jednotnej socialistickej pedagogiky a istým spôsobom chránili človeka pred postmoderným odcudzením a stratou zmyslu. Pedagogika v druhej polovici 20. storočia zaznamenala intenzívny rozvoj, čo sa prejavilo jej vnútornou diferenciaciou a výsledkom bol vznik sústavy pedagogických vied, ktoré sa začali označovať aj ako vedy o výchove. Pedagogika prekročila svoju autonómiu a začala mať interdisciplinárny charakter. **Vedy o výchove a praktická oblasť edukácie sa však začali dostávať do čoraz väčšej izolácie vo vzťahu k filozofii.**

Vzťah filozofie a edukácie v európskom kontexte je schematicky usporiadaný v tabuľke č. 1. Tento vzťah má svoju dynamiku a vyšpecifikovali sme v ňom štyri etapy. V prvej etape edukácia nebola reflektovaná a bola implicitne obsiahnutá najmä vo filozofii a náboženstve, z časového hľadiska ide o najdlhšie obdobie. V druhej etape sa edukácia stala predmetom kritickej filozofie a začala byť kriticky reflektovaná. Táto etapa je z časového hľadiska oproti predchádzajúcej nepomerne kratšia. Až pre tretiu etapu je charakteristický vznik pedagogiky ako jednej z vedeckých disciplín a teda edukácia začína byť kriticky prehodnocovaná v rámci pedagogiky. Táto etapa je opäť kratšia v porovnaní s predchádzajúcou. Štvrtá etapa zasahuje do súčasnosti. Vzťah filozofie a edukácie, príp. vied o edukácii tu môžeme charakterizovať ako vzťah, ktorý sa dostal akoby do slepej uličky. W. Carr (2004) hovorí dokonca o izolácii. Vývoj tohto vzťahu je graficky znázornený v grafe č. 1.

Tabuľka č. 1: Vzťah filozofie a edukácie v európskom kontexte

Obdobie		Idea výchovy a vzdelávania	Vývoj pedagogiky	Vzťah filozofie a edukácie (4 etapy)
Antický starovek (od 1200 pr. Kr.)	Grécko (od 8. stor. pr. Kr.)	<i>Paideia</i> – starostlivosť o dušu, príprava na dobrý život, začlenenie do obce.	Pojednania o výchove v rámci filozofických spisov (Platón, Aristoteles, Plutarchos ai.).	Edukácia bola integrálnou súčasťou filozofie a náboženstva , nebola hlbšie reflektovaná. Vychádzala z predpokladaného (axiomatického) teleologického poriadku, ktorý bol nespochybniteľný a boli mu podriadené aj prírodné vedy.
	Rímska republika (od 510 pr. Kr.)	<i>Vir bonus</i> – dobrý občan, <i>vir iustus</i> – právne mysliaci človek.		
Židovstvo a kresťanský starovek a stredovek (od 1800 pr. Kr. - dejiny izraelského národa – koniec 15. stor. po reformácii)	judaizmus (od 6. stor. pr. Kr.)	Viera v jediného Boha, dosiahnutie večného života – účasť na živote Boha.	Pojednania o výchove v rámci kníh Starého zákona.	
	kresťanský starovek (7-6 [?] pr. Kr. – 476 po Kr.)	Výchova k viere v Boha a Krista, pozemský život ako príprava na život večný.	Prvé samostatné spisy o výchove (Quintilianus, Seneca, Origenes, Aurelius Augustinus, Hieronym, Ján Zlatoústý ai.).	
	kresťanský stredovek (od r. 476 – koniec 15. stor.)	Výchova k viere v Boha a Krista, ku kresťanskej dokonalosti a aktivite v cirkevnom spoločenstve, aby dosiahol život večný.	Úzke prepojenie výchovy a vzdelávania s kresťanským učením (Isidor zo Sevilly, Avicena, Tomáš Akvinský, Albert Veľký, Bonaventúra ai.) Ranná renesancia – návrat k ideálom antiky (da Feltre, Rotterdamský ai.).	
Novovek (16. stor. – 18. stor.)		Koniec metafyzického ukotvenia výchovy, idea všeobecného vzdelávania, snaha dosiahnuť blaho v pozemskom živote.	Vznik kritickej filozofie. Storočie prirodzenej pedagogiky, pedagogický aspekt je prítomný v celej literatúre 18. stor. (Lock, Rousseau, Pestalozzi, Kant ai.).	
19. storočie a prvá polovica 20. storočia		Inštitucionálny charakter vzdelávania, byť užitočným a úspešným v spoločnosti. Orientácia na dieťa.	Vznik prvého vedeckého systému pedagogiky (J. F. Herbart, 1776-1841). Monodisciplinárny charakter pedagogiky, zdôvodnenie jej vedeckého charakteru, vymedzenie jej predmetu a rozvíjanie vlastných vedeckých metód. Reformné pedagogické hnutie, nové koncepcie a teórie výchovy, počiatky pedagogiky orientovanej na dieťa.	Edukácia sa stala predmetom kritickej reflexie v rámci pedagogiky . Snahou vznikajúcej pedagogiky bolo zdôrazniť nezávislosť od iných vedných disciplín, najmä filozofie, čo môžeme označiť ako obdobie tzv. „pedagogickej autonómie“.
Druhá polovica 20. storočia, postmoderna (od 70-tych rokov 20. stor.)		Idea učiacej sa a vedomostnej spoločnosti, idea celoživotného vzdelávania. Pluralita edukačných inštitúcií, pluralita výchovných prístupov.	Intenzívny rozvoj pedagogiky, čo sa prejavilo jej vnútornou diferenciaciou a výsledkom bol vznik sústavy ped. vied, ktoré sa začali označovať aj ako vedy o výchove. Pedagogika prekročila svoju autonómiu začala mať interdisciplinárny charakter. Obdobie postmoderny: Západná Európa: antiautoritatívna pedagogika – kríza pedagogiky. Východná Európa: jednotná socialistická pedagogika.	Vedy o výchove a následne edukácia sa dostali do izolácie vo vzťahu s filozofiou . Dôležité praktické rozhodnutia v oblasti edukácie sú bez hlbšej systematickej reflexie filozofických východísk, existuje v nich atomizácia (čiastkové oblasti vedy o výchove nie sú zaradené do jej celkového systému) a chýba historicko-pedagogická diskusia.

Graf č. 1: Historický vývoj vzťahu filozofie, pedagogiky a edukácie



Legenda:

○ - pedagogické disciplíny

Pozn.: *Filozofia* je v schéme chápaná v zmysle všeobecnej ľudskej vedy, ako veda o všetkých veciach z hľadiska ich posledných príčin. Nezaoberáme sa bližšie jej vývojom.

Charakteristika výchovy a vzdelávania v súčasnosti

Výchova a vzdelávanie v Európe sa na prelome 20. a 21. storočia dostali do úplne novej situácie a to vplyvom zjednocovacích procesov a nadväzne procesu internacionalizácie. Pod ich vplyvom dochádza k interakcii edukačného prostredia

jednotlivých krajín, čím sa vytvára edukačné prostredie EÚ. Tomuto faktu významne napomáha informatizácia a rozvoj informačných a komunikačných technológií. Hospodársky a sociálny rozvoj sa tak stáva závislým na úrovni vzdelávacích procesov prebiehajúcich v spoločnosti ako celku. Z tohto dôvodu sa vzdelávanie stáva nástrojom pre rozvoj ľudských zdrojov a vytváranie ľudského kapitálu, čím sa stáva nezanedbateľnou súčasťou investícií do ekonomického rozvoja. Podľa J. Kotáska (2003) to spôsobuje, že vzdelávacia oblasť začína mať oveľa významnejšie postavenie ako doteraz a vzdelávacia politika sa stáva spoločenskou prioritou. Poľský pedagóg Z. Łomny (1997) hovorí, že systém výchovy a vzdelávania spolu s trhom práce budú niesť najvyššiu zodpovednosť za kvalitu života nastupujúcej generácie. Čo sa týka procesu výchovy a vzdelávania, novum nastáva v tom, že pedagógovia sa stávajú podporovateľmi edukačných procesov a mali by naučiť študentov ako sa učiť, nakoľko poznatky získané v škole veľmi rýchlo zastarávajú a budú sa musieť vzdelávať sami počas celého života (P. Ainley, 2001-2002). S tým súvisí ďalšia zmena: študentov treba viesť k postupnému preberaniu zodpovednosti za priebeh a výsledky výchovy a vzdelávania, čo môžeme nazvať **prechodom od vonkajšej regulácie k autoregulácii** (M. Boekaerts, 1999). Podľa J. Šlosiara (2007) postmoderná filozofia uskutočnila druhý antropocentrický obrat a svojimi preformulovanými otázkami otvorila absolútne novú sféru reality človeka, v ktorej má **možnosť slobodne sa formovať na základe zvolených vlastných kritérií**. Túto skutočnosť opisuje poľský sociológ Z. Bauman (2002, s. 163) nasledovne: „Ľudia sú vrhnutí do postmodernej spoločnosti a nemajú kam utiecť: musia sa pozrieť do tváre vlastnej mravnej nezávislosti a teda vlastnej mravnej zodpovednosti, ktorú im nemožno zobrať, ale ktorej sa nemôžu ani zriecť. Táto nová nutnosť je príčinou mravného blúdenia a zúfalstva. Poskytuje však morálnemu subjektu šancu, akú doteraz nikdy nemal.“

Charakteristika vied o výchove na začiatku 21. storočia

Vedy o výchove môžeme na začiatku 21. storočia charakterizovať tromi významnými skutočnosťami:

- **Isolácia filozofie a vied o výchove (výchovy a vzdelávania)** - W. Carr (2004) hovorí, že v západných spoločnostiach na jednej strane existujú malé uzatvorené vedecké akademické komunity s malým praktickým dosahom

svojich výskumov pre prax, na druhej strane môžeme vidieť skupiny politikov, úradníkov, učiteľov, ktorí vytvárajú a vykonávajú praktické rozhodnutia s veľkým dosahom, avšak bez hlbšej systematickej reflexie základných filozofických východísk, ktoré za týmito rozhodnutiami stoja. V krajinách bývalej východnej Európy, ktoré boli izolované od vedeckého prostredia ostatnej Európy, boli humanitné a sociálne vedy výrazne ideologizované. Vedy o výchove hľadajú svoju vlastnú tvár a za obdobie necelých dvadsiatich rokov možno konštatovať, že o hlbšej systematickej reflexii ťažko hovoriť. Odrazom tejto skutočnosti sú doteraz nedokončené, prípadne problematické reformy v kurikulárnej oblasti a mnohé, väčšinou nesystematické, viac či menej vydarené experimenty v školskej politike, ktoré ostali bez hlbších analýz a vyhodnotenia.

- **Partikularita vied o výchove** - súčasná pedagogická veda disponuje len malým počtom dopracovaných komplexných modelov vied o výchove, na čo už koncom 20. storočia upozorňoval R. Lassahn (1992). Vzniká veľké množstvo čiastkových štúdií, ktoré sa zaoberajú jedným aspektom výchovy a vzdelávania. Takto sa etablovalo veľa nových čiastkových oblastí vedy o výchove, ktoré nie sú zatiaľ zaradené do celkového systému vedy o výchove.
- **Chýbajúca historicko-pedagogická diskusia** – kritika klasického historizmu v druhej polovici 20. storočia nechťiac spôsobila, že sa spochybnil význam histórie a jej predmetu ako takého. Podľa G. Iggersa (2002, s. 22) postmoderná kritika ukázala, že „predstava jednotných dejín je neudržateľná a že dejiny sa vyznačujú nielen kontinuitou, ale aj zlomami. Postmoderní kritici správne upozornili na ideologické predpoklady, ktoré boli prítomné v dominantnom diškurze profesionálnej historickej vedy... Avšak odmietaním možnosti akéhokoľvek racionálneho diškurzu a spochybňovaním pojmu historickej pravdy a tým i historickej nepravdy, vyliali vaničku aj dieťaťom“. To sa odrazilo aj v kríze pedagogickej subdisciplíny *dejiny pedagogiky*.

Význam filozofie pre vedy o výchove

R. Lasahn vo svojom *Úvode do pedagogiky* (1992) uvádza, že fenoménom výchovy sa zaoberalo mnoho predchádzajúcich generácií, ktoré opísali svoje skúsenosti, navrhovali teórie, na základe ktorých vznikali rôzne výchovno-

vzdelávacie inštitúcie a neskôr až výchovno-vzdelávacie systémy. Z nášho pohľadu im chýba aspekt vedeckosti v zmysle nami definovaných konvencií, nemožno však spochybniť ich poctivosť. Viac ako dva a pol tisíc rokov histórie výchovy a vzdelávania predstavuje vždy znova a znova opakovaný pokus poctivým úsilím riešiť problém výchovy a vzdelávania. Týmito slovami poukazuje na skutočnosť, že edukácia má svoju históriu a dejiny a len ich skúmaním a kritickým prehodnocovaním je možné odhaľovať jej nové podoby.

Až do obdobia osvietenstva bola výchova a vzdelávanie integrálnou súčasťou filozofie, nie však v tom zmysle, že by ju filozofia reflektovala prostredníctvom svojho metodologického aparátu. Konštituovanie pedagogiky ako vedy a jej osamostatnenie sa z filozofie bolo potrebné, aby sa mohla naplno rozvinúť. V rámci samotnej pedagogiky prebiehali v priebehu 20. storočia najskôr procesy diferenciacie, prostredníctvom ktorých sa profilovali jednotlivé pedagogické subdisciplíny a následne procesy integrácie, výsledkom ktorých bol vznik mnohých hraničných a aplikovaných pedagogických disciplín. Pedagogika však nestratila svoju vzťahovosť a príslušnosť k filozofii, aj keď tento vzťah nebol reflektovaný. V súčasnosti ide o opätovný návrat k filozofii, ktorý je podľa J. Peškovej (2004) nevyhnutný pre ďalší rozvoj pedagogiky (vied o výchove), ide však o kvalitatívne nový vzťah medzi filozofiou a pedagogikou. Filozofia ako všeobecná veda môže zodpovedať otázky o podstate výchovy a vzdelávania a o tom, aký je ich zmysel v každom dejinnom období. Tým stmeluje jednak vedy o výchove do celostného systému, napriek ich bohatej štruktúre a otvára ich nové možnosti.

Záver

Filozofia neposkytuje definitívnej odpovede pre pedagogiku, čo nie je ani jej úlohou. Poskytuje však **otvorenosť možnostiam a zmyslu edukácie** a tým ju **reinterpretuje** v nových dobových podmienkach (B. Kudláčová, 2003, 2006b). Inak povedané, z pedagogiky ako vedy o výchove sa nedajú vysvetliť jej možnosti, ale pedagogika sa môže vyvíjať na základe možností, ktoré objavuje prostredníctvom filozofie. Filozofia otvára nové priestory pre pedagogiku a určitým spôsobom plní prognostickú funkciu. Súhlasíme so stanoviskom poľského pedagóga S. Wołoszyna (1998), že bez objasňujúceho filozofického prvku neexistuje veda a vedecký pohľad, k čomu pripája, že pedagogika, ktorá nie je filozofická, nie je ani vedecká. Podobne

S. Gáliková Tolnaiová (2007) konštatuje, že filozofická reflexia pedagogiky by mala sprevádzať celý jej vývoj.

Z predchádzajúceho vyplýva, že pokiaľ sa edukácia má vyvíjať, nemožno obísť dva aspekty, ktoré tvoria jej vnútornú dynamiku a zároveň stabilitu: **aspekt filozofický a aspekt historický** (Kudláčová, 2006a). Práve tieto dva aspekty, ktoré nemožno od seba oddeliť, môžu zohrať v istom zmysle **metapedagogický význam**: začleniť pedagogiku do historického a sociálneho kontextu, kriticky ju prehodnotiť a otvoriť možnosti a priestor pre hľadanie odpovedí na otázky súčasného smerovania vedy o výchove a jej predmetu.

Literatúra

- AINLEY, P.: The Learning Society Revised. In: *Information for Social Change*, No 14, Winter 2001-2002, [online], [citované 19. 07. 2007] Dostupné na internete: <http://libr.org/ISC/articles/14-Ainley.html>
- BAUMAN, Z.: *Úvahy o postmoderní době*. Praha : Slon, 2006.
- BOEKAERTS, M.: Self-Regulated Learning: Where We Are Today. In: *International Journal of Educational Research*, 1999, vol. 31, pp. 445-457.
- BRAUNMÜHL, E.: *Antipädagogik*. Basel : Weinheim, 1975.
- CARR, W.: Philosophy and Education. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, č. 1/2004, s. 55-73.
- FEND, H.: *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden : VS Verlag, 2006.
- FREIRE, P.: *Pedagogy of the Opressed*. Harmondsworth : Penguin Books, 1972.
- GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S.: *Problém výchovy na prachu 21. storočia*. Bratislava : IRIS, 2007.
- GUDJONS, H.: *Pädagogisches Grundwissen*. Bad Heilbrun : Klinkhardt, 2006.
- IGGERS, G. G.: *Dějepisectví ve 20. století*. Praha : Nakladatelství Lidových novin, 2002.
- ILLICH, P.: *Deschooling Society*. New York : Harper and Row, 1971.
- KOTÁSEK, J.: Modely školy budoucnosti. In: *Pedagogická revue*, roč. 55, 2003, č. 1, s. 5-20.
- KUDLÁČOVÁ, B.: *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*. Trnava : PdF TU, 2003.

- KUDLÁČOVÁ, B.: *Fenomén výchovy – historicko, filozoficko, antropologický aspekt*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2006a.
- KUDLÁČOVÁ, B.: The Philosophical Points of Pedagogical Thinking within European Tradition and Culture. In: *The New Educational Review*, № 4/2006b, pp. 81-88.
- KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrman & synové, 1995.
- LASAHN, R.: *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1992.
- ŁOMNY, Z.: *Edukacja aksjologiczna wyzwaniem epoki*. In: KUKOŁOWICZ, T., NOWAK, M. (ed.): *Pedagogika ogólna*. Lublin: KUL, 1997, pp. 265 – 274.
- PATOČKA, J.: *Platón*. Praha: SPN, 1991.
- PEŠKOVÁ, J.: Filosofie výchovy – filosofické hledání předpokladů výchovného působení. In: *Paideia: Philosophical E-Journal of Charles University*, roč. 1, č. 1/2004, [online], [citované 7. 2. 2008 Dostupné na internete: <http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/print.php?sid=3&lng=cs&lsn=10&jiid=1&jcid=2>]
- RAJSKÝ, A.: Filozofia ako nevyhnutný činiteľ výchovy k integralite človeka. In: *Universitas Comeniana: Philosophica XXXIII – Filozofia v škole, filozofia v živote*. Bratislava: 2002, s. 141 - 147.
- RAJSKÝ, A.: *Osoba ako ikona tajomstva (príspevok k personalistickej antropológii)*. Trnava: PdF TU, 2007.
- SKALKOVÁ, J.: *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004.
- ŠLOSIAR, J.: Človek medzi modernou a postmodernou. In: PETRUCIOVÁ, J. – FEBER, J. (ed.): *Človek – dejiny – hodnoty III*. Ostrava : PdF OU a VŠB, 2007, s. 28 – 33.
- WOŁOSZYN, S.: *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Strzelec, 1998.

doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD., mim. prof.

Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, P.O.Box 9
918 43 TRNAVA
e-mail: bkudlac@truni.sk

Uvažovať o človeku ako o osobe v ére globalizácie (personalistický prístup k výchove v súčasnosti)¹

Carlo Nanni

1. Človek novoveku

Novovek zdôraznil centrálnu postavu človeka vo svete. Človeka videl ako totalizujúcu perspektívu, ako stred slnečnej sústavy („kopernikovský človek“), okolo ktorého sa točí všetko ostatné. Rozmer stvorenia a rozmer vesmíru sa dostal do tieňa, aby človek moderny vyzdvihol svoju kvalitu subjektu a budovateľa dejín vďaka svojim schopnostiam slobody, racionality a politickej či ekonomicko-hospodárskej moci. Osvietenstvo ešte viac teoreticky upevnilo tieto humanistické perspektívy tým, že ich zverilo iluminačnej sile rozumu, ktorý bol zásadne chápaný nie ako rozum kontemplatívny, ale ako rozum praktický, teda funkcionálny a inštrumentálny vo vzťahu k operatívnej účinnosti konania, produktivity a schopnosti človeka transformovať prírodu a prostredie. Veda a technika sa stali hlavnými postavami kultúry. Tvrdenie o autonómii pozemských skutočností sa spojilo s rastúcou tendenciou sekularizácie spoločenských foriem života, založeného na laickej viere v ľudské možnosti neobmedzeného rozvoja, postupného oslobodzovania, rovnosti, sociálnej spravodlivosti a šťastia pre všetkých: v horizonte „kráľovstva slobody“ a „všeobecného mieru“, v ktorom sa konečne dosiahne úplné oslobodenie od každého vnútorného a vonkajšieho feudalizmu.

2. Medzi post-modernou a druhou modernou

V posledných desaťročiach minulého storočia – najmä vo vzťahu k tragickým výsledkom dvoch svetových vojen, k imperialistickému a kolonialistickému euro-centrizmu, k totalitným pravicovým či ľavicovým politickým ideológiám, k ekologicky devastujúcim účinkom industrializácie a divokého kapitalizmu – sa moderné západné videnie ukázalo ako veľmi problematické a stalo sa predmetom silnej kritiky.

¹ Prednáška bola prednesená na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave dňa 6. novembra 2008.

Viacerí predstavitelia frankfurtskej školy (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm) poukázali na “zatemnenie rozumu” a na redukciu jednorozmernej humanity (sociálno-ekonomicko-politickej). Iní kritizovali lineárny, kvantitatívny a nevyhnutný charakter konceptu rozvoja, ktorý nezohľadňuje aspekty kontingentnosti, problematickosti, diskontinuity, situačnosti a historickej neopakovateľnosti, involúcie, subjektívnej a spoločensko-kultúrnej diferenciacie, tvorivosti, slobody a individuálnej či kolektívnej etickej zodpovednosti. Tak sa výrazne problematizuje novoveká dôvera v technologickú racionalitu a v transparentnosť historického ľudského konania, ktoré akoby nevideli fundamentálnu viacznačnosť ľudských rozhodnutí a výtvorov. V náboženskej oblasti sa objavuje základný historicistický, a imanentistický redukcionizmus a ekonomistický materializmus, kvôli ktorým je krajne náročné nekonať utilitaristicky a zachovať formu duchovného myslenia, ktoré by bolo otvorené k transcencii a k túžbe po totálne „Inom“.

V tomto zmysle sa hovorí o zániku alebo konci moderny alebo častejšie o prechode k nejednoznačným a nejednosmerným formám “post-moderny”. Ďalší si však myslia, že ide skôr o prechod k rozvinutejším formám, v ktorých budú vládnuť nové informačné a telematické technológie a v ktorých sa hospodárska politika bude zakladať na celosvetovom trhu a medzinárodnom podnikaní. Preto hovoria nanajvýš o pred-modernom „vzkypení“ v širšom rámci, ktorý by sa dal označiť skôr za hyper-moderný, sur-moderný, či za druhú modernu.

Podľa tých, čo hovoria o post-moderne, moderná kultúra, t. j. vízia sveta a života, typická pre dejiny postredovekých západných spoločností, dospela k svojmu zániku. Postmoderná situácia podľa nich zviditeľňuje limity svojich kultúrnych konfigurácií, inšpirovaných antropocentrickým humanizmom a ukazuje neabsolútnosť veľkých narácií (“meta-príbehov” v Lyotardovej terminológii), najmä narácií osvietenstva, idealizmu, pozitivizmu a marxizmu, ktoré svojím spôsobom filozoficky, eticky a politicky legitimizovali kultúrnu hegemoniu Západu a ktoré sa globálne hýbali v duchu odmietania metafyziky a zotrávania v javovej a empirickej sfére. Vedenie sa stáva nenávratne fragmentovaným, hypotetickým, situovaným, zásadne *in itinere*, neprekonateľne historicko-kultúrnym. Z hľadiska obsahov pozorujeme množenie svetónázorov a vier, ktoré sa predvádzajú a ktoré sa stávajú skôr tovarom masmediálnej spotreby, bez toho, aby sa niektorá z nich mohla oprávnenne postaviť proti druhým ako tá pravdiviejšia. Nanajvýš sa môže pragmaticky

stretnúť s väčšou ústretovosťou ako ostatné. Skôr než vedenie, ktoré definuje, máme do činenia s vedením, ktoré hovorí, rozpráva, vykladá o veciach-udalostiach alebo o sebe, interpretuje alebo vytvára nové či obnovené ponímania (ktoré skôr “demolujú” predchádzajúce chápania než “zakladajú” nové pozície), alebo jednoducho “technologicky” pôsobí na realitu alebo ju “virtuálne simuluje”. Preto jeho kritici považujú post-modernu za znamenie krízy, do ktorej vyúsťuje emancipačný projekt moderny, za “slabé myslenie” (ktoré sa opiera a prekonáva kritiku kultúry Nietzscheho a Heideggera), za „vzkypenie“ pred-moderných alebo reakčných pozícií.

3. Tichá post-moderná revolúcia

Okrem teoretických postojov, aj samotné osobné individuálne či kolektívne prežívanie za posledné desaťročia postihlo silný proces zmien a inovácie, najmä a predovšetkým na Západe.

Počas “ťažkých sedemdesiatych rokov” a po nich, sa spustila takzvaná “tichá revolúcia” (Inglehart) štýlov každodenného života, individuálneho a spoločenského, so zvýšeným záujmom o kvalitu života, o mier a ekológiu, o ochranu subjektívnych ľudských práv a enviromentálnych práv a o boj za občianske práva, o vedomie osobnej dôstojnosti, o nárast politickej participácie jednotlivcov a sociálnych skupín, o ľudskú a občiansku podporu postavenia žien, o ochranu maloletých a ohrozených, o veľké problémy sveta, ako hlad, AIDS, utláčané menšiny, atď.

Ale ako “zvrátený” efekt, či v oblasti osobného alebo spoločenského života, priniesla a prináša riziko, že nielen vynuluje to, čo nás spája, ale že aj celkom zatemní akúkoľvek perspektívu spoločného dobra.

V takzvanej “zložitej spoločnosti” subjektivismus – možno ako reakcia a ako posledná záchrana, ak nie zámerná voľba – nepochybne dosiahol dosť vysokú mieru. Ospevovanie subjektívnych slobôd robí v mnohých prípadoch z individuálneho a empirického ja prvý a posledný (ak nie jediný) meter úsudku o tom, čo je pravdivé, čo je dobré, čo je pekné a čo je jedno (teda slávne “transcendentálne” bytia a humanity). Perspektíva sebarealizácie sa stáva tak absolútnou, že si podriaďuje každú inú, a povyšuje sa na akési “náboženstvo ja”. Druhý, my, súčasné i budúce ľudstvo sú vytesnené z osobného zorného uhla, alebo zredukované na “predmet” alebo na akýsi doplnok ja. Ideové, hodnotové a motivačné perspektívy praktického a etického úsilia sa upriamujú – u mladých ale aj u dospelých (ba možno skôr a najmä u

dospelých ako u mladých) – takmer celkom na bio-psychické zdravie, na blahobyť a pohodlie, na efektivitu a produktivitu, na subjektívny úspech za každú cenu, nado všetko a predovšetkým. Nanajvýš sa pripúšťa “zúžený sociálny okruh” priateľov alebo rodinná či klanová sieť, ktorú sprevádza všeobecná nedôvera k verejným inštitúciám a k aktívnej politike.

Chápeme, ako je ťažké v tejto všeobecnej klíme uskutočňovať – aj keby sme chceli – výzvu J. F. Kennedyho: “trochu menej ja, trochu viac my”.

4. Ťažké postavenie ľudstva v ére globalizácie

Určité západné pohyby sa na začiatku 21. storočia stali celosvetovými vďaka tomu, čomu globálne hovoríme “globalizácia”. Nezmenili sa iba sociálno-ekonomické štruktúry (medzinárodné podnikanie a svetový trh) a referenčné hodnoty (efektivita, funkčnosť, užitočnosť, produktivita, subjektívny blahobyť): mení sa život a kultúra.

Globalizácia zvýraznila slabosti a ťažkosti západnej “modernej” kultúry. Ukázala takpovediac “nahotu kráľa – Západ”, teda západné nároky na absolútnosť a univerzálnosť politiky a civilizácie. Zo sociologického hľadiska, ako rozličným spôsobom preukázal najmä Z. Bauman, globalizácia uviedla do krízy “pevnú modernu” Západu (založenú na svojich spoločensko-politických liberálno-demokratických štruktúrach a na vedecko-technologickej kultúre). Celý svet bol podľa neho uvedený do stavu “tekutej moderny” (čiže moderny, ktorá vyzdvihuje siete, toky, procesy, rýchle inovácie a zmeny, ale ktorá so sebou prináša aj neistotu, silnú mieru nepredvídateľnosti a nekontrolovanosti spustených procesov a technologických nástrojov). Prísľub oslobodenia od ekonomicko-spoločenských a kultúrnych útlakov minulosti súčasne vnáša strach, hlboký nepokoj, emočnú zraniteľnosť, ľahkú impulzívnu vznetlivosť a slabú psychickú toleranciu medzi jednotlivcami, skupinami či časťami spoločnosti alebo dokonca aj v medzinárodných vzťahoch.

Môžeme ťažiť z významného vedeckého a technologického pokroku, vďaka ktorému hovoríme o informačnej spoločnosti, o digitálnej ére, o poznatkovej či komunikačnej spoločnosti. Neurovedy a biotechnológie otvárajú dosiaľ nemysliteľné možnosti rozvoju mysle, starostlivosti o zdravie a podpore (a modifikácii!) ľudského života. Ekonomika bola až do nedávnych dní v područí medzinárodného finančnictva

a zhora určovala politiku (čím vzbudzovala pocit bezmocnosti a zužovala priestory individuálneho a spoločenského projektovania). Jej kríza vrátila život politike, ale strašiac recesie a rastúcej nezamestnanosti spôsobuje veľký strach z budúcnosti. Na úrovni každodenného života na miesto rodiny, školy, farnosti, teda na miesto “miest” – ako by povedal M. Augé – prevažujú aj vo výchove “ne-miesta”, teda stretnutia, happeningy na ulici, na námestí, na štadióne, surfovanie po internete, chatovanie, SMS-kovanie alebo komunikovanie cez facebook – cítiť v nich slobodu a spontánnosť, ale aj neistotu, stratu bezpečnosti, riziko zablúdenia. Zrýchlenie procesov a inovácií stimuluje subjektívny život a osobnú tvorivosť, ale vyvoláva aj rozpad existencie na jednotlivé momenty a vyzdvihovanie “módnych” hodnôt – celkom na úkor zmyslu pre dejiny a pre spoločensko-komunitnú príslušnosť, ale aj pre “trvalé hodnoty”. Vysoké možnosti prístupu k rozvinutým technologickým nástrojom – a pre mnohých, hoci nie pre všetkých, k spotrebným hodnotám – umožňujú lepšiu kvalitu života, ale môžu spôsobiť aj neuhasiteľnú túžbu vlastniť, alebo trvalú obsesiu “byť in” a byť “up date”. Nárast “virtuálnych” praktík – umožnený novými informačnými technológiami – rozširuje informácie, znižuje vzdialenosť a podnecuje vznik komunikačných okruhov typu “mnohí-s-mnohými”, ale nie vždy kvalitatívne zvyšuje poznanie a zlepšuje vzťahy (uzatvára do izolácie a spôsobuje pokles “tepla” medziľudských vzťahov “face to face”). Okúzľujúca prax digitálnej “virtuality” a elektronickej fantázie sprístupňuje svety mimo bežnej skúsenosti, ale môže viesť aj k “odluke” od reality a od konkrétnej skúsenosti a spôsobiť stratu zmyslu pre realitu a pre hranice. Samotné ospevovanie individuálnych práv vyzdvihuje osobnú “talentovanosť” a subjektívny názor, ale aj subjektívizáciu myslenia a konania. A ak aj nevyústi do patologických foriem narcizmu, ľahko zatieni “objektívnu” dimenziu skutočnosti a pravdy, ako aj spoločenskosti života a samotnej existencie.

5. “Núdzové východy” zoči-voči globalizácii

Dnes si už viac než v minulosti uvedomujeme “temné” stránky a viacznačnosť globalizácie. A to nás naliehavo a urgentne núti, aby sme mali na zreteli a konkrétne uplatňovali niektoré takpovediac štrukturálne požiadavky:

(1) *na úrovni ekonomicko-politickej*: aby sa v globálnej vzájomnej závislosti zdôrazňovala (a praktizovala) potreba solidarity a “udržateľného rozvoja”, ľudsky

dôstojného pre všetkých a pre každého. Inak ešte väčšmi narastú rozdiely medzi populáciami, národmi, zónami sveta – jednak kvantitatívne (prístup k spotrebným hodnotám, využívanie prostriedkov) jednak kvalitatívne (kultúra, kvalita života, rovnosť a sociálna spravodlivosť). Ako sa vraví, aj nové technológie jasne ukazujú, že “digital divides”;

(2) *na úrovni kultúrnej*: aby sa prekonala západná perspektíva (= západné myslenie nie je “jediný správny”, ale “jeden z mnohých” pohľadov na svet) a uskutočňoval sa vážny a poctivý interkultúrny dialóg – aby sme zabránili fundamentalizmu a zrážke civilizácií (S. Huntington). Dialóg musí umožniť, aby sme na poli ľudských práv zlúčili 1. *zdieľanie ideí/hodnôt*, 2. *operatívnu konvergenciu* pri ich účinnej realizácii, 3. *legitímnosť diferenciácie* motivácií a zdôvodnení jednak pri ideovom zdieľaní, jednak pri operatívnej konvergencii, 4. *debatu, konfrontáciu, demokratickú diskusiu* pri hľadaní niečoho, čo je skryté, ďalšie, lepšie a čo je viac v porovnaní s novým, nečakaným, konfliktným;

(3) *na úrovni noetickej*: aby sa praktizovalo poznanie a myslenie, ktoré by dokázalo pochopiť zložitú realitu, spojiť humanistickú kultúru s vedecko-technickou kultúrou; tradíciu, vedu, múdrosť; dejiny, umenie a technológiu; realitu, virtuálnosť a hodnotu; technologické možnosti, axiologické perspektívy a etické voľby. A najmä aby sa uskutočňovala nádej “globálneho” myslenia (zároveň globálneho a lokálneho), lebo vystihuje postavenie človeka;

(4) *na úrovni občianskeho spolužitia*: aby sa mohlo prežívať “viacnásobné občianstvo”, alebo ako hovoria iní, “občianstvo jednotné a pluralitné” (lokálne, národné, medzinárodné, svetové,... “nebeské”) a súčasne rozdelené medzi “domorodcov” a “hostí” – čo treba podporiť medzinárodným právom a legitímnym právnym systémom, ktorý by bol spravodlivý pre všetkých a pre každého, berúc do úvahy rozdiely pôvodu, príslušnosti, rodu, statusu, životných podmienok, atď.

(5) a “*last, but not least*”: potreba vychovávať/vychovávať sa, ktorá sa stáva skutočne naliehavou “epochálnou požiadavkou”.

6. Radikálne spytovanie na človeka a na to, čo je ľudské

Okrem štrukturálnych intervencií sa natíska aj potreba dialógu a bádania na antropologickej úrovni. Tieto existenciálne, individuálne a komunitné skúsenosti všade na svete spochybňujú ďalšie základné kategórie ľudského života, ktoré sa

ocitli vo veľkej kríze: kategórie komunity a spoločenstva, národa a ešte viac kategórie dobra, pravdy, hodnoty, šťastia, blahobytu, ľudského úmyslu a projektovania, etickosti, politiky a sociálneho štátu, spoločného dobra.

Uprostred univerzalizácie života a kultúry, ktorá môže zrušiť kultúrne rozdiely a perspektívy pravdy a ľudskej hodnoty (a spôsobuje osobnú fragmentáciu, kultúrny relativizmus alebo fundamentalistickú absolutizáciu kultúry); pri tom, čo predvídajú biotechnológie nielen v duchu zlepšujúcich technicko-genetických zákrokov, ale aj v duchu “post-humánnom” či “mimo-humánnom” (za účelom “produkovania”, “klonovania” človeka technikou, ako strašil M. Wollstonecraft Shelley v roku 1818 v slávnom románe *Frankenstein, or, The Modern Prometheus*); ak si predstavíme “simulačné” horizonty virtuálnych svetov, vytvorených digitálnymi technológiami, tak pri tom sa nemôžeme diviť, že sa jasne nastoľuje “antropologická otázka”, zložená zo silných otázok o živote, existencii, dejinách, svete, ľudstve a jeho údele, o jeho budúcnosti. Opäť sa predkladá antická a radikálna “otázka”: *kto je človek, čo znamená “ľudská dôstojnosť”*? S podivuhodnou aktualitou sa vracajú slávne tri otázky I. Kanta: *“čo môžeme vedieť, čo máme robiť, čo sieme dúfať?”*.

7. Nutnosť planetárneho humanizmu a obnovennej idey osoby

Filozoficko-teologické myslenie kresťanskej inšpirácie na klasickom grécko-rímskom podklade subjektivity a sociálnych rolí človeka v minulom storočí rozpracovalo pojem osoby ako spôsob ponímania človeka a špecifik ľudského sveta v historicko-novovekej súčasnosti.

Pojem osoby naznačuje, že ľudské bytie (individuum, skupina, komunita) – hoci je vecou medzi vecami – je aj subjektom schopným radikálnej interiority, autonómie, slobody, zodpovednosti, sebakpresahovania (ešte skôr, než sa jej prisúdi akýkoľvek “rod”). Je “bytím osebe”, subjektom, ktorý nikto nemôže zredukovať na predmet, aspoň nie v absolútnom a definitívnom zmysle. Je bytím otvoreným k druhým (“esse-ad”), zreteľne vzťahovým. Je “spoločenským bytím”, ktoré môže vo svojej priestorovo-časovej a historickej existencii vytvoriť aktívny a re-kreatívny vzťah so svetom (prácou), s druhými (svojou telesnosťou, jazykom, angažovaním sa v interpersonálnych vzťahoch a komunitnom živote), s Bohom (v náboženstve a vo viere a v posvätnosti svojho vnútorného svedomia). Je cieľom (“nielen prostriedkom”, povedal by Kant), dôstojným horizontom zmyslu ľudskej existencie a

ľudského konania. Je “bytím pre seba” (ktoré si zaslúži, aby bolo “oslovované”, oceňované, rešpektované a milované: aj Bohom, ktorý ho stvoril). Je “časťou/členom” (ľudského druhu, spoločnosti, cirkvi, ľudstva), ale je aj “všetkým” (interioritou, spiritualitou, transcenciou). Preto Maritain hovorí, že človek je individuum (časť, hmota, telesnosť) a osobnosť (všetko, duša, spiritualita), integrácia mikrokozmu a makrokozmu, empirickosti, ontológie, metafyziky, axiológie, etiky, religiozity.

No tento pojem osoby treba v súčasnosti prehodnotiť a zarámcovať do akéhosi planetárneho “nového humanizmu”, ktorý by integroval a umožnil koncipovať rozličné vzájomné závislosti, ktoré sa ukazujú v aktuálnej ľudskej existencii: medzi lokálnym a globálnym, medzi reálnym a virtuálnym, medzi identitou a diverzitou, medzi empirickosťou a interioritou, medzi novosťou a trvalosťou, atď. V jeho rámci bude potrebné premyslieť ideu integrálneho ľudského bytia, ktorá by bola schopná sústrediť v singularite osobného mikrokozmu rôznorodé aspekty ľudského makrokozmu.

8. “Zomiera personalizmus, vracia sa osoba”

Na kolokviu, ktoré v roku 1982 v Dourdan (Paríž) zorganizovalo združenie *Association des amis d'Emmanuel Mounier* pri príležitosti päťdesiateho výročia časopisu *Esprit*, sa Paul Ricoeur s obavami vyjadril, že “chápe výhrady a niekedy i odpor mladších generácií k používaniu termínu personalizmus” a pokračoval: “Moja myšlienka by sa mohla zhrnúť do vety: zomiera personalizmus, vracia sa osoba (mohol by som povedať aj: nech zomrie personalizmus, majúť na mysli: nech len zomrie, pretože..., možno by bolo lepšie aby zomrel, len keby...)” (P. Ricoeur, *Meurt le personnalisme, revient la personne...*, in: *Esprit*, 51 [1983], n. 1, s. 113). Medzi rozličnými “-izmami” autor uvádza materializmus, spiritualizmus, kolektivismus a troch “znenávislených bratov” (personalizmus, existencializmus a marxizmus). Napokon aj sám Mounier na konci svojho predhovoru k dielu *Qu'est ce que le personnalisme?* (Čo je personalizmus?, 1947) napísal: “Ten najlepší údel, aký by mohol postihnúť personalizmus, je tento: keby sa potom, čo prebudí v dostatočnom počte ľudí totálny zmysel pre človeka, tak zmiešal s každodenným chodom života, že by celkom zmizol a nezanechal za sebou stopu” (porov. *Oeuvres*, diel. III, s. 179).

Ale čo to znamená? Ako sa môže vrátiť osoba a ako jej venovať náležitú pozornosť? Ako podporovať osobu a nedopustiť, aby ju odniesol preč vietor globalizácie a jeho “železné” pohnútky?

Pokúsím sa “so strachom a chvením” navrhnúť niektoré podnety, ktoré by mohli byť teoreticky a pedagogicky dôležité.

8.1. "Slovo živým osobám"

V bežnom ponímaní udalostí a skutočnosti je pomerne rozšírený názor, že svet života a konkrétne prežívanie prekračuje (či dokonca predchádza) každú univerzalizujúcu a kategorizujúcu konceptualizáciu. Od každodenného života sa treba odraziť pri každej konceptualizácii človeka. Fenomenologicky povedané, asi bude dobré uskutočniť “epoché” od tradičných teoretických modelov a vrátiť slovo najmä “konkrétnym osobám”, ich spleťtým vzťahom a spolužitiu, ich ťažkým a nezverejneným životom, ich vlastným a historickým spôsobom cítenia: zanechať nadužívané slová “personálny” a “osoba vo všeobecnosti” (ktoré sklzáli na rovinu všeobecných a “večných” pojmov, alebo do oblasti myšlienkových princípov a generalizácií, ktoré sa následne aplikovali na živé osoby). Ak je nepopierateľné a prínosné bádanie a potvrdzovanie spoločných a všeobecných aspektov, je tiež potrebné vyvarovať sa abstraktnému vykrajovaniu živej skúsenosti, alebo zapieraniu či zamlčivaniu konkrétna. Osobné bytie – ako v prípade Danteho Branca d’Oriu – sa vždy týka niekoho s menom a priezviskom, niekoho kto “je a pije, spí a nosí šaty” (Dante Alighieri: *Božská komédia, Peklo*, s. 33, v. 141). Zástancovia aristotelovskej pamiatky musia v teoretickom výskume vyčleniť náležitý priestor pre “*proprium*” (ktoré bolo asi príliš často pohltené vetami, zameranými iba na “substanciu”, na rozličné “akcidenty bytia”, alebo len na rod, druh a druhovú odchýlku). V tomto zmysle budú veľmi vzácne výskumy idiografického či klinického typu, aby zo životných príbehov a z príbehov výchovy a vzdelávania, z anamnézy a z prípadových štúdií bolo možné čerpať podnety pri interpretácii bytia a bytostných významov osobnej existencie (a jej formovania).

8.2. Zoči-voči tajomstvu (ešte skôr než problému) života a osobnej existencie

Frankfurtská škola svojho času poukázala na hranice istej inštrumentálnej racionality, ba hovorila o "zatemnení rozumu". Dnes si viac uvedomujeme, že racionalita zostáva legitímnou inštanciou s jasnou funkciou ochrany života osôb a sociálneho spolužitia, možno proti násilnej technologickej, kybernetickej a informačnej racionalite, ktorá je veľmi často funkčným prostriedkom pre nie práve na osobu zamerané ciele alebo proti iracionalistickým, fundamentalistickým či diktatoriálnym výbojom. Treba prekonať isté obmedzené formy poznania, obsesívne rigidné a špecialistické, málo primerané rôznorodým spôsobom individuálneho a sociálneho života a nezodpovedajúce rozličným smerom, akými sa uberá naša túžba poznať seba, druhých, svet, Boha. V súčasnosti väčšmi než v minulosti, je veľmi citeľná požiadavka členitého a celkovo humánneho poznania, v ktorom by sa vnemy, emócie, skúsenosti, aspirácie spájali s rozumnosťou, úvahou, hypotézou, modelovaním, estetickosťou, náboženským citom, činným úmyslom, spoločenskou produktivitou, otvorenosťou k nepredvídanému, k inakosti, k príhodnému, ako neustále potvrdzuje epistemológ E. Morin, alebo aj pápež Benedikt XVI., ktorý vyzýva na "rozťahnutie racionality". Odporúča sa istá poznávací odvaha, kvôli svojráznosti "objektu" výskumu, ktorý je tvorený životom a osobnou existenciou (a určite aj výchovným vzťahom) a ktorý už tradične (v súčasnosti viac než v minulosti) preukazuje správanie charakteristické skôr pre "tajomstvo", než pre "problém", ako hovorí G. Marcel a ktorý si vyžaduje prístup skôr "empatický", než "predmetový", skôr na spôsob duchovných vied, než prírodných vied (alebo aspoň v súčinnosti s nimi).

V tomto ohľade môže byť aj pre neveriaceho významným krokom skúmanie dynamickej interakcie medzi vierou a rozumom, o ktorej pápež Ján Pavol II. v encyklike *Fides et ratio* hovoril ako o dvoch krídlach ľudského ducha, ktorý hľadá pravdu a ktorú dobre vystihuje obraz "kontrapunktná polyfónia", v ktorej sa navzájom nezávislé hlasy vzájomne podporujú, vyzývajú, odkazujú na seba a spolu vytvárajú celkom nový a nečakane bohatý zvukový efekt, aký by nemohol vytvoriť žiadny izolovaný element (tento obraz použil J. Pieper v diele *Za filozofiu*, v talianskej verzii *Per la filosofia*, Milano, Ares, 1976, s. 159).

8.3. “Na počiatku bol vzťah” (interpersonálny a komunitný)

Okrem toho treba sa vyhnúť tomu, aby sa potvrdenie osoby a jej reálnej a hodnotovej centrálnosti stalo synonymom individualistickej obhajoby, alebo aby vyústilo do spiritualistických, ahistorických a privatistických excesov.

Po opaní devätnásteho storočia subjektom - ja (individuálno-liberálnom, sociálno-kolektívnom, eurocentrickom, pozitivistickom či idealistickom), dvadsiate storočie vynieslo do popredia intersubjektivitu, vzťah, dialóg, komunikáciu, počúvanie, stretnutie. M. Buber povedal, že “na počiatku je vzťah”, a tým vyjadril jeho konštitutívnu originalitu jednak v smere ja-ty, ako aj v smere ja-ono, či v smere ja-Ty (M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, Cinisello Balsamo (Mi), San Paolo, 1993, s. 72).

E. Mounier tvrdil, že komunikácia je rozhodne “prvotným faktom”. Osoba “existuje iba tak, že je nasmerovaná k druhým, pozná sa iba prostredníctvom druhých, objavuje sa iba v druhých [...]. “Ty” a v ňom “my” predchádza “ja”, alebo ho prinajmenšom sprevádza” (E. Mounier, *Il personalismo*, Roma, Ave, 2004, s. 60).

V súčasnosti sa v rôznych odborných oblastiach humánnych vied stále viac šíri tendencia považovať vzťah za fenomén pôvodnejší než konštituovanie individuálneho ja, v tom zmysle, že sa samo získava a buduje vždy počnúc nejakým vzťahom (osobným, komunitným, svetovým, dejinným...), a nie ako izolovaná skutočnosť, ktorá zakladá vzťahy so svetom, s druhými, s Bohom. Treba však mať stále na mysli, že ide o vzťahy medzi subjektami-osobami s tými charakteristikami, o ktorých sme už hovorili (a v ktorých komunikácia, výmena, priateľstvo a láska, dar a odpustenie zohrávajú základnú úlohu).

8.4. Výzva druhého a jeho tváre

Druhý nie je nevyhnutne, ako hovoril Sartre, nepriateľom či “hostilným, nevráživým objektom” (= *hostis*, lat.); môže byť aj “hostom” (= *hospes*, lat.), ktorého prijímame a ktorý prijíma nás, s ktorým sa stretávame, vedíme dialóg, diskutujeme, “združujeme sa” pri riešení problémov a pri nasledovaní indikácií zmyslu, ktoré vyhodnotíme ako zaujímavé, hodnotné a ľudsky dôstojné. A pritom

pripomíname, že do horizontu “inakosti” vstupuje at’ “ťažký” svet inštitúcií a spoločenskej organizácie.

Okrem toho treba povedať, že konať pre podporu človeka, eticky žiť a vychovávať neznamená iba rásť a byť mravnými, ale umožňuje aj viac, lepšie a hlbšie poznať osobné a sociálne svety. To hovoril už I. Kant vo svojom diele *K večnému mieru*, keď sa vyjadroval o sympatii a o pociťovaní druhého ako svojho blízkeho. E. Lévinas hovorí to isté o tvári druhého a o etike, ktorú považuje za “prvú filozofiu”. Ale jasne to potvrdzuje aj personalistická epistemológia v *Traktáte o charaktere* od E. Mouniera i etika zodpovednosti H. Jonasa.

V stretnutí s ty/Ty a v úsilí o podporu človeka a ľudského sveta, v dare a vo vzťahovej “filii”, osoba buduje sama seba a druhých.

8.5. Soma, psyché, spiritus

Na druhej strane kultúrne podnety posledných desaťročí (psychoanalýza, štrukturalizmus, radikálna kultúra, negatívne myslenie, nietzscheovský a heideggerovský neo-nihilizmus, alebo kybernetické ohrozenie) vyzývajú k takému opätovnému potvrdeniu osobnej subjektivity, aby na jednej strane nevyprchala v nečase a v ustavičnej diferenciacii, a na druhej strane aby dokázala v sebe obsiahnuť popudy telesnosti, túžby, nevedomia; nový spôsob ponímania vzťahu so svetom, s vecami, so strojmi, s produkciou vedy a techniky; potreby osobnej sebarealizácie a spoločenského a občianskeho oslobodenia; celosvetové požiadavky demokratického spolužitia, rozvoja a mieru pre všetkých – to všetko sú aspekty, ktoré by sa ťažko mohli koncipovať pred tridsiatimi či štyridsiatimi rokmi tými istými termínmi, ako sa vyjadrujú a predkladajú dnes.

Teoretický výskum bude mať neľahkú úlohu predkladať plauzibilné predstavy takej subjektivity, ktorá bude nielen usporiadaná, ale bude na jednej strane evidentne preukazovať svoj osobný charakter, v pojmoch intelektu, spirituality, interiority, transcencie, a na druhej strane bude obsahovať vnútorné začlenenie, participáciu a spoluúčasť na materialite, pozemskosti, rôznosti príslušností v rámci identity/diferencie sociálnej, kultúrnej, jazykovej, náboženskej, či individuálnej alebo skupinovej, lokálnej, regionálnej, národnej, medzinárodnej, svetovej.

Psycho-pedagogický výskum má neľahkú úlohu stimulovať utváranie *identity*, ktorá by bola schopná vnútorného členenia, ktorá by vedela komponovať vlastnú

vnútornú diferenciáciu s mnohými hlasmi, prichádzajúcimi zvonka a rezonujúcimi vo vnútri, alebo aspoň identity, ktorá by dokázala znášať námahu pri uvádzaní do komunikácie myslenie a srdce, túžby a činnosť, sny a skutočnosť, city a vonkajšie výrazy, minulosť a prítomnosť, prítomnosť a budúcnosť, stabilitu a vnútornú zmenu, skúsenosť a inováciu a ktorá by dokázala prijať minimum *samoty*, ktorú si vyžaduje vedomie týchto vnútorných sporov a skokov, ešte skôr než fyzickej vzdialenosti alebo izolácie od druhých. Pritom treba mať jasné vedomie toho, že tieto vnútorné priestory umožňujú minimum ohybnosti a pružnosti (ak už nie plnú "symfóniu mnohých ja", ktoré žijú spolu v nás a ktoré sa zasa môžu stať miestami na prijímanie druhých, či dokonca Boha – ak chceme a ak v neho veríme).

8.6. Osoba ako komunitný "ekosystém"

Pritom môže významne pomôcť presun dôrazu od abstraktnej "antropocentrickej" vízie k vízii a perspektíve skôr "ekosystémovej", v súčasnosti čoraz viac rozšírenej. Osoby, ich existencia a ich život sa takto lepšie umiestnia vo svete a "napoja na pulz sveta" (a azda aj oslobodia, či už na úrovni intelektuálneho chápania, alebo etického postavenia, od určitej dýchavičnosti, vyplývajúcej z novovekého vyzdvihovania antropocentrizmu, "kopernikovského" človeka, alebo hesla "homo faber suae fortunae"). Historická, fyzická a technologická skutočnosť totiž často tvrdo protirečí svetu osôb (čím aktualizuje Pascalove myšlienky o človeku ako o "mysliacej trstine", ktorú "môže zahubiť obláčik pary, kvapka vody" (Pascal, Myšlienky, č. 347).

Ďalším príspevkom je rozvoj náboženského vedomia katolíkov po II. vatikánskom koncile a svojím spôsobom myslenia všeobecne prispievajú aj mnohí náboženský predstavitelia v súčasných poryvoch kultúrnej globalizácie. "Znovuobjavenie" pojmov ako Boží ľud, dejiny spásy, oslobodenie človeka, náboženská sloboda, teologický pluralizmus, ekumenizmus, spolupráca náboženských konfesií medzi sebou a s inými spoločenskými silami, občianska spoluúčasť pri obrane človeka a pri rozvoji vlastnej krajiny, to všetko pomáha koncipovať artikulovaným spôsobom bytie a konanie, subjektívnu vinu, zodpovednosť a spoluzodpovednosť osôb a komunit v rámci spoločných sociálnych inštitúcií a procesov – a to nielen pre veriacich, ale pre všetkých. Určite sa požaduje citeľný a odvážny medzináboženský dialóg, v ktorom by sa zachovala kultúrna

odlišnosť a identita. “Adorovať Boha v duchu a pravde” a “povedať Boh” (a “náboženský človek”) nie je možné mimo kultúrnych foriem a kultúrne i historicky datovaných jazykových systémov.

8.7. Osoba ako podstatné a neporušiteľné právo

Pri hľadaní nových kultúrnych, sociálnych a inštitucionálnych ciest je odkaz na ideu osoby mimoriadne plodný v oblasti politiky, ekonomiky a spoločnosti, najmä vo funkcii všeobecných možností podporovať to, čo sa zdá byť ľudsky dôstojné pre všetkých a každého a čo potvrdzuje aj OSN vo svojej Deklarácii ľudských práv. Ako hovoril A. Rosmini, osoba je “podstatné právo”; sociálna náuka cirkvi označuje osobu za “neporušiteľné právo”. To sa týka osobitne osoby dieťaťa, ženy, chudobného, chorého či utláčaného, hladných a vykorisťovaných národov, ktorým je znemožnené čo i len vykročiť na cestu udržateľného rozvoja, dôstojného a ľudského pre všetkých a pre každého.

E. Mounier vidí osobu ako pohyb “povolania” (= t. j. povolania vykonávať zverenú úlohu), “vtelenia” (= t. j. začlenenia do historickej situácie) a “spoločenstva” (= t. j. realizácie v prostredí komunity), v ktorom sa vertikálna – transcendentná dimenzia zrastá s dimenziou hĺbky – impulzov a s horizontálnou dimenziou vzťahov. Kultúra ľudských práv s tromi základnými imperatívmi (predchádzať, chrániť, podporovať) pripomína, že osoba je vždy “danosťou/darom” (Gabe), “úlohou” (Aufgabe), “starostlivosťou” (Hingabe). Tak sa opäť objaví zmysel pre politiku a pre výchovu.

Záver

Severoamerický mysliteľ Ronald Russel tvrdí: dnešný zbabelec je dieťa, ktorému sme sa včera posmievali. Dnešný tyran je dieťa, ktoré sme včera bičovali. Dnešný podvodník je dieťa, ktorému sme včera neverili. Dnešný rebel je dieťa, ktoré sme včera utláčali. Dnešný nezakomplexovaný človek je dieťa, ktoré sme včera povzbudzovali. Dnešný dobyvateľ je dieťa, ktoré sme včera nezanedbávali. Dnešný spravodlivý človek je dieťa, ktorému sme včera nenadávali. Dnešný veľkorysý človek je dieťa, ktorému sme včera odpúšťali. Človek, ktorý vyžaruje lásku a krásu je dieťa, ktoré včera žilo v radosi.

Literatúra

- BAUMAN Z.: *Il disagio della post-modernità*. Milano : Mondadori, 2007.
- FLORES d'ARCAIS (a cura di): *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*. Brescia : La Scuola, 1994.
- DANESE, A.: *Unità e pluralità. Mounier e il ritorno della persona*. Roma : Città Nuova, 1984.
- DANESE, A.: (a cura di), *La questione personalista*. Roma : Città Nuova, 1986.
- GALLINO et. al., *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Madrid : Rialp, 1991.
- GUARDINI, R.: *La fine dell'epoca moderna*. Brescia : Morcelliana, 1979.
- LAMACCHIA, A.: *Personalismo comunitario e filosofia dell'esistenza*. Bari : Levante, 1993.
- NANNI, C. (a cura di): *Emmanuel Mounier. Il pensiero pedagogico. Un'antologia*. Roma : LAS, 2007.
- PAVAN, A. - MILANO, A. (Edd.): *Persona e personalismi*. Milano-Napoli : Dehoniane, 1987.
- RIGOBELLO, A. (Ed.): *Lessico della persona umana*. Roma : Studium, 1986.
- TOSO, M. - FORMELLA, Z. – DANESE, A. (Edd.):, *Emmanuel Mounier. Persona e umanesimo relazionale. Nel Centenario della nascita (1905-2005)*. Roma : LAS, 2005.
- VATTIMO ,G., *La fine della modernità*, Milano, Garzanti, 1985.
- XODO, C. – BENETTON, M. (a cura di): *Emmanuel Mounier. Origini e prospettive della Scuola di pedagogia di Padova*. Lecce : Pensa Multimedia, 2007.

Preklad: Mgr. Andrej Rajský, PhD.

Prof. Carlo Nanni

Facolta di Scienze dell'Educazione

Universita Pontificia Salesiana

Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1

00139 ROMA

ITALIA

e-mail: nanni@unisal.it

Niekoľko poznámok k obmedzeniam limitujúcim exponovanie problému výchovy v jeho historickej perspektíve

Branislav Malík

Anotácia

Cieľom príspevku je priblížiť oblasť relačných vzťahov medzi určitými dobovými predpokladmi, pedagogickým myslením a názormi na človeka. Poukazujeme v ňom na okolnosti, v dôsledku ktorých sa uvedené vzťahy stávajú nejasnými a hľadáme odpoveď na otázku, prečo nemajú dejiny pedagogického myslenia kumulatívny charakter.

Súvislosť medzi určitými dobovými, resp. kultúrnymi reáliami, určitým sebvýkladom človeka a názorom (názormi) na jeho výchovu je nesporná. „Skutočnosť výchovy je podmienená historicky a kultúrne tým, ako ktoré dejinné obdobie chápe človeka, jeho podstatu, zmysel jeho existencie, jeho určenie a poslanie“ (Kudláčová, B., 2007, s. 168). Skúmanie toho, aké je konkrétne antropologické pozadie príslušných pedagogických názorov, resp. predstáv o výchove a aké je ich spojenie s konkrétnou historickou dobou a kultúrnym priestorom by sa však nemalo obmedzovať len na hľadanie faktov a argumentov potvrdzujúcich uvedenú súvislosť.¹ Tá totiž nie je vôbec jednoznačná. A to jednak preto, že toto pôsobenie nie je jednosmerné, t.j. sledom vzájomne sa implikujúcich krokov, kde zmena historických pomerov implikuje zmenu náhľadov na človeka a tá zase príslušnú odozvu v pedagogickom myslení. Vedenie nie je len niečím, čo pasívne odzrkadľuje fakticitu, ktorá človeka obklopuje, ale ju i spätne ovplyvňuje a utvára. Vedenie teda do sveta aj vstupuje a objektivizuje sa v ňom, skutočnosť nielen reprodukuje, ale i produkuje. Ako danosť by sa uvedená súvislosť nemala brať aj preto, že vedenie o človeku, rovnako ako aj pedagogické názory, neboli dlhé obdobie našej histórie diferencovanými, vzájomne oddelenými oblasťami vedenia, ktoré by sa

¹Postup, keď z dobovej spisby vyabstrahujeme všetky relevantné (k človeku a výchove smerujúce) výpovede a následne hľadáme spojitosť ich invariantného obsahu s príslušnou dobou, má tiež svoje úskalia. Predpokladá totiž, že hranice uvedených epoch prirodzene rozhraničujú i príslušné názorové hľadiská na človeka, resp. výchovu. To, čo sa určitému pohľadu javí ako odlišné, sa však môže inému javiť ako identické. Renesančný pohľad na človeka sa síce môže zdať zásadne odlišný od toho stredovekého, ale uvedený rozdiel sa môže stať zanedbateľný, ak sa na ne pozrieme napríklad cez prizmu kultúrnych predpokladov profilujúcich chápanie človeka v rámci východného myšlienkového okruhu. Tento pohľad nám totiž umožní identifikovať za ich zdanlivou odlišnosťou určité spoločné črty, ktoré ich oba radia k jednotnej európskej kultúre. Uvedený prístup tiež zväzda k tomu, aby sme v tomto invariante primárne videli to, čo je v ňom „antické“, „stredoveké“, „renesančné“ a pod.

rozvíjali nezávisle od vládnucej svetonázorovej platformy. Každá historická epocha má svoje špecifické odpovede na otázku, *kto je to človek*, prípadne na usmernenia, v intenciách ktorých by mal byť jeho život vedený. Nie vždy však na ňu odpovedá priamo. Mnohé epochy majú v tejto veci jasno. Tieto odpovede sú už zahrnuté v určitom celkovom pláne sveta, ktorý tvorí ústrednú osnovu ich duchovného života. Netreba ich preto otvárať ako samostatné otázky. Všetko postačujúce sme si o človeku vedeli odvodiť z príslušného obrazu sveta a miesta, ktoré mu bolo v uvedenom obraze vymedzené. Inak, ako prostredníctvom neho nebol človek sám pre seba uchopiteľný. Človek sa z tohto pohľadu človekom stával až aktom participácie na uvedenom celku prekračujúcom a fundujúcom jeho partikulárnu existenciu. Pedagogické názory, ako aj určité sebaukľady človeka existovali teda už dávno predtým, ako sa príslušné vedné disciplíny (pedagogika a antropológia) emancipovali ako samostatné a relatívne autonómne sféry vedenia.² Ako najmenej produktívne sa preto ukazuje zúženie predmetu tohto skúmania len na zisťovanie vzájomných korelácií medzi genézou náhľadov na človeka a genézou príslušných pedagogických názorov. Ich prípadná korelácia nemusí byť totiž potvrdením toho, že dobové sebaukľady človeka sa bezprostredne premietajú do dobového pedagogického myslenia. Tieto dve línie myslenia môžu totiž vykazovať príbuznosť nielen preto, že sa bezprostredne vzájomne ovplyvňujú, resp. že v danú chvíľu obe reagujú na rovnakú dobovú výzvu, ale aj preto, že sa obe simultánne menia ako súčasť prebiehajúcich zmien v celkovom obraze sveta, prípadne preto, že ich reprezentatívne koncepty sa formujú pod vplyvom rovnakých epistemologických predpokladov. Vec komplikuje predovšetkým to, že zmena týchto epistemologických predpokladov bezprostredne nesúvisí s príslušnými ekonomickými, sociálnymi a politickými podmienkami, ktorých zásadná zmena často slúži ako podklad pre frázovanie ľudských dejín na určité historické epochy.

Dobové pedagogické názory sa tiež často inšpirovali obrazmi a koncepciami človeka vygenerovanými v iných historických epochách. V každom historickom období tiež vzniká množstvo pedagogických názorov s pomerne rôznorodým

² Pedagogika sa ako veda emancipovala skôr ako antropológia. I keď sa v danej dobe nemenil a ani nespochybňoval vžitý názor na človeka, vždy sa zo svojej latencie aktualizoval prostredníctvom určitých „výnimiek“, reprezentovanými individuami, či ich určitými (napr. vekovo ohraničenými) skupinami, ktoré do uvedeného rámca nezapadali, t.j. prostredníctvom rozdielu medzi tým, čím človek aktuálne bol a čím by byť mal, aby do uvedeného obrazu sveta organicky zapadal, resp. aby sa dostal do súladu so svojím predpokladaným bytostným určením. Eliminovanie uvedeného nesúladu sa považovalo za jednu z domén pedagogiky. Tá nachádza oblasť uplatnenia aj v hľadaní exaktných metód ako uvedenú diskrepanciu prekonať. Mohla sa teda rozvíjať i v pomeroch, v ktorých sa názor na človeka zásadne nemenil.

antropologickým pozadím (i keď hlbší pohľad môže ukázať, že ich variantnosť je predsa len určitým spôsobom limitovaná a za touto rozmanitosťou je možné v konečnom dôsledku rozpoznať určitý invariant korešpondujúci s príslušným dobovým pozadím).³ V mnohých prípadoch samotné pedagogické myslenie samo zo seba generuje svoje vlastné chápanie človeka.⁴ Nie vždy sa nechá inšpirovať alebo ovplyvniť tradovanými obrazmi človeka alebo antropologickými konceptmi konštituovanými v rámci iných vedných disciplín. Na druhej strane aj mnohí filozofi a antropológovia domýšľajú svoje predstavy o človeku i do sféry výchovy a sú autormi významných pedagogických konceptov. Faktom je aj to, že nové poznatky a názory na človeka sa nie vždy bezprostredne odrážali aj v zmenách názorov na výchovu.

Pokiaľ teda ide o určité antropologické predpoklady príslušných dobových názorov na výchovu, môžeme konštatovať, že pedagogika mala v tomto ohľade vždy na výber. Vždy tu bol k dispozícii pomerne bohatý katalóg sebvýkladov človeka. A to nielen tých, ktoré sa konštituovali v opozícii k vládnuceму výkladu sveta (a jeho rámcom vymedzeného chápania človeka) ako jeho alternatívy. I v rámci dominujúceho svetonázoru existovala vždy pomerne veľká miera voľnosti pre interpretácie. Pedagogika teda nemusela čakať až človeka uchopí svojimi prostriedkami veda a vysvetlí jeho špecifické postavenie vo svete. Pedagogika tiež voči neskôr konštituovanej antropológii nikdy nebola v takom inferiornom postavení, aby musela bezprostredne reagovať na jej konjunkturálne výkyvy. Zaujímavejšie z nášho pohľadu nie je však to, čo bolo z uvedeného katalógu v daných pomeroch pedagogickým myslením prevzaté (ktorý z uvedených sebvýkladov človeka v danú chvíľu reálne fúzoval s dobovými pedagogickými názormi), ale to, čo a prečo túto akceptáciu nezískalo, čo bolo zámerne vynechané alebo zamlčané. Z uvedených dôvodov sa ako najschodnejšia cesta ukazuje zúženie výskumného záberu len na skúmanie názorov na výchovu v zornom poli konkrétneho-historických spoločenských, hospodárskych a politických pomerov a následné zodpovedanie otázky, prečo sa v nich aktualizoval ten alebo onen výklad človeka. Pri týchto výkladoch by sa teda nemalo začínať, ale končiť. Ako už bolo spomenuté, začať pri človeku nie je vhodné

³ Minimálne medzi ním a pedagogickým konceptom, resp. sebvýkladom človeka, ktorý sa v danej dobe a priestore stal mienkotvorným, ktorý sa v tejto konkurencii názorov presadil ako dominantný a stal sa aj inštitucionálne podporovaným a presadzovaným (napr. školskou politikou a pod.).

⁴ I keď uvedené antropologické východisko bolo vo väčšine prípadov len intuitívne a zväčša nikdy nenadobudlo exaktnejšiu teoretickú podobu.

aj preto, že človek chápaný ako individualita sa ako samostatná téma emancipoval pomerne neskoro. Výchova preto spočiatku nebola adresovaná „individualite indivíduí“ (k človeku ako osobe), ale k určitej forme všeobecnej, ktorej boli tieto indivíduá reprezentantom.

Názory na výchovu mali vždy určité antropologické pozadie. Keďže však príslušný názor na človeka nebol spočiatku „samonosný“, ale bol uchopiteľný len v rámci širšieho svetonázorového rámca, ktorý prirodzene penetroval všetky sféry dobového duchovného života, nebol reflektovaný. I keď je uvedené antropologické východisko dobových názorov na výchovu ex post rekonštruovateľné, pre súčasníkov zostávalo pre svoju samozrejmosť „neviditeľné“, a preto aj pre príslušné formy vedomia neuchopiteľné. Až keď sa antropologické myslenie v podobe antropológie (vedy, resp. vedenia o človeku) emancipovalo, vystupuje na povrch i v názoroch na výchovu a v pedagogike sa s ním začína programovo narábať.⁵

Explicitné výpovede o výchove (výchovných cieľoch, ideáloch, praktikách a pod.) archivované v dobovej (najmä filozofickej) spisbe, by tiež nemali byť jediným zdrojom vytvárania predstáv o výchove a jej dejinách. Napríklad nie všetky Platónove pedagogické názory sú pre antiku reprezentatívne, nie každý z nich organicky zapadá do jej kultúrno-historického rámca, resp. konvenuje s dobovou výchovnou praxou. To, čo je pre tú-ktorú dobu typické sa vo väčšine prípadov môžeme dozvedieť len nepriamo, prostredníctvom analýzy relevantných dobových symbolov, artefaktov a reálií ich každodenného života rekonštruovaných zo zachovaných dobových písomností najrozličnejšieho druhu. To, čo je samozrejmé (a pre svoju dobu typické) sa pre svoju zrejmosť totiž netematizuje („nevykladá“). Treba si preto vždy uvedomiť, o čo nám ide prvorado – či o poznanie pedagogických názorov odrážajúcich celkové nastavenie príslušnej doby (a preto aj s duchom tejto doby splývajúcich), alebo o hľadanie takých dobových výpovedí o výchove, ktoré konvenujú s jej súčasným chápaním, resp. s našimi terajšími názormi na ľudskú povahu⁶, ktoré však boli vo svojej dobe raritné, či dokonca odporujúce jej duchu.

⁵ Tým, že sa problematika človeka a výchovy odpútala od uvedeného rámca, dochádza k neobvyklej diferenciacii a nárastu početnosti pedagogických a antropologických názorov. Odpútavajú sa nielen od dobového kontextu, ale aj od seba navzájom. Pre pedagogiku z toho vyplývajú dva nezanedbateľné dôsledky. Prvým je ten, že antropologické východisko sa v nej stáva explicitným, druhým ten, že pedagogika stráca svoj konzervatívny charakter fixujúci človeka v príslušnom vládnucom rozvrhu sveta, čím sa pre ňu otvára možnosť aby sa stala „umením“ (tvorbou).

⁶ Inak povedané, či hľadáme v dejinách oporu pre naše súčasné videnie problému a sledujeme len tú ich niť, ktorá s ním konvenuje a poukazuje na jeho korene, alebo či nám ide o pochopenie danej doby z nej samej, z jej vlastných vnútorných predpokladov.

Väčšina autorov tematizujúcich dejiny pedagogického myslenia tiež redukuje ich diachronický rozmer na synchronný. I keď príslušné názory na výchovu radia v rámci uvedeného výkladu chronologicky, ich výber zväčša podriaďujú určitým „nadčasovým“ kritériám, vychádzajúcim z určitého viac-menej logicky rozvrhnutého poľa možností, vymedzeného typologicky odlišnými názormi na výchovu. V rámci uvedenej typológie môže mať potom svoje dôležité miesto i autor, ktorého názor na výchovu bol v jeho dobe okrajový. Časté je tiež redukovanie histórie na „dejepis“, keď sa dejiny pedagogického myslenia obmedzujú len na záznam toho, čo všetko sa v danej dobe o výchove povedalo.⁷

Treba si tiež uvedomiť, že každý výklad je vždy v princípe v opozícii so vžitým (a preto väčšinou netematizovaným) sebaepochopením príslušného spoločenstva, resp. spoločnosti. Reprezentuje teda vždy aj určitý odklon od bežného dobového mienenia. I keď tieto výklady nie vždy môžeme chápať ako priamu opozíciu, resp. alternatívu k uvedenému vládnucemu poriadku, každopádne sú len jeho ornamentom, resp. doplnkom, bez reálnej šance zaujať jeho ústredné miesto v dobovej kultúre. Ísť po tejto stope preto často znamená poblúdiť. Pravdou je však aj to, že ich vznik je vo väčšine prípadov dôsledkom určitých napätí vo vnútri tejto kultúry, resp. spoločnosti, a teda aj predzvesťou jej zmeny.⁸ Toto konštatovanie by však nemalo viesť k zámene príčin a účinkov: tieto názory nie sú príčinou uvedených napätí, ale zväčša len jedným z ich následkov.

Pre uchopenie kvintesencie príslušnej doby sú tiež dôležitejšími otázky, prostredníctvom ktorých táto doba uchopuje výchovu ako problém. Tieto otázky však bývajú zväčša prekryté konkrétnymi (často veľmi bizarnými) odpoveďami na ne. Za variantnosťou riešení sa tak stráca centrálny problém, ktorý ich k životu vyvolal.

Predpoklad, že určité etablované názory na človeka prirodzene limitujú aj predstavy o výchove, resp. že obe uvedené línie myslenia vo svojich dejinných peripetiách vzájomne korešpondujú, teda neplatí bezozbytku. Spätný pohľad na dejiny pedagogického myslenia a dejiny sebavýkladov človeka totiž vyjavuje dva znepokojujúce momenty. Prvý z nich je ten, že obe tieto línie myslenia nie sú „synchronne“ (i keď sa v určitých konkrétnych pedagogických konceptoch stretajú, i keď jedna „nespúšťa oči“ z druhej), každá z nich dnes ide viac-menej „svojou

⁷ Nedá sa však jednoznačne povedať, že oba tieto prístupy sú nekorektné. Všetko závisí od pôvodného zadania stanovenej úlohy. Nekorektnými by boli len v prípade, ak by touto úlohou bolo identifikovať dobovo špecifické, pre danú dobu typické názory na výchovu.

⁸ To však prestáva platiť v období, keď sa konštituuje antropológia ako samostatná veda.

vlastnou cestou“. Druhým z týchto znepokojujúcich momentov je ten (a to im je obom spoločné), že jedna i druhá vývojová línia je reprezentovaná množstvom disparátnych, často vzájomne nesúmerateľných názorov. Pohľad na ich dejiny teda neprináša žiadny konsolidovaný obraz. Netvorí žiadnu kontinuálnu líniu, nekonvergujú v určitom bode, reprezentujúcom určité objektívne dané „pedagogické optimum“ či objektívne danú ľudskú prirodzenosť. Proces dejinných zmien týchto názorov sa teda nedá interpretovať ako proces, ktorým sa pedagogické, resp. antropologické myslenie dopracováva k určitému výsledku – k poznaniu určitého objektívneho statusu človeka, resp. ideálneho, s ľudskou prirodzenosťou a dôstojnosťou najviac korešpondujúceho konceptu výchovy.⁹ Vysvetlenie uvedenej variabilnosti môže byť rôzne. Keďže sa zvyčajne predpokladá, že otázka výchovy môže byť (časovo a logicky) nastolená až po zodpovedaní otázky *kto je to človek*, svoju pozornosť sústredíme prednostne na jednu z týchto línií – na genézu názorov na človeka a hľadanie možných príčin ich zmien.

Ako už bolo naznačené, jedno z týchto vysvetlení pokúšajúcich sa vysvetliť názorovú bohatosť, ktorou sa tieto dejiny vyznačujú, môžeme z uvedeného okruhu vopred vylúčiť. Ide o predpoklad, že ich dejinné zmeny kopírujú cestu poznania, postupujúceho od javu k podstate, myslenia spejúceho k vyčerpávajúcemu a hĺbkovému poznaniu človeka.

K najfrekvencovanejším patrí šesť nasledujúcich explanačných schém.

- a) Človek sa mení, podlieha určitému historickému procesu. K zmenám pedagogického myslenia z tohto pohľadu dochádza preto, že sa musí vždy nanovo akomodovať na zmeny intendovaného objektu, že musí držať krok so zmenami zasahujúcimi samotnú podstatu človeka.
- b) Človek je bytosť nesmierne zložitá a komplexná. Ako hovorí Max Scheler, človek má príliš mnoho koncov.¹⁰ Rozmotať toto kľbko však nemožno tak, že rozpoznáme, ktorý z uvedených koncov je ten správny, ktorý jediný nás k jeho pravdivému poznaniu privedie. Každý z týchto koncov nás totiž naviguje vždy k niečomu inému v človeku. Rôznorodosť pedagogických názorov teda odráža túto vnútornú rozmanitosť a bohatosť človeka. Uvedené názory sa vzájomne

⁹ Ešte raz teda pripomínáme, že mnohé názory na človeka, ktoré sa stali v danej dobe a príslušnom kultúrnom priestore mienkotvornými, neboli produktom emancipovaného antropologického myslenia, ale prirodzene vyplývali z vládnucej predstavy sveta (daného svetonázoru), a miesta, ktoré v nej mal človek rezervované.

¹⁰ „Človek je taká široká, pestrá, rozmanitá vec, že sa všetky definície sa zdajú úzke. Má príliš mnoho koncov!“ (Scheler, M.: O studu, s. 30)

- líšia len tým, ktorý z týchto aspektov vyzdvihujú do popredia, resp. ktorý z nich sa v dôsledku určitých predpokladov aktualizuje v danej dobe ako nosný.
- c) Človek tiež vždy podliehal rôznym alienačným vplyvom. Zmeny pedagogického myslenia si často vynucuje práve zmena týchto odlišných východiskových predpokladov (príslušnej dobovej formy a miery odcudzenia človeka svojej predpokladanej bytostnej povahe). I v prípade, že by pedagogika riešila vždy tú istú otázku, resp. ten istý problém (t.j. otázku *ako sa stať tým, kým sme*, resp. ako sa dostať do súladu s našim bytostným určením), vždy musí na ňu v týchto zmenených podmienkach hľadať novú odpoveď.¹¹
- d) Antropologická problematika sa stala agendou rôznych vedných disciplín, ktoré pohľad na človeka partikularizovali. Do variability pedagogických názorov sa môže teda premietiť aj parciálnosť pohľadov týchto vied. Inými sa tieto názory teda stávajú aj v dôsledku toho, že na človeka nazeráme vždy pod iným zorným uhlom. V uvedených zmenách však nemožno hľadať žiadnu logiku - uvedený uhol pohľadu sa menil skôr v dôsledku určitých mimovedeckých okolností, ktoré podmieňovali prestíž určitých vied, a tým aj atraktivitu nimi akcentovaného rozmeru človeka.
- e) Ako hovorí Pascal, na veci nepozierame „len z iných strán, ale aj inými očami...“ (Pascal, B., 1948, s. 73). Pestrosť týchto názorov teda odzrkadľuje aj to, že v rôznych dobách na človeka nazeráme vždy inak dimenzovaným pohľadom. Z tohto hľadiska variabilnosť názorov na človeka nevyplýva ani tak z toho, že sa mení sám objekt, ku ktorému sa tieto názory vzťahujú, t.j. že sa objektívne menia určujúce parametre a charakteristiky človeka, alebo z toho, že poznanie človeka sa neustále prehľbuje, t.j. že o ňom vieme stále viac a viac, prípadne z toho, že na neho nazeráme vždy z inej a inej strany, v dôsledku čoho ho vidíme vždy aj inak a inak, ale iný charakter nadobúda toto poznanie aj preto, že na človeka vždy nazeráme aj inými očami, t.j. z hľadiska iných dobových a kultúrnych predpokladov. V dejinnom procese teda dochádza nielen k zmene hĺbky, perspektívy, ale aj optiky, ktorou na človeka v danej dobe nazeráme.

¹¹ I keby sa predstava o človeku, resp. idea človeka už v čase nemenila a antropológia by nadobudla podobu konsolidovanej a zrelej vedy s jasne vyšpecifikovaným a ustáleným predmetom, pedagogika bude nutne vždy mladou, neustále sa v nových podobách regenerujúcou disciplínou. Proces dosahovania ideálu je totiž v tomto „herakleitovskom svete“ neustále marený. Pohyb k nemu musí prekonávať vždy nové dejinným procesom generované prekážky. Prípadný súlad s ním nie je preto nikdy trvalý, ale dosahuje sa a udržuje len prostredníctvom neustáleho výchovného úsilia.

f) Názory na človeka sa menia aj v dôsledku zmeny príslušnej spoločenskej objednávky. Škola sa primárne etabluje a profiluje na základe určitej spoločenskej objednávky, obsahom ktorej sú najmä požiadavky na konformizáciu správania človeka tak, aby vychádzalo v ústrety uvedeným externým požiadavkám. Takýto pohľad ukáže, že súčasťou spoločenskej objednávky formulujúcej požiadavky na osobnostnú výbavu človeka sa postupne stali i požiadavky sveta práce, prípadne sa do nej premietali potreby etatizácie spoločnosti či niektorej z jej fáz. Pedagogické myslenie a koncepcie teda neovplyvňuje len sebaobraz, ktorý si človek v danej dobe a na základe dobového poznania sám o sebe vytvára (alebo je danou kultúrou tradovaný), resp. dobové predstavy o jeho ideálnej podobe či statuse, ale aj určité politické, mocenské či ekonomické vplyvy a rozvojové požiadavky jednotlivých spoločenských sfér. Primárnou v tejto súvislosti nie je otázka, *kto je to človek*, ale to, kto, kedy a prečo uvedenú otázku vyslovuje naliehavejšie ako niekto iný, aké efekty sa očakávajú od jej zodpovedania či vyriešenia, prečo sa požiadavka na jej riešenie stáva súčasťou spoločenskej objednávky, prečo bola uvedená objednávka v danej dobe formulovaná práve tak a nie inak, prečo sa v určitom období zo všetkých existujúcich predstáv, názorov a konceptov človeka vygenerovaných v európskom myslení aktualizoval a inštitucionálne presadzoval len jeden z nich a pod. Relevantným v uvedenej súvislosti je preto aj preskúmanie relácie medzi príslušnou dobou a jej inštitucionálnou infraštruktúrou sankcionovaným sebavýkladom človeka, resp. konceptom výchovy.

Názory na človeka a výchovu sa v čase menia. Z toho, čo sme uviedli však vyplýva, že tieto ich zmeny sú podmienené polyfaktoriálne. Ich vývinový diagram nemá preto žiadny pravidelný tvar a nie všetky amplitúdy týchto zmien pretínajú časovú os v bodoch rozhraničujúcich jednotlivé historické epochy. Každý z uvedených prístupov tiež vychádza z predpokladu, že proces zmien náhľadov na človeka (sebavýkladov človeka) nie je možné interpretovať ako prechod od nevedenia k vedeniu, resp. ako proces kontinuálneho prehĺbovania uvedeného vedenia. V tomto procese sa nevyjavuje, nekonkretizuje či „nezexaktňuje“ vedenie o človeku (človeku ako takom či jeho podstate), resp. uvedená línia v ňom nie je dominantnou. Z tohto pohľadu o človeku nevieme len stále viac a viac, ale vždy aj inak a inak. Nie však inak a inak o tom istom, ale aj inak a inak o inom a inom.

Z hľadiska hore uvedených prístupov vysvetľujúcich zmeny názorov na človeka a výchovu uvedené sebvýklady v sebe neobsahujú žiadny invariant, pretrvávajúci v ich dejinnom slede. Ich variantnosť by teda nemala zvädzať k pokusom o ich syntézu či snahám od seba oddeliť tie z týchto názorov, ktoré sa mýlia a ktoré sa k poznaniu ľudskej podstaty (a tým aj nadčasovej „pravde“ o človeku) priblížili viac. Ani v jednom z uvedených prístupov nejde teda o proces postupného odkrývania ľudskej podstaty, pravej prirodzenosti človeka, ani o zachytenie krokov, ktorými poznanie k jej poznaniu napredovalo. Proces dejinného striedania uvedených sebvýkladov neilustruje len to, ako sa reflexia človeka stále viac prehlbovala a stávala stále viac obsažnejšou a pojmovejšou, ale napríklad aj to, ako sa v čase menili príslušné mocensko-poznávacie poriadky, príslušná spoločenská objednávka a pod. Uvedené konštatovania však neznamenajú, že slovo človek je bez akéhokoľvek obsahu, resp. že tento obsah nemôže byť nahliadnutý. Neznamenajú ani to, že v dobe, resp. dobách, keď prestáva byť zrejším, kto človek vlastne je, nedisponujeme žiadnou (ani len pracovnou) ideou humanity, či ľudskej dôstojnosti.¹² Chceli sme nimi vyjadriť len to, že dejiny nie sú miestom, v ktorom by táto idea postupne dozrievala a bola na ich konci vydaná ako ich zrelý plod. To isté môžeme vzťahovať i na dejiny názorov na výchovu. To, že sa dnes otvorene hovorí o kríze pedagogiky, prípadne o „potrebe novej výchovnej paradigmy“ (Gáliková Tolnaiová, S., 2007, s. 27), jasne poukazuje na nekumulatívny charakter dejín pedagogického myslenia.¹³

Literatúra

GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S.: *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychológii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava : Iris, 2007.

KUDLÁČOVÁ, B.: *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Bratislava : Iris, 2007.

PASCAL, B.: *Myšlienky*. Trnava : Spolok sv. Vojtecha, 1948.

¹² Uvedená regulatívna idea je totiž predpokladom toho, aby sme boli vôbec schopní posúdiť a následne odsúdiť prípadné dehumanizujúce trendy v kultúre, či jednotlivých oblastiach spoločenského života. Najexemplárnejšie sa zrejme objektivizuje v dobových právnych poriadkoch (viď napr. koncept ľudských práv), v profile univerzitného vzdelávania a pod.

¹³ Uvedené tvrdenie však automaticky neznamená, že jeho jedinou alternatívou je antikumulativistické stanovisko, reprezentované napríklad tými súčasnými názormi na genézu ľudského poznania, ktoré exaltujú moment jeho diskontinuity a nesúmerateľnosti jeho dejinne špecifických podôb. Domnievame sa, že i napriek striedaniu svojbytných, vzájomne neredukovateľných názorov na človeka a jeho výchovu, možno v ich dejinnom slede predsa len rozpoznať určitý objektívny trend, a tým do uvedeného procesu vniesť aj určitý spriehľadňujúci prvok umožňujúci preklenúť ich partikulárnosť i bez toho, aby sme boli nútení odhliadnuť od ich kvalitatívnej odlišnosti vyplývajúcej z ich viazanosti k určitej dobe, kultúre, prípadne určitému originálnemu mysliteľovi.

SCHELER, M.: *O studu*. Praha : Mladá fronta, 1993.

VOEGELIN, E.: *Nová věda o politice*. Praha : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2000

PhDr. Branislav Malík, CSc.

Katedra etickej a občianskej výchovy

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského Bratislava

Račianska ulica 59

813 34 BRATISLAVA

e-mail: bmalik@centrum.sk

Terminologické vymedzenie pojmu ideál výchovy vo vzťahu k teleologicko-axiologickej podstate edukácie

Gábor Pintes

Anotácia

V prvej časti príspevku sa zameriavame na vymedzenie pojmu ideál a ideál výchovy. Naším zámerom je taktiež poukázať na to, že neexistuje jednota názorov v otázke rozdielnosti medzi ideálom a cieľom edukácie. V ďalšej časti skúmame vzťah medzi ideálom výchovy a teleologicko-axiologickou podstatou edukácie v závislosti od toho, či sa ciele edukácie stavajú na rovnakú úroveň dôležitosti, alebo sa vychádza z hierarchického charakteru nadriadenosti a podriadenosti ideálov, hodnôt a cieľov vychovávania.

1. Ideál a cieľ výchovy

K objasneniu otázky cieľa výchovy je potrebné skúmať príslušnú problematiku v rôznych súvislostiach. Ideál výchovy z nášho pohľadu predstavuje východisko pri vymedzovaní kľúčových hodnôt a formulácii cieľov edukácie. Pri problematike ideálov sa môžeme sústrediť na ich opis, charakteristiku, na ich determináciu, ale aj na vplyv ideálov na stanovenie výchovných cieľov. Podľa W. Brezinku (1996, s. 15) výchovné ciele majú len druhotnú väzbu k vychovávateľovi a k výchove. Prvotné sú totiž ideály, ktoré by sa mali stavať pred všetkých ľudí, ktorí sa nachádzajú v podobnej situácii a majú podobné úlohy.

Pojem ideál výchovy môžeme odvodiť z gréckeho a latinského slova *idea* resp. *ideal*. Idea znamená istú predstavu, myšlienku, či víziu a ideál dokonalú predstavu nejakej veci, javu alebo stavu. V oboch prípadoch sa jedná o dokonalú (ideálnu) a najvyššiu možnú kvalitu, ktorá sa reálne nedá dosiahnuť, možno sa k nej len priblížiť.

Podľa Š. Kročkovej (In Gogová, A., 2004, s. 52) ideály výchovy sú všeobecné predstavy a obrazy o človeku ako nositeľovi najdôležitejších hodnôt. Sú ovplyvňované sociálno-historickými podmienkami a premenami spoločnosti a rozličnými filozofickými i pedagogickými koncepciami. Základným dôvodom rozmanitosti ideálov výchovy v súčasnosti, sú zmeny v spoločnosti a s tým spojené zmeny v oblasti filozofických smerov a vo vedách, ktoré sa venujú problematike

formulácie želaného obrazu človeka, ako aj procesom jeho sebarealizácie. Ideály sa líšia svetonázorovou i hodnotovou determináciou, takže vytvárajú rôzne predstavy o človeku. Keďže ideál považujeme za východisko pre ciele výchovy, rôzne ideály determinujú aj odlišné ciele vychovávanía.

V *Pedagogickom lexikóne* (Zrínszky, L., In Bátorý, Z., 1997, I. časť, s. 417) sa uvádza, že ideál je predstava o dokonalom človeku. Ideál plní dve funkcie:

1. poskytuje základ pre formuláciu výchovného cieľa;
2. udáva smer sebazdokonaľovania pre subjekty výchovy.

V *Pedagogickom slovníku* (Průcha, J., 1998, s. 34) sa pojem ideálu výchovy nespomína vôbec. Nájdeme tu však vymedzenie cieľa výchovy, ktorý je v najvšeobecnejšej podobe ucelenou predstavou (ideálom) predpokladaných a žiaducich vlastností človeka, ktoré možno získať. V tomto vymedzení môžeme spozorovať, že ideál sa zhoduje s cieľom výchovy a ide o reálne dosiahnuteľnú kvalitu vychovanosti.

Podobný prístup nachádzame aj v *Encyclopaedia Britannica* (2008), kde namiesto pojmu ideál výchovy (educational ideal) sa uvádzajú ciele edukácie (aims - goals of education) pod heslom filozofia výchovy (philosophy of education). V rámci tohto hesla sa uvádzajú ciele výchovy v jednotlivých obdobiach našej histórie, ktoré môžeme chápať aj ako ideály výchovy.

Na základe zistení z preštudovaných zdrojov môžeme tvrdiť, že prístup pri vymedzovaní a delení ideálov a cieľov výchovy v súčasnej odbornej literatúre je rôzny. Vo všeobecnosti môžeme vymedziť dva prístupy:

1. **prístup, v ktorom sa nerozlišujú ideály a ciele výchovy** (Průcha, J., 1998, Kosová, B., 2000, Višňovský, L., 2004, Encyclopaedia Britannica, 2008)
2. **prístup, v ktorom sa rozlišujú ideály a ciele výchovy** (Brezinka, W., 1996, Kročková, Š. In Gogová, A., 2004).

V prípade prístupu, kde sa nerozlišujú ideály a ciele výchovy, autori delia ciele výchovy podľa rôznych hľadísk. Pri prístupoch, kde sa rozlišuje pojem ideálu a cieľa výchovy, sa ideálu pripisuje všeobecnejší a cieľom konkrétnejší charakter. V prípade rozlíšenia pojmov ideál a cieľ výchovy sa taktiež stretávame s ich rozdielnym delením.

W. Brezinka (1996, s. 15) rozlišuje všeobecné ideály, ktoré sa nedajú celkom dosiahnuť, len približne (ide o vlastnosti a obrazy dobrých ľudí, ktoré slúžia ako kritérium a vzor správania) a ideály špeciálne, ktoré sú predpokladom pre dosiahnutie špeciálnych výkonov. Špeciálne ideály sú dosiahnuteľné, vyžadujú konkrétne a špeciálne vedomosti. Vychádzajúc z názorov W. Brezinku (1996, s. 15-26), môžeme ideály deliť na celkové - všeobecné a dielčie - špeciálne, čo determinuje i celkové a dielčie výchovné ciele. Ciele výchovy sa môžu líšiť aj úrovňou komplexnosti a abstraktnosti. Z týchto dvoch hľadísk sa podľa W. Brezinku (1996, s. 15) vytvárajú dve kontinuuá cieľov:

- kontinuum jednoduché – komplexné;
- kontinuum konkrétne – abstraktné.

Ak zohľadníme obidve kritériá zistíme, že tak jednoduché ako aj komplexné ciele môžu byť konkrétne i abstraktné.

Podľa ďalších autorov (Zrínszky L. In Bátor, Z., 1997, I. s. 417) v 20. storočí existuje niekoľko ideálov v konkrétnych kultúrach, priebežne v čase a priestore. Z praktického aspektu však k plánovaniu a následnej realizácii potrebujeme konkretizovať a špecifikovať našu ideálnu predstavu do takej kvality, ktorú sa budeme snažiť našim pôsobením dosiahnuť. K tomu slúžia ciele výchovy, ktoré nielen určujú úroveň vycovanosti, ktorú by sme chceli dosiahnuť, ale determinujú aj obsah, metódy, prostriedky i formy výchovy.

V súčasnej pedagogike sa ideálmi a cieľmi vychovávanania najintenzívnejšie zaoberajú pedagogické disciplíny filozofia výchovy a teória výchovy. Tieto disciplíny sa opierajú o filozofiu, ktorá im pomáha pri objasňovaní a konkretizácii ideálov a cieľov v procese edukácie. Filozofickou disciplínou, ktorá sa zaoberá cieľmi výchovy je teleológia. Z etymologického hľadiska pojem teleológie je neologizmom z gréckych slov *telos* (cieľ) a *logos* (náuka). Podľa L. Višňovského (2004, s. 127) teleológia je vedou, ktorá sa osobitne zaoberá otázkou výchovných cieľov. Teleológia objasňuje aj zmenu cieľov v závislosti od spoločenských zmien, determináciu a charakteristiku ideálov a cieľov v jednotlivých obdobiach a kultúrach.

B. Kotschy v *Pedagogickom lexikóne* (In Bátor, Z., 1997, časť. III., s. 142) charakterizuje pedagogickú teleológiu ako náuku o cieľoch vo filozofii výchovy, ktorá sa zaoberá najvšeobecnejšími zákonitosťami teleologického charakteru

výchovy. Pedagogická teleológia ďalej vníma a skúma cieľ výchovy ako základný činiteľ výchovy. B. Kotschy (In Bátorý, Z, .1997, III.časť, s. 142) uvádza aj niektoré aktuálne úlohy pedagogickej teleológie:

- skúmať a pozorovať východiská a svetonázorovú determináciu výchovy;
- skúmať funkcie jednotlivých cieľov a ich súvislosti;
- skúmať vzťah medzi formulovanými a uskutočnenými cieľmi.

2. Vzťah ideálu výchovy k cieľom a hodnotám vychovávania

Ideál výchovy môže mať aj ustálené znaky, môže mať hodnotový obsah, vtedy vyjadruje koncentrovanie sa na istú hodnotovú orientáciu. Pri objasňovaní problematiky ideálov sa môžeme sústrediť na:

- odlišnosť medzi ideálom a realitou, čo je často dôvodom špekulatívneho charakteru teórií výchovy,

- stabilitu ideálov – do 20. storočia v konkrétnych kultúrach sú ideály pomerne stabilné, od 20. storočia je však stabilita ideálov problematická, čo vedie ku konfliktom ideálov z dôvodu premeny hodnotových systémov a hodnotových orientácií.

V pluralitných a demokratických spoločnostiach sa legalizovala mnohorakosť ideálov, čo vedie k ich súpereniu a badať tu aj vplyv politických síl. Z nášho hľadiska nepovažujeme za šťastné spájať ideál výchovy s politickou orientáciou, ale v súčasných podmienkach je to žiaľ, realita.

Podľa W. Brezinku (1996, s. 15) sú ideály vo výchove najdôležitejšou kategóriou. Ideály sú predstavy o vlastnostiach osobnosti, ktoré napomáhajú k dosiahnutiu celkovej kvality osobnosti. Podľa autora však ideály nie sú formulované za účelom výchovy mládeže, ale sú súčasťou normatívnej kultúry skupiny, v ktorej sa vychovávaný vychováva, do ktorej sa socializuje. Preto je do istej miery samozrejmé, že do dosiahnutia autonómnej regulácie rozvoja osobnosti, človek preberá ideály i hodnoty tej skupiny, v ktorej je vychovávaný. Až neskôr, keď sa stane schopným sebariadenia, môže svoje ideály a hodnoty individualizovať, prípadne korigovať v súlade s vlastným presvedčením. Keďže aj jeho presvedčenie je

formované a tým aj sčasti determinované kultúrou, v ktorej je vychovávaný, teoreticky by nemali nastať diametrálne zmeny. Z hľadiska obsahu sú výchovné ciele a ideály totožné. Úlohou vychovávateľov je dosiahnuť to, aby sa vychovávaní čo najviac priblížili k stanoveným ideálom.

Ideál človeka sa nevzťahuje len na výchovu ako na formotvorný proces, ale na celú existenciu človeka (v rozličných oblastiach ako profesionálnej, spoločenskej, kultúrnej atď.), ktorá by mala byť do istej miery determinovaná širšími znakmi a determinantami. Ideál sa vzťahuje na celý komplex komponentov, podmienok a činiteľov, ktoré nesú v sebe iný znak než výchova má. Cez to všetko ideál výchovy chápeme ako prioritu a hierarchicky ako najvyššiu doménu z toho dôvodu, lebo sa vzťahuje na tie procesy, ktoré vo významnej miere určujú budúcu duchovnú kvalitu jednotlivca. Táto objektivita v značnej miere ovplyvňuje aj orientáciu, výber a determináciu vlastných ideálov človeka v rozličných oblastiach jeho každodennej existencie (rodinný život, práca, priateľské vzťahy a ďalšie).

Ideály a vzory fungovali už od pradávnych čias ako východisko i spôsob ovplyvňovania procesov utvárania osobnosti mladej generácie, čím sa do istej miery akoby programoval budúci výsledok výchovného procesu. J. Grác (1990, s. 38-63) z historického hľadiska uvádza antický ideál *kalokagatie* (krásy a dobra – v dielach Platóna), kultové ideály z obdobia feudalizmu (kult dvorných cností v dielach Castiglioneho), ideály z obdobia renesančného humanizmu (kult zdravého a aktívneho človeka v 14. až 16. storočí – v dielach Rotterdamského, Vivesa a Rabelaisa) a osvietenstva (kult rozumu a vzdelanosti v 17. a 18. storočí – v dielach Locka, Rousseaua, Helvetia).

V 19. a 20. storočí však dochádza k diferenciacii vzorov a ideálov. Do tohto obdobia sa ideály chápali jednotne, bez znakov diferenciacie. Ako uvádza J. Grác (1990, s. 60), v tomto období sa vynárajú niektoré problémy s príkladmi zo života známych osobností. Ideály sa začínajú diferencovať podľa vrstiev spoločnosti, diferenciacia sa objavuje aj z hľadiska pohlavia. Namiesto globálneho prístupu k ideálu pozornosť teoretikov sa začala sústreďovať na jeho jednotlivé zložky. Ideál sa skúmal ako podnetový činiteľ príkladu a vzor ako hodnotové a cieľové vyjadrenie príkladu.

V súčasnom období sú výchovné ideály veľmi slabo konkretizované. Moderná doba istým spôsobom zovšeobecňuje predstavu o človeku, o jeho hodnotách

a kvalitách a tieto sú potom všeobecne uznávané a žiadané. Z tohto hľadiska by sme súčasný ideál človeka mohli konkretizovať nasledovne: všestranný človek, ktorý sa nezameriava len na niektorú stránku svojej osobnosti alebo oblasť existencie, snaží sa o vyvážený rozvoj biologickej, psychickej a sociálnej stránky, o dosiahnutie rovnomerného rozvoja racionálnej, emocionálnej a vôľovej stránky svojej osobnosti. Dôraz by sa však v každom prípade mal klásť na rešpektovanie individuality jednotlivca pri osobnostnom rozvoji. Z aspektu miery rešpektovania individuality jednotlivca sa môže prístup k vymedzeniu ideálu štiepiť na dva diametrálne odlišné prístupy. Z hľadiska normatívneho prístupu by sme mohli tvrdiť, že pri vytyčovaní ideálov je v každom prípade žiaduce a potrebné vychádzať z toho, čo už bolo dosiahnuté a overené spoločnosťou. Základom pri plánovaní by v tomto prípade boli kultúrno-spoločenské tradície zakladajúce sa na historickom a kultúrno-spoločenskom dedičstve. Výsledok výchovy by v tomto prípade smeroval k vytvoreniu sčasti nového dedičstva, avšak nie od základov nového, ale išlo by o obohatenie toho, z čoho sa pri plánovaní vychádzalo. Druhý prístup – liberálny sa zakladá na čo najširšom rešpektovaní individuality jednotlivca. Z hľadiska tohto prístupu by sme sa však dostali k tomu, že vonkoncom by nebolo možné určiť jednoliaty a presne definovateľný obraz človeka. Takýto prístup do istej miery vždy neguje opodstatnenosť a možnosť výchovy ako cieľavedomého procesu formovania osobnosti.

Súhlasíme s názorom, že ideál človeka i ideál výchovy je hodnotovým vyjadrením príkladu. Vtedy sa ideál výchovy môže konkretizovať aj podľa toho, aké hodnotové systémy a orientácie by mali charakterizovať vychovanú osobnosť.

Podľa B. Suchodolského (1964, s. 74) sa na základe odlišných hodnotových systémov a orientácií môžu vymedziť nasledovné typy ideálov (delenie ideálov výchovy podľa B. Suchodolského uvádzame napriek tomu, že ide o starší zdroj a rozporuplnú osobnosť pedagogickej vedy 20. storočia – podobné delenia sa uvádzajú aj v publikáciách po roku 1990, napr.: Zelina, M., 2000, s. 21) :

1. *metafyzický ideál*, pri ktorom sa pri formulácii výchovného cieľa vychádza z náboženstva. Hodnoty a priority náboženstva sa obyčajne orientujú na prípravu človeka na život po smrti, preto aj výchova a cieľ výchovy by sa mali orientovať k rozvoju takých kvalít osobnosti, ktoré mu to umožnia. Poznnamenávame, že tieto ideály neboli sformulované v dnešnej dobe,

avšak ich aktuálnosť a akceptácia značnou časťou populácie je nespochybniteľná.

2. *spoločensko-tradicionálny ideál* stavia na tradičných hodnotách spoločenského bytia a v centre pozornosti je človek ako nositeľ týchto hodnôt. V prípade tohto ideálu môžeme hovoriť o znovuzrození antického ideálu *kalokagatie* a renesančno-humanistického ideálu.
3. *naturalisticko-liberálny ideál*, v ktorom sa vyzdvihuje prirodzenosť človeka a jeho existencie. Z hľadiska cieľa výchovy sa zdôrazňuje sloboda a sebarozvoj osobnosti a nezasahovanie do procesu utvárania formovania hodnotového systému a hodnotovej orientácie.

Z uvedených typov ideálu sa dá najmenej konkretizovať a upresniť želateľný výsledok v edukačných procesoch. Väčší význam takto vymedzované ideály môžu zohrávať pri plánovaní a určovaní realizácie dosahovania vytýčených cieľov.

Na základe vyššie uvedených názorov na ideály a ciele, možno charakterizovať ideál výchovy ako predstavu o dokonalom človekovi, ktorá je najvyššou metou vychovanosti, ku ktorej by sme sa výchovným pôsobením chceli čo najviac priblížiť. Ideálom výchovy by mala byť všestranne rozvinutá osobnosť jednotlivca, so zameraním na konkrétny systém hodnôt a s konkrétnou hodnotovou orientáciou. Podľa S. Kučerovej (1990, s. 25) všestranne rozvinutá osobnosť jednotlivca sa zakladá na autentickosti, tvorivosti, slobode, zodpovednosti, totálnosti a celistvosti. Okrem dokonalého obrazu je ideál výchovy aj nositeľom tých hodnôt, ktoré sú žiadané a želané pri realizácii rozvoja osobnosti. Tieto hodnoty by sa mali konkretizovať pri formulácii výchovných cieľov, pod ktorými chápeme istú úroveň vychovanosti, ktorú by sme našim pôsobením chceli dosiahnuť, ktorá je anticipovaná v časovej perspektíve.

Z uvedených názorov usudzujeme, že rozdiel medzi ideálom a cieľom výchovy nie je v ich obsahu, ale v kvalite a konkrétnosti. To znamená, že kým ideál reprezentuje najčastejšie najvyššiu kvalitu dokonalosti, ktorú si len môžeme predstaviť, cieľ výchovy je z hľadiska kvality reálnejší, je dosiahnuteľný. Z hľadiska konkrétnosti, ideál chápeme ako všeobecný obraz o človeku a cieľ ako konkrétnu metu, resp. úroveň vychovanosti, ktorú by sme chceli dosiahnuť. Preto z hľadiska plánovania a realizácie výchovného pôsobenia sú dôležité a podstatné tak ideály ako aj ciele. Ideály výchovy slúžia najmä k stanoveniu a plánovaniu budúcich

všeobecných kvalít osobnosti a ciele výchovy k realizácii výchovného procesu a kontrole jeho úspešnosti a efektivity.

3. Hierarchia verzus rovnocennosť ideálov a cieľov vychovávaní

Už pri vymedzovaní a charakteristike pojmov ideál a cieľ výchovy, sme mohli spozorovať odlišné prístupy v tom, či sa ideál výchovy odlišuje od cieľa výchovy. V prípade, ak sa jedná o rozlíšenie skúmaných pojmov, explicitne ide aj o ich hierarchické rozlíšenie. Na mysli máme najmä to, že ideál je cieľu (alebo cieľom) nadriadený. Z tohto prístupu vyplýva, že kľúčové hodnoty edukácie budú priamo určované a odvodené z ideálu výchovy, čím sa spresní a konkretizuje ich obsah i normy realizácie. Takto chápaný model výchovy môžeme nazvať normatívnym modelom výchovy.

R. Lassahn (1992, s. 92-110) odmieta spájať normatívnu koncepciu edukácie výlučne s katolíckou pedagogikou. Vyjadruje názor, že pod normatívnosťou sa môžu chápať najrôznejšie teórie. Samotné označenie „normatívny“ však v mnohých formuláciách nadobudlo zdiskreditovanú tendenciu. Otázku normatívnosti stavia hlavne do roviny mravnej, kde mravnosť človeka (správanie i reakcie) má byť založená na morálnych zásadách a princípoch. Správanie v morálnom zmysle nie je možné človeku vštepiť, ale každý jednotlivec by sa mal k nemu sám dopracovať prostredníctvom vlastnej aktivity. Preto normatívnosť neznamena vnučovanie hodnôt a noriem vychovávanému a poučanie o nich, ale potrebu zamerať výchovné pôsobenie na rozvoj kritickej analýzy, vytvorenie si vlastných princíпов a oporných bodov (východísk) mravného hodnotenia a schopnosti zaujímať z morálneho hľadiska vhodné stanovisko k otázkam a dilemám, ktoré musí človek v živote riešiť. V tomto zmysle spája R. Lassahn (1992, s. 108) personalistické a normatívne učenie o výchove, ako aj rozhodujúcu úlohu vzťahu učiteľ – žiak v chápaní dialógového vzťahu.

V prípade odmietnutia hierarchickej rozdielnosti ideálu a cieľa edukácie (alebo hierarchizácie cieľov) sa jednotlivé ciele chápu ako rovnocenné. Takéto chápanie sa najčastejšie prejavuje aj absenciou ideálu výchovy a relativizáciou hodnôt, nešpecifikuje a nekonkretizuje ich obsah ani normy realizácie. Takýto model môžeme nazvať hodnotovo - relativistickým modelom výchovy. Je preň špecifické,

že neuznáva potrebu sociálno-mravných noriem, lebo tie sa orientujú do minulosti a zakladajú sa na skúsenostiach. Argumentom tohto odmietnutia je stále sa meniaci svet, ktorý si vyžaduje neustále prehodnocovanie smerovania výchovy. Tento model odmieta tiež zásahy pedagóga do utvárania axiologického vedomia vychovávaného jednotlivca.

Záver

Po preskúmaní rôznych prístupov pri vymedzovaní pojmu ideál výchovy a následnej analýze vo vzťahu k teleologicko-axiologickej podstate edukácie môžeme konštatovať, že neexistuje jednotný názor na to, či sa proces edukácie má uberať smerom k hierarchicky nadriadenej predstave ideálu, z ktorej sa odvodzujú a konkretizujú tak kľúčové hodnoty, ako aj ciele vychovávaní. Prijatie či odmietnutie hierarchizácie ideálu a cieľov edukácie spôsobuje jestvovanie viacerých modelov výchovy, ktoré sme vyššie zhrnuli do normatívneho a hodnotovo – relativistického modelu. Treba si však všimnúť a uvedomiť si ich rôzny vplyv na cieľovú a hodnotovú dimenziu edukácie. Oba spomínané modely v sebe nosia isté výhody ako aj riziká, s ktorými pri plánovaní i realizácii edukačného procesu treba počítať. Pravdepodobne by bolo nesprávne tvrdiť o jednom či druhom modeli, že je správny resp. nesprávny. Čo sa nás týka, prikláňame sa skôr k normatívnemu prístupu.

Literatúra

- BÁTORY, Z.: *Pedagógiai lexikon I – III*. Budapest : Keraban Kiadó. 1997.
- BREZINKA, W.: *Ciele výchovy súčasnosti*. In: *Pedagogická revue*, roč. 44, č. 4, s. 241-266, 1992.
- BREZINKA, W.: *Filozofické základy výchovy*. Praha : Zvon, 1996.
- BREZINKA, W.: *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek, 2001.
- BRUGGER, W.: *Filozofický slovník*. Praha : Naše vojsko, 2006.
- DRTINA, F.: *Ideály výchovy*. Praha : Jan Laichter, 1930.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA [online] [cit. 08-09-2008]. Dostupné na <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/179491/philosophy-of-education>

GOGOVÁ, A., KROČKOVÁ, Š., PINTES, G.: *Žiak – sloboda – výchova*. Nitra: UKF, 2004.

GRÁC, J.: *Exemplifikácia*. Bratislava : Obzor, 1990.

KOSOVÁ, B.: *Rozvíjanie osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Rokus, 2000.

KUČEROVÁ, S.: *Úvod do pedagogickej antropológie a axiológie*. Brno : MU, 1990.

KUDLÁČOVÁ, B.: *Fenomenón výchovy (historicko-filozoficko-antropologický aspekt)*. Bratislava : Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2006.

LASSAHN, R.: *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1992.

PINTES, G.: *Teleológia cieľov výchovy*. In: Perhács, J a kol.: *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania*. Nitra : PF UKF, s. 7- 29, 2005.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.

SKALKOVÁ, J.: *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004.

SLAVÍK, J.: *Výchovný cieľ jako žakova zákazka pro učitele*. In: *Pedagogika*, roč. 45, č. 3, s. 260-268. 1995.

SUCHODOLSKI, B.: *A jövőnek nevelünk*. Budapest : TK, 1964.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. , KAČÁNI, V.: *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2004.

ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS. 2000.

PaedDr. Gábor Pintes, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Drážovská 4

949 74 NITRA

e-mail: gpintes@ukf.sk

Ideál výchovy u sv. Tomáša Akvinského

Andrej Rajský

Anotácia

Príspevok predstavuje možnosti, aké poskytuje pre výchovu človeka realistická filozofia Tomáša Akvinského. Prvá časť odhaľuje antropologické a výchovné základy, ktoré Doctor Humanitatis rozvíja vo svojom učení: človek ako jednotné bytie prostredníctvom svojich operatívnych síl dynamizuje svoju prirodzenosť, s cieľom dosiahnuť poslednú a finálnu dokonalosť (beatitudo). Využíva pritom svoju slobodnú racionalitu, prostredníctvom ktorej vo svojom mravnom konaní nadobúda stabilný habitus konania (cnosti a necnosti). Dejinný človek dynamicky konfiguruje svoju prirodzenosť smerom k poslednému cieľu. V druhej časti sa zameriame osobitne na analogický pojem výchovy u Tomáša, ktorý sa ďalej člení na výchovu telesnú (ex parte corporis), výchovu duchovnú (ex parte animae) a výchovu náboženskú (educatio supranaturalis). Tomáš neobchádza ani ťažkosti a nedokonalosti výchovy, vyplývajúce z krehkosti človeka. V závere príspevku uvádzame Tomášov ideál vychovaného človeka, ktorý v stave cnosti (status virtutis) už výchovu nepotrebuje.

Úvod

Výchova stojí na báze idey, akú si človek utvorí o človeku. Výchovu preto môžeme chápať aj ako humanizačný proces – proces stávania sa človekom. Základným východiskom tomášovskej pedagogiky je jeho koncept osoby: z racionálnej dokonalosti jedného človeka plynie 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.

1. Tomášova koncepcia človeka

Antropológia Tomáša Akvinského by sa mohla zhrnúť do predstavy o troch 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 najúčinnnejším prostriedkom spolupráca s milosťou.

a) „Prirodzený“ človek

Na základnú otázku *Quid est homo?* Tomáš akceptuje klasickú odpoveď v definícii *animal rationale* (*Gent.*, III, 39). 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 (esenciu) (*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 agansom 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 *intelektívny život*. Duch prekonáva hmotu a umožňuje vnímať totalitu bytia prostredníctvom poznávajúceho *rozumu* a chcejúcej *vôle*. V tomto intelektívnom živote, v ktorom je vzájomná závislosť a synergia telesnosti a duchovnosti, spočíva jedinečnosť človeka a jeho charakter *imago Dei*. Duša však nie je iba formou „*esse hominis*“, ale aj formou „*agere hominis*“, teda organizačným princípom konania človeka. Konaním (*actus secundus, actus operandi*) človek dopĺňa svoje bytie (*actus primus, actus essendi*) 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 operatívne schopnosti (fakulty) duše a je základom pre ľudskú výchovnú činnosť, 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“.

b) „Historický“ človek

Človek s vlastnou univerzálnou prirodzenosťou má aj svoj existenciálny, dejinný, činnostný 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, intelektívny *apetitus*. 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 *lumen*, 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“.

c) Človek kresťan

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 posledný cieľ. V náboženskej výchove je primárnym vzorom Krista, ktorý súčasne ako *causa efficiens* všetkého poskytuje milosti k dosahovaniu tohto cieľa.

2. Rámec výchovy v antropologickej špirále „*exitus-reditus*“

Celá Suma teologická je vybudovaná podľa schémy *exitus-reditus* (odchod-návrat) (Chenu, M.D., 1953, 268-275). Všetky veci, vrátane človeka, vychádzajú od Prvej príčiny, aby sa svojím 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, 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*).

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 začiatku zvolil svoj cieľ. Dôvodí, že skutočne múdrom 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.

3. Tomášov pojem výchovy

Tomáš nikdy nenapísal osobitné ucelené pojednanie o výchove, napriek tomu, že pojem výchovy a nevyhnutnosť výchovy sú v jeho myslení neustále prítomné. Najznámejším je jeho traktát „*De magistro*“, ktorý je súčasťou diela *De veritate (De ver., q. 11, a. 1)*. Tu sa obširnejšie 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*).

Tomáš opisuje výchovu touto definíciou: *„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 zavŕšený 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

zavřením výchovy (zrelosť, „dospelosť“). Výchova, ktorá dokáže dieťa priviesť do tohto stavu, súčasne ho dokáže priblížiť k poslednému cieľu, ktorým je *beatitudo*. 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. 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*“, zodpovedajúca telesnej starostlivosti *nutritio*. Na ňu bude nadväzovať druhá oblasť výchovy, výchova „*ex parte animae*“, zodpovedajúca termínom *instructio* a *disciplina*.

4. Výchova telesná

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

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

a) Výchova vegetatívnej telesnosti

Prvá výchova sa týka zdravia a uchovávanía vlastného tela. Zameriava sa na upevňovanie telesných dispozícií, ktoré majú zabezpečovať integritu a harmóniu ľudskeho 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 ľudskeho 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 k vyšším stupňom 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 charakterov počas vývoja jednotlivca. Do tohto procesu môže vychovávateľ vstúpiť svojim usmerňovaním (IV. *Sent.*, d.40, a.4).

b) *Výchova zmyslovej telesnosti*

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). U 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*“. U človeka však zmyslovosť prirodzene tiahne k vyšším duchovným formám života, k sublimácii krásneho a príťažlivého. Napriek tomu sa živočíšny pud v človeku pokúša zredukovať jeho zmyslovosť 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 zmyslovosť. 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 pamäte využíva proporciu a komparáciu, v oblasti zmyslového poznávania (*cogitativa*) sa racionalita stretáva priamo so sublimovanou zmyslovosťou. Výchova zmyslov

dosahuje zavŕšenie v mravnej výchove, kde sa zmyslové túžby podriaďujú rozumu a habitusu v podobe cnosti miernosti a sebaovládania.

5. Výchova duchovná

Nad zdokonaľovanie človeka v rozmere vegetatívneho a zmyslového života vyniká vlastná ľudská dokonalosť, ktorou je intelektívny život. 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) k totalite bytia, ba až k Počiatku bytia takým spôsobom, „*ktorý prekonáva fyzickú prirodzenosť a ktorý nemôžu vykonávať telesné orgány*” (S. Th. I, q.78, a.1). Intelektívny život človeka tvoria mohutnosti rozumu a vôle, ktorým sa vo výchove treba osobitne venovať.

a) Výchova rozumu (rozumové cnosti)

Úlohou výchovy špekulatívneho a praktického rozumu prostredníctvom formovania intelektívnych 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*“, ktoré zaistí habitusy všetkých intelektívnych cností, rozvážnosti, zručností a vedomostí a orientuje človeka k múdrosti (*sapientia*). Múdrosť 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 intelektívnymi mohutnosťami žiaka a pomáha ich rozvíjať k múdrosti. Výchova rozumových cností je spojená s výchovou morálnych cností (zdržanlivosti, čistoty, usilovnosti, učiteľnosti), ktoré umožňujú duchovnú kontempláciu, a naopak necnosti (pahlnosť, chlípnosť, lenivosť) sťahujú človeka do živočíšnej zmyslovej psychológie, pripútanej k hmote. Rozumové cnosti, ktoré sú samé osebe vznešenejšie, ako cnosti mravné, sa musia integrovať s mravnými cnosťami, lebo tie zaistujú reálne (skôr než ideálne) smerovanie k dobru (*bonitas „in re“* skôr než *bonitas „in mente“*).

b) Výchova vôle (mravné cnosti)

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, zatiaľ čo zmyslovosť je pasívnou silou, ktorá je vzdialená racionalite, lebo má svoju vlastnú iracionálnu autonómiu. Je teda dôležité, aby boli ľudské žiadostivosti (vôľa a zmysly) habituálne disponované poslúchať poriadok rozumu, k čomu má dopomôcť výchova mravných cností. Táto 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“.

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 zavŕšením celkovej výchovy, pretože zodpovedá samotnej esencii ľudskej duše a umožňuje totálne zjednotenie s Posledným cieľom. Bez tohto zavŕšenia by výchova nevedla k ničomu, bola by bezcieľným bláznovstvom (*Gent.*, III, 48). Človek je totiž prirodzene *homo religiosus*, bytostne zviazaný (*religio*) s Prvou príčinou. Ľudský duch v sebe objavuje „príbuznosť s Bohom“ a nie je „spokojný, kým nespočinie“ v cieľi 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 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.

7. Ukončenie výchovy

Človek je neustále v stave pocestného (*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 despotické* (por. Aristoteles). Aj prax výchovy bude teda skôr vedená „diplomackou“ múdrosťou, než drezúrou pevnej autority. Moc vychovávateľa nad vychovávaným je vždy len nepriama, tak ako schopnosť vidieť len nepriamo závisí 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). Cieľom výchovy nie je teda poslušnosť heteronómny normám, ale habituálna aplikácia zvnútorňených 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 vnútornými nadobudnutými dispozíciami.

Zoznam skratiek:

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)

Literatúra

AKVINSKÝ, T.: *Suma teologická*. In: <http://krystal.op.cz/sth/sth.php>

AKVINSKÝ, T.: *O lásce*. Praha: Krystal, 2005.

AKVINSKÝ, T.: *Suma proti pohanom*.

In: <http://www2.nd.edu/Departments/Maritain/etext/gc.htm>

LABEAGA, J. A. I.: *San Tommaso, Maestro di educazione umana*. Rím: Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, 2003.

In: http://www.upra.org/archivio_pdf/ao62-izqlabeaga.pdf

CHENU, M. D.: *Introduzione allo studio di San Tommaso*. Florencia: Fiorentina, 1953, s. 260-267; 268-275.

VOLEK, P.: *Filozofia človeka podľa Tomáša Akvinského*. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2003.

DE VRIES, J.: *Základní pojmy scholastiky*. Praha: Rezek, 1998.

MICHALOV, J.: *Scholastická filozofia*. Nitra: Filozofická fakulta UKF v Nitre, 2002.

Mgr. Andrej Rajský, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

Priemyselná 4, P.O.Box 9

918 43 TRNAVA

e-mail: arajsky@gmail.com

Kultúra vo vzťahu k výchove v európskom kontexte

Sabína Gáliková Tolnaiová

Anotácia

Kultúru a výchovu nie je možné principiálne oddeliť. Ch. Dawson (1995) hovorí, že kontinuita kultúry závisí od kontinuity výchovy. Dejiny Európy, resp. európskej kultúry môžeme vidieť vo vývoji v niekoľkých štádiách a týmto zodpovedajú aj isté dejinné štádiá výchovy. Tiež môžeme hovoriť o súvise dejinných antropologických paradigiem s dejinnými paradigmami výchovy, resp. ideálmi výchovy. Idea obsiahlej všeobecnej humanitas vyrastá pod vplyvom osvietenia gréckou kultúrou. Gréci vytvorili západnú ideu človeka a koncepciu humanistickej kultúry, ktorá sa stala jedným z formujúcich prvkov európskej kultúrnej tradície. Cicero prvý jasne deklaroval humanistickú ideu vzdelávania.

Ohľadom obidvoch fenoménov, ktorými sú kultúra a výchova, možno hneď úvodom skonštatovať, že ich nie je možné principiálne oddeliť. Totiž výchova je osobitným druhom skultúrňovania, alebo ináč - funkciou výchovy je skultúrnenie, pričom skultúrnenie nemožno jednoducho redukovať na výchovu. Na ich úzku súvislosť ukazuje napríklad Ch. Dawson vyjadrujúc sa, že kontinuita kultúry závisí od kontinuity výchovy, že každé porušenie kontinuity tradície vzdelávania znamená vlastne príslušné prerušenie kontinuity kultúry.¹ Dejiny Európy, resp. európskej kultúry môžeme vidieť vo vývoji v niekoľkých štádiách a vzhľadom k predchádzajúcemu konštatovaniu môžeme povedať, že týmto zodpovedajú aj isté dejinné štádiá výchovy. Tiež môžeme hovoriť o súvise dejinných antropologických paradigiem s dejinnými paradigmami výchovy.²

Prvé (predkresťanské) štádium európskej kultúry a výchovy začalo v egejskej oblasti a až do konca zostalo prevažne vývojom Stredomoria. Všetky neskoršie štádiá európskej kultúry a výchovy v ňom majú svoj prameň spoločenských, intelektuálnych a iných tradícií. Západná civilizácia, resp. kultúra sa zrodila, keď si Gréci prvýkrát začali byť vedomí svojej odlišnosti od ázijského sveta v dobe perzských vojen a pochopili, že majú odlišný spôsob života a odlišné meradlo hodnôt od veľkých archaických civilizácií starovekého východu. Nové spôsoby života a myslenia sa prejavili vo veľkých činoch helénskej kultúry 6. a 7. st. pred Kristom. Bol to vek,

¹ K tomu bližšie pozri: Dawson, CH.: *Krize západní vzdělanosti*, s. 14, 15. Možno konštatovať, že takéto videnie podstatného vzťahu kultúry a výchovy, resp. vzdelávania zostáva zachované, nemení sa v závislosti od konkrétnych zmien v porozumeniach (resp. od konkrétnych definícií) obidvoch fenoménov, ku ktorým v rámci dejín myslenia dochádzalo.

² U nás sa problematikou vzťahu spomínaných paradigiem bližšie zaoberá B. Kudláčová. Pozri napr. prácu *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*.

keď nastal rozvoj mestského štátu a jeho politických inštitúcií, veľká koloniálna expanzia Grékov pozdĺž pobrežia Stredozemného a Čierneho mora, vek gréckeho vedeckého a filozofického hnutia.³ Vedomie, že sú slobodní ľudia a členovia samosprávnej obce bolo tým, čo ich odlišovalo od ostatných. Ako členovia širšej helenistickej spoločnosti rozvinuli svoju spoluprácu v myslení a racionálnom spytovaní, ktoré sú zdrojom západnej filozofie a vedy. Vo všeobecnosti najväčší prínos Grécka pre európsku kultúru tkvie vo filozofii a v umení.⁴

Gréci objavili, že materiálny svet má poriadok a že ľudský duch môže bádať o príčinách vecí a môže odhaliť poriadok sveta. Kvôli hľadaniu objektívnej pravdy rozvinul filozof Aristoteles pojmové myslenie a logiku k používaniu týchto pojmov. Prvýkrát dal človeku možnosť myslieť a zakúsiť ducha ako osobnú ľudskú schopnosť. Tým bola v európskej diskusii nastolená téma ľudského ducha. Gréci vytvorili západnú ideu človeka a tú koncepciu humanistickej kultúry, ktorá sa stala jedným z formujúcich prvkov európskej kultúrnej tradície⁵.

V Grécku je človek pochopený ako bytosť, ktorá je schopná načúvať poriadku celku, je ho schopná poznať aj vyjadriť slovom. Je bytosťou, ktorá k svojmu životu potrebuje vedieť, aký je svet v ktorom žije, aký je zákon, ktorému sa podriaďuje a ktorý k svojej existencii potrebuje. Človek je vymedzený vo vzťahu k polis. Je človekom len v spoločenstve, v obci, ktorá má svoj nomos, zákon. Zákon obce je večný, božský, nedotknuteľný a človek nemá právo ho spochybníť, i keby to znamenalo jeho smrť. Z tohto vymedzenia človeka ako občana polis sa už u Platóna a cez rad názorových rozdielov potom i u Aristotela odvíjajú všetky sociálne, existenciálne i profesijné určenia človeka. Antický človek je slobodný ako participujúci jednotlivec na ideí ľudstva. Sloboda je uskutočnením vlastnej podstaty.

³ V tomto počiatocnom období boli Iónovia a ďalší Gréci z malej Ázie vodcami helénskej kultúry, zatiaľ čo európske Grécko zaujímalo pomerne podružné miesto. Vojny s Perziou to zmenili tým, že zvýšili sebavedomie a jednotu celého gréckeho sveta voči východnej ríši, ktorá ohrozovala jeho nezávislosť. I cez žiarlivý regionálny patriotizmus svojich mestských štátov sa Gréci ukázali silne lojálni voči širšej jednote helenizmu. Pozri Dawson, Ch.: *Porozumieť Evropě*, s. 38 -39.

⁴ Ale aj keď boli Gréci skutočnými tvorcami západnej tradície kultúry, mali malý priamy vplyv na kontinentálnu Európu. Druhá veľká vlna helénskej expanzie a kolonizácie, ktorá začala v 4. storočí, bola zameraná na Východ. Helenizmus sa tak stal skutočnou svetovou civilizáciou, ktorá ovplyvňovala kultúru všetkých národov Ázie až po severozápadnú Indiu a Turkistan. Tento pohyb imperiálnej expanzie na Východe bol však sprevádzaný úpadkom gréckej moci v samotnej Európe. A teda ten svet, ktorý videl dobytie a helenizáciu Východu Alexandrom a jeho zástupcami, bol svedkom vzostupu novej moci na Západe, ktorá mala pôsobiť ako prostredník medzi helenistickou civilizáciou Východu a barbarickými národmi západnej Európy. Tento proces utvára 2. fázu v dejinách západnej Európy, ktorá zahŕňa obdobie 6 alebo 7 storočí. Pozri *tamže*, s. 39, 40.

⁵ Pozri *tamže*, s. 39.

Znamená právo i povinnosť zaujímať v obci také miesto, aké človeku prináleží, k čomu je usposobený.⁶

Grécky človek sa obracia s plnou dôverou k prírode, teší sa zo života, mladosti, zdravia, rozkoše, krásy. V pozemskom živote nachádza dostatočný dôvod svojho bytia, verí, že všetko dianie v prírode a svete vôbec smeruje svojou imanentnou tendenciou k uskutočneniu dobra. Pre Grékov bolo veľmi typické, že všetko, čo vnútorne vnímali, vyjadrovali umelecky. Vytvorili amfiteátre, v ktorých hrávali tragédie i komédie, kde mohli zažiť ľudia katarziu. Človek v gréckom svete sa snažil vyniknúť v určitých prednostiach, v športe, v rétorike, zdvorilosti a cnostiach. Školenie cností súvisí so zážitkom vlastného svedomia, čo prvýkrát formulovali filozofi Sokrates, Euripides (Dršina, 1925, s. 1 – 3).

Svojím spôsobom rozvíjali svoj vlastný odlišný spôsob výchovy a vzdelávania⁷ - paideia, ktorý sa zásadne líšil od tradičného vzdelávania východného kňaza i od vojnovkej disciplíny príslušného barbarského kmeňa. Tento bol počiatkom i modelom západnej tradície liberálneho vzdelávania. Starohelénsky svet však pozná Homérov epos a homérovský ideál života a vzdelanosti. Sú v ňom naznačené podstatné črty neskoršej Helady, tak ako neskôr ide o „kalokaghatos“, t. j. človeka, ktorý je zároveň pekný a dobrý. Súmernosť a sformovanie ľudského tela sa chápe ako výraz vnútornej veľkosti, sebaovládania a šľachetnej duše. Priblíženie sa „kalokaghatii“ je vlastným jadrom kultúrneho snaženia gréckeho národa (Dršina, 1925, s. 1 -3, Reble, 1995, s. 15 – 19).

Vychovávanie sa usilovalo vyvinúť všetky prirodzené telesné i duševné sily k ich dokonalosti. Ideálom bolo spojenie dobra a krásna v dokonalosti. Grécky človek bol vychovávaný tak, aby bol statný a krásny telesným zjavom (kalos), aby však zároveň bola jeho krása vyjadrením eticky dobrého vnútra (agathon), aby aj jeho duševné vlastnosti boli všestranne vyvinuté a on mohol zastávať svoju úlohu

⁶ Ľudským sa tu nemyslí len individuálne, ale aj človek ako typ. A to ako člen politického spoločenstva, ako občan mestského štátu. Človek ako jednotlivec sa pevne zaradil do životného poriadku spoločenstva. Pozri a porovnaj Reble, A.: *Dejiny pedagogiky*, s. 14, Pelcová, N.: *Filosofická a pedagogická antropologie*, s. 23.

⁷ Básnik chce byť vychovávateľom, epos sa chápe nie len ako hra umeleckej fantázie a zrkadlo vtedajšieho spôsobu života, ale aj ako záväzný model, kniha života a učebnica pre mladých. Avšak už z raného obdobia Grécka nám zaznievajú aj iné hlasy. Za Hesioda už hovorí roľnícky svet, nie urodzený. Za Homéra a Hesioda prichádza k slovu starohelénska aristokratická spoločnosť a starogrécke roľníctvo, zaznievajú však myšlienky, ktorých význam ďaleko presahuje stavovský rámec, z ktorého pochádzajú. Už ťažisko gréckej kultúry v klasickom období nie je v šľachte, ani v roľníctve, ale v polis, v malom štátnom útvare. Pritom polis, ktorú predstavuje Sparta, je iným typom než polis, ktorú predstavujú Atény. Namiesto primátu moci sa vytvára primát práva. A tým aj väčší priestor pre individuum, na základe čoho vzniká jedinečná kultúra duchovného života. Pozri Reble, A.: *Dejiny pedagogiky*, s. 15, 16.

v rodine, obci a štáte. V zhode s týmto ideálom boli dve podstatné súčasti gréckej výchovy - vychovanie gymnastické (telesné) a vychovávanie múzické (duševné). Veľmi význačnou zvláštnosťou antickej výchovy je, že výchova je v rukách štátu. Štát sa sám stará o vychovávanie mládeže. Táto výchovná autorita a všemoc štátu je hlavne v Sparte, no i v Aténach. Mládež má byť vychovávaná so zreteľom k potrebám štátu. Staroveká výchova si všímala iba plnoprávneho občana, remeselný a hospodársky ľud nemal nárok na výchovu. Aj za najväčšieho demokratizmu je grécka výchova vždy aristokratická a týka sa mužskej mládeže.⁸

Možno konštatovať, že zmysel pre formu a mieru, resp. formovaný človek znamenal pre Grékov veľa. Myšlienka vnútornej kultúry, vedomá snaha po formovaní a zušľachtení má teda svoj pôvod v antike. U Grékov každé konanie a uvažovanie takmer samo od seba viedlo k paidei, vychovávaní človeka. Celá kultúra, štát, náboženstvo, umenie, veda, súvisí s jeho výchovou.⁹ Pre antického človeka je život úlohou a prostriedkom k jej splneniu je paideia- výchova. Táto udržuje ľudskú bytosť v kontakte s pravdou bytia. Má svoje korene v bytí. Zmyslom je uvoľniť ľudské možnosti, zabezpečiť jeho bytie a priviesť ho k spolupodielaniu na bytí (Pelcová, 2000, s. 25). Paideia je základnou činnosťou, cieľom ktorej je prebudiť a mobilizovať duševné sily tak, aby rozvíjali bytie v zmysle „byť človekom“, ba ešte viac, byť človekom uprostred iných ľudí. Paideia ako kľúčový antický výraz sa nedá preložiť, iba vyložiť (Pelcová, 2000, s. 25, Mráz, 2001, s. 45).¹⁰ Podľa Mráza (2001, s. 45 – 46) „samotný pojem chce vyjadriť ten vnútorný pohyb v človeku, v ktorom sa formuje človečenstvo, idea ľudstva a ľudskosti, prostredníctvom starostlivosti o to, čo je v človeku podstatné, čo ho otvára pre pravdu bytia a poznania toho, kým je. Ide o proces precitnutia duše, metanoie, premeny, ktorá sa uskutočňuje v procese výchovy tak, aby vychovávaný spoznal seba samého, svoje možnosti a vedel ich zmysluplne uskutočňovať“.

Treba spomenúť, že v helenizme vládol rétorický ideál a jeho vláda je ešte výraznejšia vo vysokoškolskom vzdelaní. Jeho cieľom je elegantný obratný rečník.

⁸ Žena je z občianskeho života vyčlenená, mala nielen v štáte, ale aj v rodine podriadené postavenie. V súlade s rastúcim významom rodiny sa v Aténach výchova nestáva len výlučne štátnou záležitosťou, ako to bolo v Sparte. Bližšie k organizácii výchovy Reble, A.: *tamže*, s. 19. Pozri Drtina, F.: *tamže*, Reble, A.: *tamže*, s. 15 – 19.

⁹ Treba pripomenúť, že už spolu s filozofiou prírody sa v živote Grécka vynára myšlienka výchovy ducha. Intenzívny duchovný život je viditeľný vo všetkých ostatných oblastiach tejto doby. Pozri Reble, A.: *tamže*, s. 14.

¹⁰ Ako hovorí J. Patočka, „paideia“ je jedným z posvätných slov starej gréčtiny. Uvedené podľa Kratochvíl, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 28.

Rétorické školy, ktoré špeciálne vznikajú, sa stávali veľmi vplyvnými, povyšujú rétoriku na slobodné umenie. Ako také zanedbávajú filozofické ako aj odbornovo-vedecké encyklopedické vzdelávanie (Reble, 1995, s. 31).

Ako uvádza N. Pelcová, latinský preklad gréckeho paideia¹¹ je humanitas a zoon logon echon ako animal rationale je dovŕšením antickej myšlienky, že človek je bytosťou nadanou schopnosťou vnímať poriadok sveta, pýtať sa po pravde a podstate vecí, ktoré sú mu prístupné prostredníctvom duchovného náhľadu, teda rozumom, pričom platónske poňatie rozumu má ďaleko od novovekého. Tento latinský preklad animal rationale podľa autorky dovŕšuje a ukončuje grécku tradíciu myslenia. Preklad je výkladom svedčiacim o prvom významovom posune: Človek ako animal rationale je naďalej už vždy bytosťou, ktorá vďaka rozumu zaujíma výnimočné postavenie v celku sveta, rozumom prekonáva i zväzuje animalitu.¹²

V priebehu šiestich - siedmich storočí Rím postupne vzrástol z roľníckeho štátu v strednom Taliansku vo svetovú ríšu zahŕňajúcu celý stredozemný svet a tiahnucu sa od Atlantiku až k Eufratu a Kaukazu a od Rýnu a Dunaja až k Sahare a Arabskej púšti. Tak bol, ako konštatuje Ch. Dawson, prvýkrát, a naposledy, v dejinách západnej kultúry zjednotený celý civilizovaný svet na západ od Perzie a Indie v jeden štát, ovládaný jedným pánom, spravovaný spoločným právom a chránený jednotným vojenským systémom. Ich rozsiahla ríša bola vybudovaná na základe tvrdej vojenskej disciplíny a bezohľadného politického plánovania (Dawson, 1995, s. 40).

Rimania boli skôr národom vojakov, organizátorov, právnikov, inžinierov, staviteľov ciest a zememeračov než filozofov, umelcov. Podľa všetkého nemali takí talent pre abstraktnú špekuláciu a tvorivú imagináciu ako Gréci. Rímsky génus zato vybuďoval štruktúru civilizovanej spoločnosti v západnej Európe, ktorá dodnes trvá,

¹¹ Ako tiež spomína M. Mráz, mnohovýznamový termín paideia dostáva v rímskom kultúrnom prostredí trochu odlišný obsah. Výchova a kultúra sa u Grékov spájali s predstavou dieťaťa - pais alebo mladého človeka, zatiaľ čo Rimania tento pojem spájali skôr už s hotovým kultúrne sformovaným človekom - homo. To sa prejavilo aj v preklade pojmu paideia do latinčiny ako humanitas, ako to vo svojich *Noctes Atticae* už v 2. storočí uvádza Aulus Gallus. Špecificky antické grécke chápanie paideie nás, ako konštatuje spomínaný autor, privádza až k Homérovi a tým aj k nevyhnutnej spojitosti s umením a literatúrou. Tieto súvisia s výchovou a výchovným prostredím natoľko, že sa niekedy termín paideia používal ako názov pre antickú grécku literatúru ako celok. Neskôr sa z takto celostne chápaného výchovného prostredia špecifikujú tzv. slobodné umenia - artes liberales, ktoré spolu s rétorikou a filozofiou predstavujú základné prvky stredovekého univerzitného vzdelávania. Pozri uvedené Mráz, M.: *Antické inšpirácie výchovy*, s. 49.

¹² Človek ako animal rationale - toto pochopenie je dominantné až v novoveku. Pozri k tomu tu ďalej, tiež pozri Pelcová, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*, s. 27.

a to i cez zmeny v neskorších storočiach. Ich spoločenský poriadok zaistoval kanál pre prenos a rozšírenie helénskych tradícií. Rímska ríša prispela k rozvoju západnej kultúry napríklad latinčinou, ktorá vydržala ako všeobecný jazyk cez tisíc rokov. A samotná latinská literatúra a vzdelanosť predstavovala zjednodušenú verziu helenistickej literatúry a vyhovovala potrebám nových národov Západu lepšie než originálna. Napokon prispela k rozvoju západnej kultúry aj poskytnutím sociálneho, právneho základu k organizovaniu novej náboženskej spoločnosti s jej cirkevnou hierarchiou a kanonickým právom (Dawson, 1995, s. 40 - 42).

Ich dielo však bolo mimoriadne trvalé a ako konštatuje už spomínaný autor, veci západnej kultúry poslúžilo lepšie než pozoruhodnejšie výkony Alexandra a jeho nástupcov. Títo síce dobyli civilizovaný Východ a pokryli ho náterom helenistickej mestskej kultúry, no Rimania viedli svoje cesty pôdou západnej Európy a položili základy nových miest tam, kde neboli žiadne. Môžeme povedať, že Rimania síce neboli tvorcovia západnej kultúry, rozšírili ju však a hájili. Sami Gréci Polybios a Strabón boli prví, ktorí uznali podstatu rímskeho diela ako neodmysliteľného pokračovania a dovŕšenia diela helenizmu. A tak druhá fáza západnej kultúry bola v skutočnosti kooperatívnym úsilím, spoločným veľkým stredomorským národom.

Môžeme skonštatovať, že až v rímskej kultúre získava vzťah človeka k blížnemu nové základy. Sakrálne právo sa čiastočne mení v občianske právo. To vychádza zo základnej idey poskytnúť ľudskej osobnosti najvyšší možný priestor k jej slobodnej aktivite. Avšak bez toho, aby boli iní obmedzení vo svojom práve. Jadro rímskeho chápania humanity - ľudskosti tkvie v rešpektovaní človeka ako právnej osoby. Svojou osobnosťou je Riman občanom štátu, s ktorým sa môže stotožniť. V období rímskej republiky slúži občan štátu a rozvíja občianske vedomie a prísne cnosti. Prechodom od republiky k cisárstvu sa však štát mení v mechanizmus, v ktorom sa občan stáva podriadeným a právo už nepochádza z právneho citu človeka, ale z cisárovej vôle (Reble, 1995, s. 32 – 36).

Ako už bolo naznačené, oproti Grécku, ktoré dalo svetu svoje múzické a filozoficko-rétorické sily, v Ríme prevažuje triezvy, praktický postoj. Literatúra, veda, filozofia či umenie nie sú pre nich až také dôležité, estetické je skôr čosi prebytočné. Ideálom života a vzdelania je samozrejme poriadny dobrý občan, ktorý vie narábať so zbraňou a vyzná sa v zákone a živote v štáte, takže v senáte a pred súdom si dobre zastane svoje miesto. Je to právne mysliaci človek. Rimania sú

národom štátnej a právnej vzdelanosti a predpokladajú aj vo výchove menej estetický zážitok a teoretické vyučovanie než praktickú činnosť (Reble, 1995, s. 32 – 36).

Keď helenizácia zachvátila celý rímsky národ, hlavne jeho aristokratické kruhy, dvojjazyčnosť sa stala prirodzeným predpokladom pravého vzdelania. Vplyv gréckeho ducha sa prejavuje vo všetkých oblastiach: vede, filozofii, umení, náboženstve. Pritom sa samozrejme presadil rétorický vzdelanostný ideál, ktorý je určený vyšším sociálnym vrstvám a smeruje k štátnej vojenskej kariére.¹³

Idea obsiahlej všeobecnej humanitas vyrastá pod vplyvom osvietenia gréckou kultúrou a Cicero prvý jasne deklaroval humanistickú ideu vzdelávania. Snaží sa o splynutie rétorického a filozofického ideálu vzdelávania. Odmieťa čisto formalistické vzdelanie, ktoré zanedbáva reálne poznatky a názory, nestačí mu byť len rečníkom. Quintilianus zastupuje síce rečnícky ideál, bojuje však práve proti vtedajšej vrchnosti rétorického školstva. Podobne ako Cicero poukazuje na to, čo je ľudsko-morálne a chce vyzdvihnúť význam utvárania charakteru (Reble, 1995, s. 32 -36).

Kresťanstvo prišlo z neznáameho východného sveta do sveta rímsko-helenistickej kultúry s novou vierou a s novým kritériom duchovných hodnôt, ktoré usilovali zmeniť ľudský život a nutne vyvolali odpor gréckej kultúry a prenasledovanie zo strany rímskeho štátu (Dawson, 1995, s. 42). Kresťanskej tradícii zodpovedá pochopenie človeka ako „imago Dei“. Človek je určený vzťahom k svojmu pra-obrazu, ktorým je Boh. Nie je vymedzený vzťahom ku kozmu v poriadku logu ako v antike, ale v poriadku času. Ide o dejinného človeka otvárajúceho svoju existenciu neznámej a neistej budúcnosti, pričom sa v nádeji obracia k Bohu ako k sume svojich možností. Na rozdiel od antického človeka, ktorý nachádza istotu v racionálnom poriadku a obracia sa k minulosti, biblický človek vie o svojej nezabezpečení, a predsa volí nie známu minulosť, ale otvorenú budúcnosť. Je to čas očakávania naplnený významami, v ktorom človek usiluje o naplnenie svojich, na rozdiel od antiky, neznámych možností. Nekoná pritom v poriadku antického techné, racionálneho postupu určeného povahou danosti. Biblický človek je tvorcom svojho života, osudu, údely, ktorý nie je „zapísaný“, predurčený u Boha. Správanie, vlastnú cestu si musí každý nájsť sám, Boh nepredpisuje hotový model správania, aby sa mu človek poslušne podriadil. Povoláva však na, pre každého osobitnú, jeho cestu a prostredníctvom neúspechov človeka na nej mu ukazuje,

¹³ Neexistuje verejné vyučovanie, neobmedzená moc štátu vo výchove. Pozri bližšie Reble, 1995.

k čomu je a k čomu nie je určený, stvorený. Práve čin a práca je jedno z pút človeka a Boha. Cez riziko neistého výsledku práce sa v nej ukazujú ľudské možnosti (Pelcová, 2000, s. 29 -30).

Kresťanský názor na svet a život je supranaturalistický. Stavia na nedôvere voči prírode pokazenej hriechom. Platí v ňom nadradenie duchovnej oblasti nad svetskou, vystupňovanie celkovej skutočnosti až k bohu a orientácia celého pozemského bytia na transcendentno. Ideálom pozemského života je obrodiť sa v duchu a pravde, pretvoriť sa v človeka nového duchovného, vyššieho. Kresťanský životný a výchovný ideál je ideál svätého života ako prípravy k smrti a nadprirodzenému žitiu, cestou k ideálu je viesť zbožný život (Dršina, 1925, s. 4 -5).

Pokiaľ ide o židovsko-kresťanskú tradíciu výchovy, ide v nej o teandrický vzťah - vzťah človeka a Boha. Aj v nej ide o obrat, konkrétnejšie o obrat potomkov Adama a Evy k Bohu-Otcovi, Stvoriteľovi. Tiež aj v nej sa zdôrazňuje vnútorná premena človeka, proces precitnutia duše, metanoie, premeny. Cieľom toho je, aby sa vychovávaný spoznal ako Božie dieťa, na ktoré Boh nezabúda, aby spoznal svoje možnosti, dobre pochopil svoj údel.... Človek je edukovaný - vyvádzaný z hriechneho pozabudnutia na svoje miesto a úlohu určených Bohom (pozri Palouš, 1991).

Človek sa učí v biblickom kontexte predovšetkým samotným životom, zakúšaním svojich možností a hraníc. Výchova je vyhradená Bohu, ktorý je vo vzťahu k človeku ako rodič voči svojmu dieťaťu. Nie je to záležitosť ľudská, ale Božia. Zmysel kresťanskej výchovy podľa predstaviteľov kresťanstva spočíva v tom, že prostredníctvom Krista vedie človeka k spásu jeho duše, pripravuje ho teda pre nadprirodzený život. Ľudské vychovávanie však môže podľa nich iba pomôcť pripraviť pôdu pre prijatie Kristovho ducha, a nie ho priamo prebudiť, pretože nie je ako taký produktom človeka, ale Božou milosťou. Požaduje sa preto predovšetkým náboženská oddanosť Bohu. Možno konštatovať, že všetko, čo vo výchove neslúži priamo náboženskému životu, je podľa kresťanskej výchovy druhoradé a treba to nejakým spôsobom usporiadať.¹⁴

Kresťanská výchova sa od počiatku nechápala len ako vyučovacia lekcia, ale ako uvedenie do nového života, či skôr ako zasvätenie do tajomstva. Prvé príručky

¹⁴ Pre kresťanských mysliteľov 2. storočia je napríklad ešte vážnou otázkou, či grécke vzdelanie, tak ako ho sprostredkujú školy Rímskej ríše, ba malo byť vo všeobecnosti vhodné pre kresťanstvo. Pozri REBLE, A.: *Dejiny pedagogiky*, s. 40, 41. Pripomíname, že kresťanské pochopenie výchovy je späté s latinským pojmom *educatio*. K tomu Pelcová, N.: *Filosofická a pedagogická antropológia*, s. 32.

kresťanskej výchovy, resp. vyučovania zdôrazňujú jej ezoterický charakter. Kresťanská výchova znamená prosto uvedenie, zasvätenie nových členov spoločenstva do kresťanského spôsobu života a myslenia. Kresťanská výchova bola čosi, čo nemohlo byť odovzdané len slovami, ale, ako pripomína spomínaný autor, zahŕňalo disciplínu celého človeka: bol to proces očisty a osvietenia sústredený na posvätné tajomstvá a stelesnenie v cykle symbolizmu a liturgického deja.

Môžeme skonštatovať, že kresťanstvo sa za jednu generáciu rozšírilo zo Sýrie cez mestá Malej Ázie do Grécka a samotného Ríma a ďalej postupovalo rýchle na Východ a pomalšie na Západ, až prestúpilo celý civilizovaný svet. Po tri storočia bojovalo o život, až bolo konečne uznané za univerzálne náboženstvo svetovej ríše. Vo východnom Stredomorí si túto pozíciu udržalo cez tisíc rokov, ale keď bolo zavedené na Západ, ríša sa zrútila pod tlakom barbarov. Západná cirkev však bola dosť silná, aby nielen prežila pád ríše, ale aby tiež zachovala tradíciu vyššej kultúry a stala sa útočiskom premožených národov (Dawson, 1995, s. 224 – 225).

Nové štádium západného vývoja sa vyznačuje formovaním západného kresťanstva, obracaním barbarov – cirkev na nich preniesla tradície stredozemnej kultúry. Je to zároveň štádium zrodzenia novej európskej spoločnosti národov.¹⁵ V priebehu týchto piatich či šiestich storočí boli pevne položené základy novej kresťanskej spoločnosti spolupracou katolíckej cirkvi s barbarskými kráľovstvami a misijnou činnosťou írskych a anglosaských mníchov. Ich základne predstavovali strediská kresťanskej kultúry a vzdelanosti v krajoch, kde dovtedy žiadne mestá neboli. V týchto storočiach bolo ohniskom nového európskeho vývoja franské kráľovstvo, ktoré zahŕňalo väčšiu časť Francúzska, Belgicka, západné a stredné Nemecko.

V tomto formujúcom centre sa sústreďovali živé sily západnej kultúry a bol v ňom podniknutý prvý premyslený pokus uskutočniť spoločenskú jednotu západného kresťanstva. Táto jednotu bola založená na aliancii novej franskej karolínskej dynastii s pápežstvom.¹⁶ Bolo to dielo reformnej zložky v cirkvi, ktorú reprezentovali anglosaskí misionári a učenci, ako sv. Bonifác a Alkuin. Ich ideály inšpirovali nové karolínske zákonodarstvo, tiež program obnovy a reformy vzdelania, liturgie

¹⁵ Bol to pomalý proces, pretože bol v 9. storočí prerušený vlnou invázií barbarov zo severu a východu a dobytím Španielska a západného Stredozemia moslimami a tak tento proces bol až dokončený obrátením a do spoločnosti kresťanskej Európy uvedením Vikingovia v Škandinávii a Maďari v Panónii. Pozri Dawson, 1995, s. 42.

¹⁶ Aliancia bola dovŕšená a posvätená korunováciou Karola Veľkého za cisára v Ríme na Hod Boží vianočný r. 800. Pozri Dawson, 1995, s. 43.

i opisovania kníh. Spomínané aktivity teda ovládala koncepcia kresťanstva ako všetko zahrňujúcej jednoty tvorenej cirkvou a štátom, kde mal panovník posvätný charakter ako pomazaný vodca kresťanského ľudu. Pritom táto koncepcia prežila aj politické zrútenie karolínskej ríše pod tlakom vikingských a maďarských invázií a zdedila ju nová spoločnosť, nová ríša, ktorá vyrástla z jej ruín. Bola založená v 10. storočí.¹⁷

Stredoveké kresťanstvo bolo rozšírením a zavŕšením karolínskej ríše a kultúry, ako konštatuje Ch. Dawson. V 11. storočí sa začala západná kultúra rozpínať zo svojho karolínskeho jadra všetkými smermi a v budúcich troch alebo štyroch storočiach premenila Európu¹⁸ z barbarského zázemia na centrum svetovej kultúry, ktoré sa, ako konštatuje spomínaný autor, mocou a bohatstvom vyrovnalo starším orientálnym civilizáciám a tvorivou energiou ich prekonalo. Tieto storočia priniesli nielen rozvoj európskych miest a európskeho štátu. Vzniklo tiež nové umenie, poézia, nová filozofia, nové spoločenské, kultúrne a náboženské inštitúcie (rytiersky stav, stavovské snemy, náboženské rády, univerzity).

Celá kultúrna činnosť bola inšpirovaná karolínskou koncepciou kresťanstva ako sociálnej jednoty, spoločnosti kresťanského ľudu, ktorá presahovala menej významné jednoty národa, kráľovstva a mesta. Táto koncepcia však našla teraz svoj prvotný výraz nie v univerzálnom poriadku cirkvi, reorganizovanom reformným hnutím 11. a 12. storočia. Pápež zaujal miesto cisára ako hlavy medzinárodného kresťanstva a vládcu kresťanského ľudu. Medzinárodná autorita pápežstva bola skutočnosťou stelesnenou v práve a inštitúciách kresťanstva a presadzovanou účinným systémom centralizovaného riadenia (Dawson, 1995, s. 44).

Môžeme povedať, že v stredoveku prežíval karolínsky ideál univerzálnej kresťanskej ríše a dokonca ešte v 14. storočí bol pomerne silný. Stredoveké kresťanstvo vo svojom hlavnom období od Gregora VII. Po Bonifáca VIII. (1075 – 1300) bolo druhom teokracie, kde bola celá spoločenská hierarchia kresťanstva ovládaná autoritou duchovnej moci. Teokratický internacionalizmus sa prejavuje takmer vo všetkých aspektoch stredovekej kultúry (v križiackych výpravách, v náboženských a vojenských rádoch, v univerzitách,...) Jednota európskej kultúry

¹⁷ Nová ríša bola založená saskými kráľmi Nemecka v 10. storočí, feudálnymi štátmi, ktoré tvorili kráľovstvo Francúzska, tiež anglosaským kráľovstvom Anglicka, založeným kráľom Alfrédom a jeho nástupcami. Pozri Dawson, 1995, s. 43.

¹⁸ Behom formujúcich storočí zostávala západná Európa pomerne zaostalou oblasťou na hranici civilizovaného sveta. Zahŕňala necelú tretinu európskeho kontinentu a zďaleka nebola najbohatšou alebo najcivilizovanejšou časťou. Pozri Dawson, 1995, s. 43.

bola posilnená používaním latinčiny ako posvätného jazyka liturgie a všeobecného jazyka vzdelania, symbolikou a výtvarnými dielami spoločného náboženského umenia, spoločenskými ideálmi a konvenciami aristokratického správania stelesnené v kulte rytierstva.¹⁹

Ak si všimneme stredovekého kresťanského človeka, je už v porovnaní s pôvodným kresťanstvom, resp. človekom prvotného kresťanstva voči svetu menej rezervovaný. Popritom sa celý život orientuje na druhý svet a tým je poznačená aj jeho výchova, umenie, veda a filozofia. Ako uvádza F. Drtina, ideál výchovy stredovekého kresťanstva označil Rabanus Maurus v 9. storočí ako plnosť vedenia bohoslovného, poriadny život i vzdelanie v svetských vedomostiach. A v rytierskom stave, ktorý ako jediný v stredoveku rozvinul vysokú svetskú kultúru, prevyšujú kresťanské cnosti nad špecifickými dvornými cnosťami. Rytierska forma života je tou stránkou stredovekého života, ktorá má najviac svetských čŕt. Služba lásky a zbrani je pretavená do religiozity, obe sú ňou ovládané a zošľachtené (Drtina, 1925, s. 5 - 6, Reble, 1995, s. 43).

Kresťanstvo síce povznieslo rodinné aj spoločenské postavenie ženy v rodinnom aj spoločenskom, no v stredoveku sa vedecké vzdelanie žien obmedzovalo len na šľachtické. Výchova, ktorej kresťanský ideál platil neobmedzene, no bol odstupňovaný podľa stavov, pritom bola zverená predovšetkým cirkvi. Pod jej patronáciou vznikali kláštorné a katedrálne školy, úlohou však bolo vychovávať dokonalých kňazov, a až v druhom prípade externých laikov. Preto býval rozdiel medzi schola interior pre klerikov a schola exterior pre laikov. Aj neskoršie vzniknuté mestské školy nemôžu existovať bez autorizácie cirkvi.²⁰

Môžeme skonštatovať, že zatiaľ čo na Západe vývoj prebiehal vyššie spomenutým spôsobom, staré strediská civilizácie na Východe sa začali rozpadáť pod tlakom nových vojenských národov zo stepí. Mongoli zničili bagdaský kalifát a dobyli Čínu, Perziu, Rusko, zatiaľ čo sa Turci usadili v Malej Ázii a na Balkáne a nakoniec zničili byzantské cisárstvo. V dôsledku týchto zmien sa osvetovej kultúry postupne presúva na Západ a Východ pomaly začal strácať pozíciu kultúrneho vedenia. Na miesto Grécka nastúpilo Taliansko ako najpokročilejšia zem Európy v umení, vzdelanosti a v rozvoji ekonomiky. Mestské štáty Talianska

¹⁹ Vplyvy sa rozšírili ďaleko za hranice latinského juhu a karolínskeho západu. Práve v týchto storočiach boli stredná a východná Európa uvedené do spoločenstva západného kresťanstva. Pozri *tamže*.

²⁰ Pozri a porovnaj Drtina, F.: *tamže*, Reble, A.: *tamže*, ďalej pozri s. 45 – 48 o vyučovaní v stredovekých školách.

neskoršieho stredoveku súperili s mestskými štátmi Grécka 6. storočia pred Kristom v intenzite spoločenského a intelektuálneho života. Pokrok západnej kultúry v neskorom stredoveku súčasne neprial jednote stredovekej karolínskej kultúry, založenej na aliancii pápežstva s hnutím cirkevnej reformy vo Francúzsku a Nemecku a vládnucimi triedami na Severe, ktoré ho podporovali a ktoré zabezpečili hnaciu silu križiackemu hnutiu (Dawson, 1995, s. 45).

Renesancia v začiatku novoveku stredozemnej kultúry tieto zložky oddelila, takže reformný duch, na Severe stále silný, sa stal nepriateľom namiesto spojencom pápežstva, ktoré sa stále viac italianizovalo a bolo hlavným podporovateľom novej humanistickej kultúry. Teoretická jednota stredovekého kresťanstva bola zničená, Európa sa stala spoločnosťou suverénnych štátov, v ktorej časná moc kniežat buď zrušila, alebo vážne obmedzila duchovnú moc všeobecnej cirkvi. Z náboženského hľadiska bola táto strata kresťanskej jednoty (reformáciou) tragédiou, z ktorej sa kresťanstvo nikdy nespamätalo, no nezničila jednotu európskej kultúry, pretože vplyv novej humanistickej kultúry bol putom intelektuálnej a umeleckej jednoty medzi obidvomi polovicami rozdeleného kresťanstva a medzi suverénnymi štátmi a národmi Európy.

Význam antiky v európskej kultúre zosilnel a rozšíril sa obnovou helenistickej tradície, ktorá mala od 15. storočia rastúci vplyv na západné myslenie a vzdelanie. Táto nová helenizácia mala svoje počiatky v stredoveku jednak vďaka obnoveniu gréckej vedy a filozofie Arabmi, sprostredkovanvej prekladateľmi 12. storočia a jednak vďaka aristotelovskému oživeniu, ktoré malo tak hlboký vplyv na západné myslenie neskorého stredoveku, ale až renesancia obnovila priamy styk s gréckou kultúrou a hnutie vydalo plody vo veľkom pokroku vedeckého myslenia. Aj keď prestala latinčina byť spoločným posvätným jazykom liturgie a náboženstva, zostala viac než kedy predtým spoločným jazykom vzdelania, učenosti. Od 16. storočia už Európa prekonala Grékov originalitou a smelosťou svojho kozmologického myslenia. Každá generácia rozširovala hranice vedy a západný človek získaval stále nové poznatky a kontrolu nad prírodou, ktoré ako sa zdalo, otvárali ľudstvu neobmedzené možnosti pokroku (Dawson, 1995, s. 45 – 46).

V 15. a 16. storočí nastupuje nový výchovný ideál. Renesancia a reformácia, hnutia spočiatku namierené proti sebe, opačné svojim pôvodom a vývojom, napokon spolu vytvárajú nový kultúrny typ. Obe hnutia hlásajú návrat k minulosti, lenže renesancia sa chce vracieť k antickej minulosti a reformácia k minulosti pôvodného,

resp. prvého evanjeliového kresťanstva. Zrak európskeho ľudstva sa teda obracia k ideálu antického človeka. Renesancia pritom lipne na formálnej stránke výchovy a za výchovný cieľ vznikajúcej doby prehlasuje napodobnenie nesamostatnej slovesnej latinskej schopnosti, a to popri osvojení si vecného vzdelania, pokiaľ je obsiahnuté v antických spisovateľoch. Súčasne sa však reformácia snaží dohodnúť platnosť kresťanskému ideálu (*pietas*), a tak obe hnutia vyúsťujú v jednotný výchovný ideál „*sapiens atque eloquens pietas*” - múdra a výrečná zbožnosť. Kresťanský živel sa pritom usiluje o odstránenie jedného nedostatku antiky tým, že vzdelanie sa má sprístupniť všetkým vrstvám.

V zmysle humanitného ideálu sa upravujú a zriaďujú školy v katolíckych aj protestantských zemiach. Výchovný ideál sa však ďalej vyvíja a dopĺňa. Stále viac sa oproti formalizmu humanistickej výrečnosti domáha oprávnenosti a pozornosti učenie reáliám, teda vecné štúdium. Škola má uvádzať nielen k poznaniu toho, o čom písali Aristoteles, Plínius, Hippokrates a Galenus, ale má poskytovať aj priamy návod ako skúmať prírodu a ako sa pýtať po zmysle jej tajomných javov. Treba tiež spomenúť, že spolu so vzťahujúcim sa uvedomením národov sa v tomto čase domáha práva aj materská reč, ktorá by mala byť stredobodom všetkého vzdelania aj prostriedkom k osvojeniu si akýchkoľvek cudzích jazykov (Drtina, 1925, s. 7 – 9).

Možno skonštatovať, že začiatkom novoveku už človek opäť nachádza na zemi dostatočný cieľ životného usilovania a vracia sa k ideálu antického sveta, lenže už zušľachteného a povzneseného kresťanskou láskou. Opäť sa dostáva do popredia naturalistické nazeranie ľudský život a svet. Človek neupína svoj zrak len k záhrobnému životu. Nečaká pomoc či príspevie od nadprirodzenej Božej milosti, nehľadá pravdy a poučenia v zjavení, ale aj pozemský život vníma ako hodnotný, dôležitý. Chce využiť všetky prirodzené vlohy a schopnosti a preto ich chce a musí rozvinúť výchovou k ich najvyššej nožnej dokonalosti. S tým súvisí, že nedôvera k prirodzenému rozumu sa stráca, naopak, rastie jeho význam, dôveruje sa mu, človek očakáva od neho poučenie.²¹ Práve nové výskumy, pokroky prírodných vied, geografické i astronomické objavy prispeli k úcte voči prirodzenému rozumu.

²¹ Kresťanstvo síce oceňovalo dosah prirodzeného poznania ako prostriedku k docieleniu spásy, ale predsa pozeralo na silu rozumu so značnou nedôverou a vždy podriaďovalo prirodzené poznanie nadprirodzenému zjaveniu. Pravý charakter kresťanského človeka nezáleží v tom, ako je osvietený jeho život, ale či má základné kresťanské cnosti vieru a lásku. Pozri Drtina, F.: *Ideály výchovy*, s. 10, 11.

Človek novoveku²² je mysliacim subjektom v subjeti-objektovo rozvrhnutom svete. Vzniká nová schéma vzťahu človeka a sveta a presadzuje sa nový druh ľudskej činnosti, exaktná veda. Existenciálne je novoveký svet vnímaný nie ako apriori krásny, dobrý a pravdivý či prestúpený božou vôľou, svet je labyrintom, miesto, kde môžeme zablúdiť a sa stratiť. Činnosť človeka v takto pochopenom svete už nie je antické techné, konanie harmonizujúce s pravdou vecí, nie je ani službou, pokračovaním Božieho diela, ale je chápaná ako re-konštrukcia sveta pochopeného ako mechanizmus. V človeku ako subjektu sa uskutočňuje nárok panovať a vládnuť svetu a prírode, nie už v zmysle biblického pokračovania v diele božom a službe svetu, ale v zmysle manipulácie, pragmatického využívania a optimálneho výberu podľa potrieb človeka. Človek ako rozumná bytosť si uzurpuje privilegované postavenie a zo svojej vedomej subjektivity čerpá legitimitu pre neobmedzené panstvo nad celým svetom, predovšetkým prostredníctvom vedy. Exaktná veda v sebe skoncentrovala nárok na objektivitu poznania, na jeho univerzalitu vďaka univerzálnej metóde vedy (indukcia, dedukcia, analýza...) (Pelcová, 2001, s. 33 -35).

Skôr, než západný novoveký človek odhalil nový svet poznatkov vďaka vede, bol objavený a dobytý nový zemepisný svet. Vonkajšie vzťahy západnej kultúry sa postupne hlboko zmenili. Hľadali sa nové oblasti k expanzii a nové cesty pre obchod. Námorné objavy Portugalcov v Afrike, ktoré otvorili novú oceánsku cestu do Indie a na Ďaleký východ a objavenie a dobytie Nového sveta Ameriky Španielmi znamenali všeobecnú zmenu orientácie Európy od Stredozemia k Atlantiku a od starých obchodných ciest k novým cestám námorným. Veľký rozvoj hospodárskej činnosti a oceánska expanzia európskeho obchodu a kolonizácia pripravili cestu pre svetovú nadvládu západnej orientácie v nasledujúcich storočiach, zosilnili tiež politickú rivalitu európskych mocností, charakteristickú pre tento vek a komplikovanú náboženskými konfliktami poreformačného obdobia.²³

²² Možno konštatovať (oproti novovekému človeku) ohľadom starovekého i stredovekého človeka, že bez ohľadu na to, či sa identifikuje ako animal rationale alebo imago dei, chápe svoju identitu ako spätosť s celkom sveta, ako väzbu a puto k tomu, čo ho presahuje a voči čomu sa vymedzuje. Svoj život chápe ako určitú formu participácie na celku a jednote sveta. Stojí pritom doslovne i v prenesenom slova zmysle na „pevnej zemi“. Svet totiž má svoj poriadok, nemennú hierarchiu súcien, všeobecne platnú hierarchiu hodnôt, vyznačuje sa pevnou sociálnou hierarchiou... V takom svete sám seba štylizuje do pozície toho, kto je ponorený do diania a pozerá s úctou, obdivom, zvedavosťou, ale tiež v pokore k harmonicky fungujúcemu kozmu alebo Bohom dobre stvorenému svetu. Pozri Pelcová, N.: *Filosofická a pedagogická antropologie*, s. 33.

²³ Pokus zabrániť tomuto boju o moc, aby nebol zničený európsky systém štátov, viedol k vypracovaniu rovnováhy moci, ktorá bola produktom renesančného štátnictva a odráža napätie konfliktných sil v medziach spoločnej kultúry. Pozri Dawson, Ch.: *Porozumieť Evropě*, s. 46, 47.

Zatiaľ čo boj o moc bol revolučný a deštruktívny silou, jeho účastníci boli najtradičnejšie a najformálnejšie inštitúcie v Európe. Boli to panovnícke dvory veľmocí, ktoré sa usilovali zdieľať tú istú humanistickú kultúru a napodobňovať tie isté vzory spoločenského chovania. A tak i napriek rozvratným účinkom národného súperenia európska vojna a diplomacia samé vytvorili medzinárodnú spoločnosť obmedzeného charakteru, takže západní štátnici, diplomati, generáli patrili tomu istému svetu, mali tie isté spôsoby myslenia a ten istý spôsob, štýl konverzácie, správania, obliekania.

Vysoko štylizovaná aristokratická civilizácia porennesančnej novovekej Európy, ktorá dosiahla svoj vrchol v dobe Ľudovíta XIV., sa líšila od predchádzajúcich fáz európskeho vývoja nedostatkom náboženských základov. Čím viac silnela kultúra dvorov, ktoré sa spojili s humanistickou kultúrou a vedeckým hnutím, tým viac slabla kultúra cirkví. Najneskôr v 18. storočí začal v európskej spoločnosti proces rýchlej sekularizácie, ktorý zmenil celý charakter západnej kultúry. Hnutie za sekularizáciu kultúry pritom sledovalo veľmi rozdielnu a nepravidelnú cestu. Sekularizácia na kontinente bola úspešnejšia a konflikt medzi osvietenským hnutím a silami tradície o mnoho ostrejší (Dawson, 1995, 47 – 48).

Osvietenstvo sa postupne premieňalo v akýsi druh protináboženstva. Duchovné sily našli svoje vyústenie v novom revolučnom kulte, stelesnenom v Deklarácii práv človeka a inšpirovanom iracionálnou vierou v Rozum a bezmedznými nádejami v pokrok ľudstva po oslobodení od útlaku kňazov a kráľov. Revolučné štvrtstoročie 1789-1814 zmenilo tvár Európy a charakter západnej kultúry. Zmietlo relikty stredovekého kresťanstva – Svätú ríšu rímsku, územnú moc cirkvi s cirkevnými kniežactvami, s hierarchickým poriadkom spoločnosti a s posvätným charakterom kráľovskej moci. A od roku 1914 sa vnútorná dezintegrácia európskej kultúry prejavila novou vlnou vojen a revolúcií, ktorá zničila európsku spoločnosť národov a pripravila Európu o jej vedúcu úlohu vo svete.

Kultúrny vývoj dosiahol vrcholu v 18. storočí, ktoré znamená jednostranné pestovanie rozumového vzdelania, utopické nádeje, že ľudstvo nadobudne nové, netušené sily. Tiež 18. storočie znamená optimistické očakávanie, že vzdelanie ponúka záruku nebývalého blahobytu pre ľudí. Môžeme povedať, že osvietenstvo síce znamená návrat k antickému racionalizmu, rozumu, no javí od neho podstatné

rozdiely.²⁴ Osvietenská doba má napríklad praktický ráz. Smeruje k ovládaniu prírody, využitiu síl, uskutočneniu výskumov, využitiu techniky... Poprední predstavitelia tejto doby nadšene hlásajú krajšiu budúcnosť, veria, že vedecký rozvoj prispeje k blahu ľudstva a ich hlasy sú určujúce pre vytvorenie nového výchovného ideálu (Drtina, 1925, s. 12).

Presvedčenie o rozumnosti ľudskej bytosti²⁵ sa stalo dogmou. Verilo sa, že každý človek prichádza na svet ako rozumná bytosť. Táto rozumnosť sa však uplatní náležitou mierou len vtedy, ak bude človek poriadne a účelne vedený a vychovávaný. Je len náhodným nedostatkom, ak vrodená rozumnosť zakrpatie. Na výchovu sa pozerá ako na zázračný prostriedok, ktorými možno dosiahnuť cnosti, spravodlivosti i nekonečného blaha každého. Začalo sa ujímať presvedčenie živené náboženskou oleranciou, že pod rôznymi sektami a vyznaniami sa skrýva akési spoločné jadro prirodzeného náboženstva zbavené povery.

Na sklonku 18. storočia sekularizácia prevládla. Na rozumovom podklade má byť zriadený štát a musí sa opierať o prirodzené právo človeka. Štát má účelom blaho celku, vládári sú pozemskou prozreteľnosťou svojich národov a starajú sa nielen o zvelebenie obchodu, priemyslu, poľnohospodárstva, ale tiež o vyučovanie, vzdelanie, školstvo, umenie, literatúru. Ideálom prestáva byť kláštorná výchova, na miesto cirkvi ako výchovného orgánu vstupuje štát. Ten školy na rôznych stupňoch zakladá, vydržiava i určuje predmety a postup učenia. Pokiaľ ide o osvietenský výchovný ideál, možno konštatovať, že nejde len o jednostranné poučovanie a posväcovanie rozumu, ale aj o šľachtenie citu a posilňovanie vôle. Odvrhuje sa ďalej latinčina ako dorozumievací jazyk učencov a uskutočňuje sa pokus, aby sa praktickejšie poznanie šírilo vo forme slovníkov či encyklopédií. V 18. storočí si začínajú všímať aj výchovu dospelých, požiadavkou je školská povinná dochádzka a sociálna výchova (Drtina, 1925, s. 10, 14, 16, 17).

Ako hovorí F. Drtina, ak bolo 18. storočie dobou smelých plánov, zvláštneho nadšenia a všeobecnej dôvery v moc rozumovej výchovy, 19. storočie je dobou činov, organizácie školstva na rôznych stupňoch, prenikavých zmien na

²⁴ Staroveké rozumové vzdelanie a vedecká práca mali totiž povahu výlučne teoretickú, zreteľ, ktorému slúžili, bol viac estetický, bývalo to príjemné a pritom ušľachtilé vyplnenie voľného času v živote občana. Pozri Drtina, F.: *Ideály výchovy*, s. 11, 12.

²⁵ Kresťanstvo síce oceňovalo dosah prirodzeného poznania ako prostriedku k docieleniu spásy, ale predsa pozeralo na silu rozumu so značnou nedôverou a vždy podriaďovalo prirodzené poznanie nadprirodzenému zjaveniu. Pravý charakter kresťanského človeka nezáleží v tom, ako je osvietený jeho život, ale či má základné kresťanské cnosti vieru a lásku. Pozri *tamže*, s. 10, 11.

vychovávateľskom poli. Doba vytriezvela z presvedčenia o sile či moci rozumu, nepomohol totiž, ako sa očakávalo, k blaženosti človeka. Spletitosť ľudského bytia sa nedá regulovať a vystihnúť formou rozumu. Vytriezvenie z racionalizmu prináša skepsu. Vedecké poznanie sa ukázalo len ako relatívne, zlomkovité. Pokrok poznania je zdanlivý a rozum nám nedokáže odpovedať na posledné otázky človeka, resp. na tajomstvo ľudského života.

Stalo sa čoraz viac zrejším, že zlepšenie ľudských vecí nedosiahneme len zdokonaľovaním rozumu. Začiatkom storočia sa objavuje romantizmus, ktorý vystriedal suchý, vypočítavý rozum citom a fantáziou. Cit a vôľa sú v človeku povedľa rozumu rovnoprávne a v nich je daný podnet všetkého konania. Na ne musí dbať predovšetkým aj premyslená výchova. Od budúcnosti sa už raj či blaho neočakáva a minulosť je opäť zdrojom, v ktorom je možné znovu nájsť mnoho krásneho a pozoruhodného. V novohumanistickom hnutí romantizmus spôsobuje obrodzenie historických štúdií. Grécka antika je znovu predstavená ako výkvet pravej ľudskosti a stáva sa povedľa prírodovedných štúdií základnou súčasťou vzdelania (Drtina, 1925, s. 20 - 22).

Novoveké myslenie od protestantizmu, kalvinizmu a puritanizmu až po racionálne osvietenstvo môžeme charakterizovať podľa N. Pelcovej ako individualistické. Pokiaľ ide o novovekú výchovu vo všeobecnosti, teda aj modernú výchovu 20. storočia, znamená to zásadnú zmenu podmienok, dominant a cieľov oproti predchádzajúcim typom výchovy. Jej cieľ nie je napríklad pevne určený nadriadenou inštitúciou, prestáva byť zvonka určený a garantovaný. Jedinou istotou je človek sám, presnejšie jeho vnútorná identita (v protestantizme viera, v racionalizme rozum). Ide teda o výchovu vnútorne riadeného človeka, kde cieľom je on sám. Subjektivita a individualita už nie sú ako ciele výchovy tým prototypovým modelom človeka v zmysle zoon logon echon a imago dei.²⁶

Dovolíme si konštatovať spolu so spomínanou autorkou, že v novoveku sa začína éra inštrumentálneho pochopenia výchovy. Výchova už nie starosťou o dušu, nemá ani pripraviť cestu do nebeského božieho kráľovstva. No vybavuje človeka pre praktický pozemský život. majú prevahu pozemské ciele, aj keď je možné takto pracovať na istote spásy. Cieľom výchovy je urobiť z človeka napríklad dobrého

²⁶ Tam boli ciele stanovené dopredu, zvonku, zhora, stačilo poslušne sledovať tradíciu, učiť sa napodobňovaním. Novoveká výchova sa však nedeje v podmienkach pevne fixovaných hierarchií starovekého a stredovekého sveta. Pozri bližšie Pelcová, N.: *Filosofická a pedagogická antropologie*, s. 37 - 39.

občana, poctivého a podnikavého obchodníka, úhladného gentlemana, zbožného veriaceho, zodpovedného a spravodlivého rodiča, mravného človeka...Požaduje sa pritom rozvinúť všetky sily, schopnosti, resp. potenciálne predpoklady človeka, ktoré musia byť spoznané (Pelcová, 2000, s. 37 - 39).

Schopnosť byť individualitou, byť slobodným je predstavená aj ako schopnosť byť sebe samému pánom, ovládať sám seba, usmerňovať svoje myšlienky, spytovať svoje svedomie, vychovávať a vzdelávať sám seba. Cieľom výchovy, ako už bolo naznačené, nie je programovo kultivovať dispozície a predpoklady vychovávaného, dieťaťa, ale zabudovať do neho vnútornú „hnaciu silu“, ktorá v dobe procesu výchovy, resp. vzdelávania motivuje k (naj)vyšším výkonom a i po ich ukončení bude v človeku pôsobiť ako zotrvačnik, pružina vyvolávajúca stále napätie, pocit, že človek musí sám na sebe na svojom charaktere na svojich znalostiach stále pracovať. Ako napokon spomínaná autorka konštatuje, výchova individualisticky, konkurenčne a prestížne pochopená má za cieľ pripraviť dieťa pre vstup a postup na spoločenskom rebríčku, urobiť ho nositeľom nových hodnôt alebo „pokroku“.²⁷

Literatúra

DAWSON, CH.: *Krize západní vzdělanosti*. Praha : SPN, 1991.

DAWSON, CH.: *Porozumět Evropě*. Praha : Zvon, 1995.

DRTINA, F.: *Ideály výchovy*. Praha : „Dědictví Komenského“, 1925.

GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S.: *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o obrate k psychagógii v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava : Iris, 2007.

KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann a synové, 1995.

KUDLÁČOVÁ, B.: *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava : Pedagogická fakulta TU, 2003.

MRÁZ, M.: *Antické inšpirácie výchovy*. In: *Vedy o výchove a vzdelávaní*. AFP UT. Trnava : PdF TU, 2001, s. 45 - 50.

PALOUŠ, R.: *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991.

²⁷ Pozri *tamže*. Bližšie k problematike novovekej modernej výchovy, resp. vzdelávaniu, otázke jej kritiky a hľadaniu novej paradigmy výchovy na prahu 21. storočia sa budeme venovať ešte v osobitnej štúdií. Tomu je bližšie tiež venovaná o. i. naša práca *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o obrate k psychagógii v súčasnej filozofii výchovy*.

PELCOVÁ, N.: *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha : Karolinum, 2000.

REBLE, A.: *Dejiny pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1995.

Mgr. Sabína Gáliková Tolnaiová, PhD.

Katedra právnych a humanitných vied

Fakulta masmediálnej komunikácie

Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave

J. Herdu 2

917 01 TRNAVA

e-mail: s_galik@yahoo.com

Vplyv médií na človeka a vývoj pedagogického myslenia v európskej tradícii

Slavomír Gálik

Anotácia

Autor sa v tomto príspevku zamýšľa nad vplyvom médií na myslenie človeka. Médiá podľa neho majú ontotvorný vplyv na utváranie reality. Podľa štyroch dominantných médií (hovorené slovo, písmo, tlač a elektronické médiá) rozlišuje epochy: hovorenia, písma, masovosti a netvarovosti. Každé médium podstatným spôsobom ovplyvnilo pedagogické myslenie. V súčasnosti dominujú elektronické médiá, ktoré majú svoje pozitíva i negatíva. Za najväčšie riziko považuje autor depersonalizáciu človeka. Výchovným ideálom v súčasnosti je podľa autora integrovať do zmysluplného celku všetky typy médií.

Človek je na prvý pohľad bytosťou autonómnou a telesne oddelenou od iných bytostí. Menej si však už uvedomuje, že k jeho podstate patrí aj vzťahový a sociálny rozmer. To znamená, že podstatu človeka nemožno napríklad definovať čisto ako mužskú alebo ženskú, lebo dlhodobo by nemohol existovať izolovane, a to ani ako muž a ani ako žena. Avšak ani to by nestačilo, človek k svojmu osobnému životu potrebuje aj širšie spoločenské zázemie, a to rodinu a spoločnosť. To znamená, že človek nie je nejakou izolovanou substanciou, ale práve naopak, je bytostne vpletený do partnerských, rodinných a spoločenských väzieb, bez ktorých by nemohol existovať. Personálne a širšie sociálne vzťahy sú aktualizované a dynamizované v komunikácii, ktorá sa zasa realizuje cez médiá. Médiá môžu byť rozličné ako je napríklad slovo, gesto, mimika, oblečenie, písmo, tlač, ale aj rozhlas, TV, internet. Komunikácia, ak by sme nerátali nejakú bezprostrednú telepatickú komunikáciu, sa vždy deje sprostredkovane, a to cez istý druh médií. Sociálna komunikácia sa tak odohráva v komunikačnej sieti, ktorá má rôzne podoby, a to v závislosti od používaných médií. Ak sme tvrdili, že vzťahy nás podstatne utvárajú, tak musíme dodať, že je to aj komunikácia, ktorá je aktualizáciou vzťahu. Médium zasa stojí na vrchole pyramídy v postupnosti: vzťah – komunikácia – médium a je preto viac ako pravdepodobné, že bude mať v myslení, sebauvedomovaní človeka a samozrejme aj vo výchove významnú ontotvornú funkciu. Médiá, podobne ako komunikácia, budú pravdepodobne nejakú súvisieť aj so spoločenskou štruktúrou, jej organizáciou a kolektívnou mentalitou. J. Lohisse (2003) tvrdí, že komunikačný jazyk alebo médiá sú vyjadrením istej spoločenskej štruktúry. Spoločenská štruktúra zasa médium

vytvára a v sútoku interakcií medzi médiami a spoločenskou štruktúrou sa vytvára kolektívna mentalita, spoločné zdieľanie hodnôt, ktoré vypovedá o tom, čo sa považuje za normálne, hodnotné, úctyhodné a čo nie.

Naším cieľom je preto preskúmať ako médiá vplývajú na myslenie človeka a konkrétne ako utvárali pedagogické myslenie v dejinách európskej tradície. Rozpoznanie tohto vplyvu môže byť dôležité aj pre súčasnosť, a to najmä na predvídanie budúceho vývoja vzťahov medzi médiami a človekom, lebo ako hovorí J. Lohisse (2003, s. 12) „*nikto nemôže vedieť, kam kráča, ak nevie, odkiaľ prichádza.*“

J. Lohisse (2003) podľa typu dominantných médií rozdelil historické obdobia ľudstva na 4 epochy: epochu hovorenia (oralité), epochu písma (scribalité), epochu masovosti (massalité) a epochu netvarovosti (informalíté).¹ Tieto epochy nie sú navzájom od seba ostro oddelené, ale kontinuálne do seba prerastajú až sa nová epocha stane evidentne dominantnou v spoločnosti.

Prvou v poradí a zároveň najstaršou epochou ľudstva, ktorá má dodnes veľký, ale už nie dominantný vplyv, je epocha hovorenia. Epocha hovorenia vzniká so vznikom človeka. Odkedy je človek človekom, to znamená s reflexiou, myslením a chcením, komunikuje a vie, že komunikuje. To je rozdiel od zvieracej komunikácie, ktorá má síce bohaté komunikačné signály, ale pravdepodobne nevie, že komunikuje. Zvieracia komunikácia, oproti človeku, je nevedomá. V rámci prvej epochy ľudskej komunikácie by sme však nemali tvrdiť, že to bola len verbálna komunikácia, lebo rovnako bola dôležitá mimika, gestikulácia, oblečenie, spev, tanec. Pravdepodobne išlo o globálnu, celostnú komunikáciu bez rozlíšenia toho, čo je na vyššej a čo na nižšej úrovni. Komunikácia v epoche hovorenia bola zviazaná s prírodou, lebo život ľudí bol plne závislý od prírody. Vzťah k prírode bol magický, verilo sa že cez slovo alebo obraz, človek môže mať dosah na realitu, t. j. prírodu. Spoločenská štruktúra v epoche hovorenia je rodová a kmeňová a platí pre ňu, že celok je viac ako časti. Aj náčelník, ktorý je prvý v osade, je len zdanlivo nezávislý a nad ostatnými, lebo musí dodržiavať tradíciu a genealógiu predkov. Jednou z najdôležitejších kultúrnych aktivít kmeňovej spoločnosti je spoločné rozprávanie udalostí, príbehov a mýtov, v ktorej dochádza k sebaopotvrčovaniu spoločnosti. V epoche hovorenia ide

¹ Na objasnenie treba doplniť, že pod epochou masovosti J. Lohisse rozumie nástup tlače a masovej spoločnosti najmä v 19. storočí a pod netvarovosťou nástup elektronických médií. Posledná epocha je u nás skôr známa pod názvom informačná spoločnosť. Lohissov termín „informalíté“ sa pravdepodobne, čo vyplýva z kontextu, do češtiny preložil ako netvarovosť.

o globalizujúcu mentalitu, lebo jazyk a systém hovorenia je globálny. Ide o spontánne a intuitívne tušenie zložitosti celosti sveta. Čas je cyklický, minulosť sa môže v rituáloch sprítomniť.

Čo to znamená pre výchovu? Výchova v epoche hovorenia je globálna ako sú globálne spoločenské štruktúry a mentalita. Výchovný proces ovláda kolektívny duch spoločnosti, ktorý je riadený mýtmi, rituálmi a skúsenosťou ľudí v spoločenstve, ktorá je tlmočená cez rozprávačské umenie. Ak by sme mohli hovoriť o nejakom výchovnom ideále, tak je ním jednotlivec, ktorý sa psychicky ešte neoddeľuje od spoločnosti, a ktorý si plne osvojil hodnotový systém spoločnosti ako v synchronnom, tak aj v diachronnom smere.

Obdobie starého Grécka a Ríma J. Lohisse (2003) považuje za zmiešané obdobie, t. j. epochu hovorenia, ale už aj písma, v ktorom sa ešte nedovršil prechod od hovorenia k písmu. Písmo vzniklo alebo presnejšie bolo vyvolané potrebami prvých väčších spoločenských aglomerácií, kde sa vyžadovalo nejako fixovať organizáciu ľudí, kódexy, rituály, obchody a podobne. Písmo teda vzniká zároveň aj so vznikom prvých najstarších civilizácií. Písmo spolu so spoločenskými a mentálnymi štruktúrami však spustilo významné zmeny v myslení a sebauvedomovaní sa ľudí. Ak si predstavíme ľudskú myseľ ako homogénny priestor, v ktorom sa môžu utvárať rôzne plastické obrazy (typy racionality), tak písmo započalo proces segmentácie, linearity, odstupu a diferencie. V epoche hovorenia bolo všetko celostné, globálne a prítomné, čo sa v epoche písma začína narúšať a na základe povahy písma sa aj myslenie ľudí postupne začalo prekódovávať a stávať redukujúcim a postupným. Písmo je tak na počiatku vedeckého myslenia., ktoré vyžaduje postupné, logické odvodzovanie. S písmom sa rodí aj lineárny čas, lebo napísané poznatky boli oddelené od hovorenia v prítomnom čase a mohli sa dokonca archivovať. Písmo vyjadruje spoločenskú štruktúru, ale môže ju aj potvrdzovať, čo môžeme vidieť na vzniku sociálnej nerovnosti. Písmo môže napríklad fixovať genealógiu kráľa, jeho výsady, majetok a vytvárať odstup od nižšej sociálnej vrstvy.

V starom Grécku a neskôr aj v Ríme už bolo písmo prítomné v štruktúrach spoločnosti, ale ešte nemalo ten význam ako dnes. Písmo znamenalo v podstate toľko ako notový záznam, ktorý nadobúda zmysel až prehraním na hudobnom nástroji. Podobne aj písmo nadobúdalo zmysel v prednese, recitácii, speve a podobne. Navyše,

ešte nebolo zakorenené tiché čítanie, ktoré by sa považovalo za akési podivíntstvo. V starom Grécku, ale aj v Ríme dominovala rétorika. Rétorika bola aj jednou z najvýznamnejších umení, ktoré neskôr poznáme pod názvom sedem slobodných umení. Sokrates, hoci poznal písmo, nič nenapísal a jeho filozofovanie malo dialogickú formu. Podobne v Platónových dialógoch ako napríklad v *Symposion* môžeme visieť s akou láskou a zanietením sa filozofi predvádzali v rečníckom umení. V dialógu *Faidros* Platón (1990, s. 851) zasa kritizuje tých, ktorí sa spoliehajú na písmo, ktoré podľa neho je zvonku a spôsobuje amnéziu. Platón hovorí: „*Táto náuka totiž zanedbávaním pamäti spôsobí zabúdanie v dušiach tých, ktorí sa ju naučia, pretože ľudia, spoliehajúc sa na písmo, budú sa rozpamätávať na veci zvonka z popudu cudzích znakov, nie zvnútra sami od seba.*“ Výchova a vzdelávanie vo filozofii má byť podľa Platóna spojené s rétorikou. Len v rétorike, v dialógu sa prebúdzajú zabudnuté spomienky a dochádza k anamnéze, k pravému poznaniu. V dialógu je tak možné odhaliť transcendentnú, ideálnu úroveň bytia. Platón, ktorý prioritizoval rétoriku bol tak skôr náchylný na sprítomňovanie večného, transcendentného v duši človeka ako napríklad Aristoteles. Možno aj z tohto dôvodu, ako vidíme v *Podobenstve o jaskyni*, podstata jeho výchovy je obrat, psychagógia alebo metanoia k svetlu a dobru. To je najvyšší typ výchovy určený pre filozofov. V štátnej výchove a v sociálnom rozvrstvení obyvateľstva Platón už rozčleňuje, diferencuje, triedi, čo je možno už zmena v myslení, ktorú spôsobilo aj písmo, ale v jeho zdôrazňovaní celku je však stále na pozícii hovorenej reči pred písmom.

Prechod z epochy hovorenia do epochy písma sa uskutočnil až koncom stredoveku. Tomu však predchádzali niektoré významné zmeny, a to vznik kresťanstva a potom spoločensko-ekonomické zmeny po páde Západorímskej ríše v roku 476. Po páde Západorímskej ríše nastáva v kultúre chaos, úpadok. Kultúra sa skôr len zachovávala ako rozvíjala, a to len v kláštoroch, ktorých zakladateľom bol Benedikt z Nursie. V kláštore sa prepisovali knihy, najmä Biblia, a čítali knihy. Keďže išlo o kláštorné spoločenstvá, tak sa postupne vyvinul typ tichého čítania. Oproti antike, kde bolo písanie a čítanie záležitosťou hoci vzdelaných, ale predsa otrokov, v kláštorných spoločenstvách sa začalo rozlišovať medzi gramotným a negramotným mníchom, čo tiež prispievalo k diferenciacii ľudí. Písmo sa mohlo definitívne presadiť s rozvojom miest v stredoveku. S rastom počtu obyvateľov v stredovekých mestách išla ruka v ruke požiadavka na lepšiu organizáciu obchodov, náboženských rituálov, dodržiavania poriadku a pod., čo bolo potrebné aj nejak

fixovať, t. j. písať. Rástol aj dopyt po vzdelanosti, preto sa školy začali združovať a v 13. storočí sa stretávame s prvými univerzitami v mestách ako Paríž, Bologna, Padova, Oxford, Cambridge. V 13. storočí sa po prvý krát objavuje v Európe aj mlyn na výrobu papiera, čo bolo médium oveľa lacnejšie ako pergamen. Na univerzitách študenti si zapisovali poznámky, čo viedlo k zjednodušovaniu písania.

Tieto zmeny súviseli so zmenami v myslení, v spoločenskej mentalite a samozrejme aj vo výchove. Výchovný ideál v stredoveku je „educatio“, ktoré predstavuje na jednej strane vychovaného a náboženského človeka a na strane druhej vzdelaného, najmä v siedmich slobodných umeniach, prípadne vo vyšších stupňoch ako bola teológia, právo a medicína. V stredoveku sa začala posilňovať pozícia rozumu oproti náboženstvu a viac menej hlavný ideový program osciloval v riešení vzťahov medzi vierou a rozumom. Písmo mohlo byť jedným z významných činiteľov, ktorý posilnil pozíciu racionality. Výchovný ideál v stredoveku tak balansuje v hľadaní rovnováhy, správnej miery medzi rozumom a vierou.

Na konci stredoveku sa udiali významné spoločenské zmeny. Ako prvá veľmi drastická, bola morová epidémia v celej Európe v rokoch 1349 - 50, ktorá vyhubila takmer polovicu obyvateľstva Európy. Z tejto rany sa Európa veľmi dlho spamätávala a počet obyvateľstva sa vyrovnal vrcholnému stredoveku až začiatkom 17. storočia. Ďalšie významné zmeny, ktoré priniesli zmenu v myslení bola renesancia a humanizmus, ktorý predstavuje obrat k človeku, k zmyslovosti, kráse tela. Reformácia na začiatku 16. storočia zasa otriasla jednotou cirkvi a prinieslo postupné oddeľovanie jednotlivca zo spoločnosti. V období novoveku sa rodia aj nové filozofické koncepcie spoločnosti, ktoré prioritizujú jednotlivca pred celkom. Tvorcom takejto revolučne novej koncepcie bol napríklad J. Locke. Do týchto zmien vstúpili aj vedecké objavy v astronómii, fyzike a medicíne, ale aj zámorské objavy. Z hľadiska médií išlo najmä o Guttenbergov objav kníhtlače v roku 1450. Kníhtlač, to znamená masové tlačenie a distribuovanie kníh, prípadne letákov a iných spisov malo veľký vplyv na zmenu myslenia a vôbec kolektívnej mentality. Masové tlačenie a distribuovanie kníh napríklad prinieslo ideu oddelenej pravdy od subjektu alebo tzv. objektívnej reality nezávislej od subjektu. Predtým mních veľmi dlhý čas písal alebo prepisoval knihu aj s chybami. Kniha bola jeho dielom. V období tlače sa knihy kopírujú veľkou rýchlosťou a už sú úplne oddelené od autora. To je počiatok aj fenoménu masovosti, ktorý sa posilnil v 19. storočí s nástupom industrializácie. Do

miest prichádzali ľudia z vidieka, ktorí všetok svoj čas venovali práci, postupne sa kultúrne vykorenili a keď najmä v druhej polovici 19. storočia vznikol aj voľný čas a elementárne bohatstvo, tak vznikla otázka ako ho stráviť. Tráviť ho začali tak, ako iní, to znamená masovo.

Čo to všetko znamenalo pre výchovu a vzdelávanie? Vo výchove a vzdelávaní sa vo všeobecnosti začal preferovať užitočnosť, pragmatizmus, postupne vznikla myšlienka pokroku, neustáleho koncentrovania informácii, ktorých naučenie bude prispievať k úspešnému a šťastnému životu. Môžeme si len spomenúť napríklad apeláciu osvietenského cisára Jozefa I. na študijnú komisiu: „*Mladí ľudia sa nemusia učiť nič, čo potom budú pre dobro štátu potrebovať len zriedka alebo vôbec nie, lebo štúdium na univerzite slúži podstatne na vzdelávanie štátneho úradníka a nie len výchove učenca.*“ (I. Dubský, 1993, s. 73).

V druhej polovici 20. storočia západná spoločnosť prechádza z industriálneho štádia do informačného. V komunikácii došlo doslova k explózií elektronických médií ako je telefón, rozhlas, TV, mobil, internet. Elektronické komunikačné médiá sú úplne novým fenoménom oproti predchádzajúcim, lebo prepájajú komunikáciu na diaľku a umožňujú, aby sa stala okamžitou. Komunikuje sa na diaľku, pričom komunikátori sa môžu vidieť a počuť. To má nepochybne vplyv aj na myslenie človeka, jeho predstavy o čase a priestore. V súvislosti s komunikáciou v elektronickom priestore sa hovorí o kyberpriestore. Komunikujúci sú spolu a zároveň aj nie sú spolu, sú v kyberpriestore. Pôvodné predstavy o čase a priestore naviazané na telesný pohyb sa marginalizujú a človek je akoby simultánny hráč voči času a priestoru. Intenzívny rozvoj elektronických médií, osobitne internetu, je záležitosť len posledného desaťročia, prípadne dvadsaťročia, a preto ešte stále nie je dostatočne dobre rozpoznané, aké vplyvy môžu mať tieto médiá na myslenie a konanie človeka. Podobné je to aj vo výchove a vzdelávaní. Je zaujímavé, ako sa programovo do vysokoškolského vyučovania presadzuje e-learning, nepoužívanie ktorého by znamenalo ísť doslova proti duchu doby, a to bez nejakých hlbších domýšľaní. Riziko používania e-learningu je minimálne jedno, a to je oslabenie alebo strata interpersonálnej komunikácie. Tým by sme život človeka, ale aj spoločnosti, redukovali, čo by mohlo mať fatálne následky ako napríklad stratu súcitu.

Žijeme však stále zatiaľ akoby v tuneli a nemôžeme presne predvídať, čo všetko elektronické médiá prinesú, akú zmenu myslenia a ako to poznačí výchovu a vzdelávanie. Myslím si však, že staré modely komunikácie budú stále dôležité,

bude ich treba pripomínať, obnovovať a integrovať aj do nového spôsobu života, čo by mohol byť výchovný ideál v budúcnosti, aby sa tak náš život nestal jednorozmerným, depersonalizovaným a vyprázdneným s hrozivými etickými a axiologickými dôsledkami pre život jednotlivca i spoločnosti.

Literatúra

DUBSKÝ, I.: *O ideji univerzity*. In: *Obnova ideje univerzity. Soubor statí o významu a postavení univerzit v současném světě*. Praha : Karolinum, 1993, s. 71 – 80.

LOHISSE, J.: *Komunikační systémy*. Praha : Karolinum, 2003.

PLATÓN: *Faidros*. In. *Dialógy I*. Bratislava : Tatran, 1990.

doc. Mgr. Slavomír Gálik, PhD.

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky
Filozofická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Hodžova 1
949 74 NITRA
e-mail: s_galik@yahoo.com

Kresťanstvo a klasický model vzdelávania (do prvej polovice 4. storočia)

Lucia Bokorová

Anotácia

Cieľom štúdie je analyzovať vzťah reprezentantov kresťanskej kultúry prvých storočí – Tertuliána (150-220), Klementa Alexandrijského (150-215), Origena (186-253) ku gréckej paidei. Zaujímá nás, aký postoj zaujali ku klasickej kultúre - kultúre básnikov a dramatikov, filozofov a rečníkov. Znamenala Tertulianova pochybnosť v otázke Čo majú spoločné Atény s Jeruzalemom? pre kresťanov nekompromisné zavrhnutie všetkého, čo súviselo s dedičstvom klasického sveta? Alebo videli aj možnosť akceptácie a využitia klasického štýlu vzdelávania?

Stretnutím klasického gréckeho sveta, jeho kultúry a myslenia s kresťanstvom sa medzi kresťanmi vytvorili dva smery. Predstavitelia prvého smeru – reprezentovaní Tertuliánom, kategoricky odmietali grécku kultúru, pretože v nej videli nebezpečenstvo pre kresťanskú vieru. Dôvodom odmietania gréckej kultúry bola hlavne jej úzka spätosť s pohanským náboženstvom. Nekompromisný názor týkajúci sa klasického vzdelania je vyjadrený v *Apoštolskej konštitúcii* (4. stor.): *Strážte sa pohanských kníh. Aký úžitok môže byť z kníh falošných prorokov, ktorí odvádzajú ľahkovážnych od viery? Čo vám chýba v Božom zákone, že sa utiekate ku pohanským dielam? Ak chcete poznať históriu, máte Knihy kráľov, ak rétoriku a poetické diela, máte Prorokov, Jóba, Knihu prísloví, kde nájdete múdrosť prevyšujúcu všetku poéziu i sofistiku, pretože sú to slová nášho Pána, ktorý jediný je zdrojom múdrosti. Ak chcete piesne, máte Žalmy, ak chcete staroveké genealógie, máte Knihu Genesis, právne predpisy nájdete v Božom zákone. Unikajte preto od všetkých cudzích a satanských kníh* (*Apošt. konšt.* I.6. In: Mango, C., 1997, s. 131).

Zástupcovia druhého smeru - Klement Alexandrijský, Origenes, Gregor Naziánsky, Bazil Veľký, Augustín, nevideli riešenie v kompletnom zavrnutí kultúry predkov, ale hľadali spôsob, ako kresťanské učenie a vieru spojiť s ideálmi antického sveta. Určité zásluhy v otvorení dialógu medzi kresťanstvom a antickou kultúrou mala egyptská Alexandria, v ktorej na konci druhého a v prvej polovici tretieho storočia pôsobilo niekoľko významných kresťanských mysliteľov. Z nich najvýznamnejší boli Klement Alexandrijský a Origenes.

Tertulián

Spomedzi kresťanov ako prvý vyjadril svoj názor na klasické školy a miesto kresťanov v nich Tertulián¹. On sám bol produktom klasického modelu vzdelania, dosiahol asi najvyššie vzdelanie, aké bolo v tej dobe možné dosiahnuť. Považuje sa za najlepšieho znalca klasickej filozofie medzi kresťanskými učencami prvých storočí. Právnické vzdelanie a erudícia v rétorike, filozofii aj humanitných vedách sa preukázala v celej jeho tvorbe.

V diele nazvanom *O modloslužbe* sa v snahe očistiť život kresťanov od pohanských zvykov, podrobne venuje problému modloslužby a konkrétnym problémom, ktoré prinášal kresťanom každodenný život. Jedným z problémov, ktoré Tertulián v traktáte *O modloslužbe* nastolil, bola aj otázka, či je učiteľské povolanie vhodné pre kresťana. Práve v tomto diele prezentuje svoj postoj k vtedajšiemu systému vzdelávania.

Učiteľ, ktorý bol kresťan, a chcel vykonávať toto povolanie, realizoval v škole program, v ktorom bola náuka čítania a písania postavená na textoch z gréckej mytológie a na dielach gréckych poetov. Tertulián bol presvedčený, že ak učiteľ učí grécku literatúru, prispieva k šíreniu pohanstva a vystavuje sa riziku modloslužby. *Je tiež potrebné zamyslieť sa nad učiteľmi a tými, ktorí sa zaoberajú literatúrou. Niet pochýb o to, že majú do činenia s modloslužbou. Najskôr preto, že kvôli mzde musia učiť o pohanských bohoch, verejne hlásať ich mená, pôvod, príbehy, ich významné tituly a všetko, čo im náleží, a tiež zohľadňovať ich sviatky a slávnosti. Ktorý učiteľ, aj keď bez siedmich tabúl, sa nezúčastní dvoch sviatkov Minervy?* (Tertulian: *O balwochwałstwie*. X. 86).

Tertulián videl riziko nielen v realizovaní programu učenia, ale aj vo vykonávaní zaužívaných zvykov v škole a vo sviatkoch, ktoré mali pohanský charakter. Ako príklad podáva populárne slávenie sviatkov v škole ku cti bohov Minervy, Saturna a Flóry. Na sviatok Flóry sa školy ozdobovali kvetmi. Z príležitosti niektorých sviatkov, napríklad Minervy a nového školského roka, bol zvyk, že žiaci prinášali do školy dary vo forme peňazí. Tertulián ďalej spomína pohanský sviatok *Bruma*, ktorý pripadal na 25. decembra, teda najkratší deň roka. Sviatok *Caristiae* 23. februára bol sviatkom uctenia rodinného života a spomienkou na zosnulých a bol

¹ Tertulián (150 – 220) sa narodil v Kartágu, mal právnické vzdelanie a pôsobil ako advokát. Kresťanstvo prijal asi ako 43 ročný.

spojený so skladaním obetí. Pri príležitosti sviatku *ludi Cerealia* 12. – 19. apríla sa usporadúvali hry na ihriskách ku cti Cerery. Sviatok narodenín niektorého božstva sa oslavoval zábavami a hostinami, pričom v škole sa v ten deň nevyučovalo. Tieto zvyky, zachovávané v škole, boli pre Tertuliána silné argumenty k tomu, aby zakázal kresťanom vykonávať povolanie učiteľa. Nezakazuje ale deťom chodiť do klasických škôl. Tvrdí, že iná je pozícia učiteľa v klasickej škole a iná je pozícia učňa. Prijateľné je pre neho také riešenie, že deti sa môžu v klasickej škole vzdelávať, ale kresťania v nej nebudú pracovať ako učitelia. Rozdielnosť situácie učiteľa od žiaka Tertulián vysvetľoval tak, že učiteľ, vzhľadom na svoje postavenie a povinnosti z neho vyplývajúce, musí byť v škole iniciatívny a aktívny a že jeho práca sa dá chápať ako propaganda pohanského náboženstva. Žiak na rozdiel od neho, aj keď je v škole účastný, obsah učiva nemusí prijímať, veriť mu, ani ho ďalej šíriť. Aby sa ale učeň vedel vyhnúť rizikám v klasickej – pohanskej škole, mal byť z rodiny tak pripravený, aby bol schopný rozlišovať medzi tým, čo je a čo nie je v súlade s kresťanským náboženstvom.

Keďže klasické školy boli jedinou možnosťou získania vzdelania, Tertulián akceptuje získavanie vzdelania kresťanov v týchto školách. Priznáva dokonca, že svetské vzdelanie je nevyhnutné k štúdiu a pochopeniu Písma a teológie. *Ako by sme mohli zavrhnúť svetské náuky, keď sa bez nich nedajú pochopiť náuky božie?* (Tertulian: *O balwochwalstwie*. X).

Svetské vzdelanie považuje za nevyhnutné k poznávaniu sveta, je však podľa neho opreté výlučne na rozume a múdrosti človeka, čo považuje za zavádzajúce. Hoci priznáva, že filozofia a pohanské náuky obsahujú elementy pravdy, v dielach gréckych učencov podľa neho nie je obsiahnutá celá pravda. Filozofia a klasická literatúra poskytujú človeku veľa výmyslov a lží. Za jediný zdroj pravdy považuje Bibliu, cestou k pochopeniu právd, ktoré sú v nej obsiahnuté, je viera človeka. Čím viac sa u človeka objavia pochybnosti a problémy v chápaní právd a tajomstiev obsiahnutých v kresťanskej náuke, tým viac má človek veriť. Neschopnosť človeka rozumom pochopiť niektoré pravdy, má kompenzovať sila viery v tieto pravdy. Rolu rozumu v hľadaní pravdy neneguje úplne, zastáva však názor, že rozumové poznanie človeka je ohraničené. Viera človeka má charakter špecifický – transcendentný, a v tom Tertulián vidí jej nadradenosť nad rozumovým poznaním (por. Stawinoga, R., 2002, s. 39). Tertulián svoje chápanie priepasti medzi filozofiou a kresťanskou náukou vyjadril otázkou: *Čo má spoločné Božie zjavenie s ľudskou múdrosťou? Čo*

čisté nebo pravdy s hmlami filozofie? Čo Atény s Jeruzalemom, Akadémia s Cirkvou...?

Hoci Tertulián vďaka svojmu vzdelaniu mohol kompetentne prispieť k apológii kresťanstva, k rozvoju kresťanskej literatúry a terminológie, hodnotu filozofie, klasického vzdelania a celkovej tradície grécko – rímskeho sveta nikdy neuznal tak, ako to urobili niektorí ďalší predstavitelia kresťanských intelektuálov.

V kresťanských kruhoch sa ozvali aj hlasy na obranu klasickej kultúry a systému vzdelávania. Niektorí kresťania si uvedomovali hodnotu klasického vzdelania a to, že „Atény majú veľa spoločného s Jeruzalemom.“ Cirkevní otcovia Klement Alexandrijský, Origenes, Gregor Naziánsky, Bazil Veľký, Gregor z Nyssy, Augustín - všetci absolventi klasických gréckych škôl, si vzdelanie v nich nadobudnuté vysoko cenili. Títo významní reprezentanti Cirkvi prvých storočí nielenže dosiahli vysokú úroveň klasického vzdelania, ale sami boli poprednými učiteľmi. Gregor z Nyssy, predtým ako sa stal biskupom, vyučoval rétoriku. Sv. Augustín bol pred konverziou učiteľom rétoriky v Kartágu, Ríme a Miláne, kde na cisárskom dvore zastával prestížny úrad *magister rhetoricae*. Bližšie budem charakterizovať Klementa Alexandrijského a Origena a ich vzťah ku klasickej kultúre.

Klement Alexandrijský

Alexandria bola na začiatku éry kresťanstva nielen významnou a bohatou obchodnou metropolou, ale aj kultúrno – vedeckým centrom celého starovekého sveta. K výnimočnému postaveniu mesta významne prispel Ptolemaios I., ktorý tu v roku 218 pred K. založil a finančne podporoval *Museion*. Termín *Museion* pôvodne označoval akékoľvek miesto zasvätené múzam. Ptolemaiov *Museion* vošiel do histórie ako prvý inštitút, ktorý mal za cieľ zabezpečiť starovekým učencom najlepšie podmienky k ich vedeckej práci. *Museion* sa stal miestom, ktoré priťahovalo do Alexandrie zaujímavých ľudí z celého gréckeho sveta. Učenci mali v ňom k dispozícii laboratóriá, botanickú aj zoológickú záhradu, astronomické observatórium, chirurgickú pracovňu. Okrem toho sa vo veľkolepej knižnici zhromažďovali, prepisovali a prekladali všetky vtedy dostupné knihy. V inštitúte pracovali bádatelia exaktných aj humanitných náuk. Učenci mali na pôde *Museionu* zabezpečené živobytie, podmienky k štúdiu a práci, čo prispelo

k mnohým významným vedeckým objavom staroveku (por. Rzdokiewicz, L., 1999, s. 23 -26).

V 2. st. n.l. boli v Alexandrii zastúpené všetky známe filozofické smery. Na prelome druhého a tretieho storočia bola Alexandria aj významným kresťanským centrom. Tým, že sa kresťanstvo čoraz viac rozširovalo a vchádzalo do povedomia ľudí, prichádzalo ku kontaktom s pohanmi a myslením helénskeho sveta. Nové kresťanské učenie vyvolalo zo strany vzdelaných pohanov vlnu kritiky. Obrana pred útokmi na kresťanské učenie vyžadovala od kresťanov nielen náležitú úroveň poznania vlastného učenia, ale aj schopnosť obhájiť ho v prostredí vzdelaných pohanov a filozofov. To bol podnet na vznik apologetickej literatúry.

Klement Alexandrijský sa narodil pravdepodobne v Aténach v roku 150. Založil školu, kde učil filozofiu a teológiu. Po Klementovi zostali dôležité literárne diela. V diele *Povzbudenie Grékom (Protreptikos pros Hellenas)* Klement ostro polemizuje s pohanskými mystériami a poukazuje na klamstvá pohanských kultov. Pri písaní tohto diela Klement využil literárnu formu, ktorú grécki filozofi oddávna využívali s cieľom presvedčiť a získať ľudí pre ich učenie a spôsob života. Jeho dielo je výzvou Grékom, aby zanechali svoje náboženstvo. Autor využíva početné citáty nielen z Biblie, ale aj z diel klasických autorov, čo je znakom jeho znalosti a erudovaného klasického vzdelania. Klement v diele vyratúva všetky neresti jednotlivých pohanských bohov, ktoré sú opísané v mýtoch – vojny, podvody, vraždy, rozkoše, cudzoložstvá, nenásytnosť, násilnosť, nespravodlivosť a iné. Pohania nemali žiadne náboženské spisy ani nič podobné, čo by pre nich malo taký význam ako mala Biblia pre kresťanov. Teológiu Grékov a ich pohanského náboženstva definovali básnici. Autorov mýtov a literatúry Klement viní z toho, že život ľudí naplnili výmyslami a klamstvami a sami sa nezdráhajú svojich bohov kompromitovať. Uvádza príklad Euripida, ktorý sa o svojom bohu Appolónovi nezdráhal vyjadriť: *Ten, čo v strede sveta sedí a hlása smrteľníkom samozrejme pravdy. Jemu poslušný, svoju matku som zabil. Jeho uznajte bezbožným, zabite. On to zaviniť, nie ja. Čo som mal urobiť? Nevieť, čo je pekné a spravodlivé (Povzbudenie Grékom: VII. 76. 3. – 4).* Klement nešetří ani Homéra a vyčíta mu opis nemravných činov jeho hrdinov².

² Homéra a Hesioda za to, že prisudzovali bohom rôzne negatívne vlastnosti a rôzne ľudské afekty, podrobil kritike už Xenofanes, neskôr Platón. Po kritike Homéra s cieľom „očistiť“ ho sa začali jeho diela alegorizovať.

Hoci bolo dielo určené na propagáciu kresťanstva, stalo sa okrem toho aj bohatým prameňom informácií o pohanských kultoch a mystériách. Popri negatívne vykreslenom gréckom pohanstve je pozitívne vykreslené kresťanské náboženstvo. Vyznávačov pohanských mystérií autor nazýva bezbožníkmi, lebo nepoznajú skutočného Boha a uznávajú neexistujúcich bohov. Kresťanské náboženstvo predstavuje ako jediné cestu k spáse. Priznáva, že písma prorokov a sväte knihy nenadchnú čitateľa štýlom ani formou, ale ich hodnota a moc je v tom, že privádzajú človeka k spáse.

V diele *Pedagóg*, ktoré je venované správnej výchove v kresťanskom duchu, Klement predstavuje Krista v roli vychovávateľa ľudstva. Ako prvý z kresťanských autorov nazval Krista termínom *paidagogos*. Použitie slova *pedagóg* tu nadobúda nový význam, neznamená nevoľníka, ktorého úlohou bolo sprevádzať malého učňa na ceste do a zo školy. Slovo *paidagogos* je tu významovo bližšie zmyslu slovesa *paidagogein*, ktoré Platón využil v *Zákonoch*, definujúc vzťah Boha k svetu slovami *Boh je pedagógom celého sveta*. Podľa Jaegera práve táto platónska teologická hodnota umožnila Klementovi predstaviť Krista ako pedagóga všetkých ľudí (por. Jaeger, W., 2002, s. 76).

Klement predstavuje Boha ako večného vychovávateľa ľudstva, ktorý vtelením Slova dal človeku nového vychovávateľa. Kristus svojím príchodom preberá výchovu ľudstva. Klement chce dokázať, že Kristus ako dokonalý pedagóg spĺňa všetky pedagogické potreby človeka. Uvádza pre Grékov najznámejšie príklady veľkých vychovávateľov slávnych panovníkov a porovnáva ich s Kristom. Ani jeden z uvedených vychovávateľov³ sa podľa Klementa nedá porovnať s Kristom, ktorý svojou dokonalosťou a kompetenciou v mravnom formovaní človeka všetkých prevyšuje. Dokonalosť Kristovej pedagogiky navyše videl v tom, že je nadčasová, teda nie je viazaná a vhodná len na určité obdobie, spoločenskú situáciu alebo pre špecifickú sociálnu vrstvu. Klement v pedagogike reprezentovanej Kristom vidí atribúty ako večnosť a nemennosť.

Podstatou kresťanskej pedagogiky sa malo stať nasledovanie príkladu života Ježiša. Jeho nasledovanie a prijatie jeho pravdy umožní podľa Klementa človeku dosiahnuť plnosť paidei.

Úlohou človeka malo byť prehliadať povrch a pochopiť ukryté tajomstvo, ktoré chcú bohovia v texte človeku povedať (por. Curtius, E. R., 1998, s. 223).

³ Fojnikos, Adrastos, Leonides (pedagóg Alexandra Veľkého), Nausitoos (pedagóg Filipa Macedónskeho), Sichinos (vychovávateľ synov Temistokla) - (por. Rzodkiewicz, L., 1999, s. 83).

Klement zdôrazňuje, že podstatou výchovného pôsobenia Ježiša na človeka je jeho božskosť. Píše: *Naším pedagógom je len pravdivý, dobrý a spravodlivý Syn na obraz a podobenstvo Otca, Ježiš, Logos Boha, ktorému nás zveril náš Boh, tak ako starostlivý otec zveruje deti skutočnému pedagógovi* (Pedagóg I. 97. 2. In: R zodkiewicz, L., 1999, s. 95). Ježiš ako Boh je nositeľom troch základných vlastností dokonalého pedagóga – znalosti (*Všetka múdrosť je od Pána, Boha, vždy bola u neho* - Sir 1,1), žičlivosti (*Ja som dobrý pastier. Dobrý pastier položí svoj život za ovce* - J 10,11) a autority (*Všetko povstalo skrze neho a bez neho nepovstalo nič z toho, čo povstalo* - J 1,3) - (Pedagóg I. 97. 2. In: R zodkiewicz, L., 1999, s. 95).

Klement Alexandrijský predstavuje osobu Ježiša ako vzor cností, ktorý je aj sám cnosťou. V súlade so stoickou teóriou hovorí o tom, že cnosti sú tak navzájom prepojené, že tvoria jeden nerozlučný celok. Stoici vo svojej teórii cností hovoria o jednej cnosti, ktorá sa až v konaní prejavuje ako spravodlivosť, sila, rozvážnosť a miernosť. Aplikujúc túto teóriu na Ježiša, spĺňa podľa Klementa Ježiš ideál stoickej morálnej dokonalosti, pretože v ňom nie je nič polovičné ani čiastkové. Sám je dokonalosťou a plnosťou všetkých cností (por. R zodkiewicz, L., 1999, s. 57).

Klement videl aj grécky ideál kalokagathie, ktorý zlučuje dobro a krásu, v Ježišovi. Vychádzajúc z chápania pojmu *καλόν* (*kalon*) ako pojmu označujúceho všetko to, čo sa páči, čo priťahuje a budí uznanie, Klement pripisuje Ježišovi atribút krásy. Nadväzujúc na slová Izaiáša⁴ hovorí o Ježišovi, že jeho krása nespočívala v príťažlivosti vonkajšej krásy tela. Jeho ozajstná krása duše sa prejavila v dobrých skutkoch a krása tela na nesmrteľnosti tela. Ideál stoického mudrca spočíval v spôsobe bytia, v ktorom človek dosahuje nezávislosť a voľnosť, prejavujúcu sa v náležitom odstupe k svetu, k ľuďom aj k sebe. Grécky termín na vyjadrenie tohto stavu je *ἀπαθεια* (*apatheia*). Stoici takýto spôsob života predstavovali ako návod k dosiahnutiu šťastia človeka. Ako dokonalý a prirodzený príklad *άνθρωπος ἀπαθής* (*antropos apathes*) považuje Klement Ježiša. Klement nechápe *apatiu* ako prostriedok na dosiahnutie šťastia, ale ako konsekvenciu toho, že človek nasleduje Ježiša, jeho cnosti a príklad vo všetkých sférach života.

Klement vo svojom treťom diele, ktoré nazval *Stromata*, obhajuje opodstatnenosť klasického vzdelania. Autor je presvedčený, že celá náuka, veda

⁴ *Nemá podoby ani krásy, aby sme hľadeli na neho, a nemá výzoru, aby sme po ňom túžili. Opovrhnutý a posledný z ľudí, muž bolesti, ktorý poznal utrpenie, pred akým si zakrývajú tvár, opovrhnutý, a preto sme si ho nevážili* (Iz 53, 2 – 3).

a kultúra pochádza od Boha. Počiatok všetkého, vrátane akejkoľvek náuky, je podľa neho Logos. Podstatnú časť miesta v tomto diele tvoria chronologické a geografické údaje, ktorými autor dokazuje, že grécka vzdelanosť je odvodená od staršej a vyspelejšej barbárskej kultúry. *Filozofia je teda veľmi užitočná vec, ktorá kedysi rozkvitla medzi barbarmi, jej svetlo zažiarilo medzi pohanskými národmi, až nakoniec prišla aj ku Grékom (Stromata I. XV. 71. 3).*

Autor podáva veľa príkladov toho, že od barbarov nepochádza len filozofia, a že barbari sú nadaní a vynaliezaví a Gréci sa od nich veľa naučili⁵.

Klement apeluje na adresátov svojho diela o potrebe získavania vzdelania. Je presvedčený, že znalosti z ktorejkoľvek oblasti vedy sú užitočné a môžu človeku dopomôcť k poznaniu Boha. *Niektorí ľudia sa považujú za takých bystrých, že je pod ich úroveň zaoberať sa filozofiou alebo dialektikou, alebo dokonca študovať prírodné vedy, a požadujú len samotnú vieru, ako kedy niekto chcel hneď od začiatku zbierať hrozno bez potrebnej starostlivosti o vinicu.(...)Rovnako ako je pre roľníka alebo lekára užitočné, aby sa zaoberal rôznymi disciplínami a tak mohol lepšie liečiť alebo obrábať pôdu, tak je, podľa mňa, najlepšie vzdelaný človek, ktorý svoje úsilie venuje pravde, a preto zbiera užitočné poznatky z geometrie, hudby, gramatiky aj filozofie a tak chráni vieru pred každou nástrahou (Stromata I. IX. 43. 1-4). Podobne chválime i skúseného kormidelníka, ktorý videl mestá mnohých národov, aj lekára s bohatou praxou. Odtiaľ niektorí odvodzujú pojem empirik. Kto sa na každú vec pozerá z pohľadu správneho života a berie si príklad od Gréka i barbara, ten je naozaj skúseným hľadačom pravdy, skutočným človekom, ktorý veľa vie (Stromata I. IX. 44. 1.- 2)* Kresťanov, ktorí odmietajú vzdelanosť a výdobytky vedy, prirovnáva k druhom Odysea, ktorí si zapchali uši a nepočuli spev sirén (por. *Stromata I. VI. 11. 89*). Výnimočnosť Odysea spočívala v tom, že si uvedomil nebezpečenstvo, priviazal sa, ale neprišiel o možnosť počuť peknú melódiu (por. Pietras, H., 1997, s. 273).

Hoci Klement si vysoko cení všeobecné vzdelanie vo svetských náukách, upozorňuje, že človek sa nemôže zastaviť a uspokojiť len na takomto stupni poznania. Svetské náuky nemajú znamenať pre človeka cieľ, ale len prostriedok k dosiahnutiu vyššieho poznania. V jeho ponímaní dostávajú svetské náuky nový

⁵ *Egyptiania a Chaldejci sa ako prví zaoberali astrológiou. Egyptiania sa stali zakladateľmi geometrie, ako prví ukázali, ako zapalovať lampy, rozdelili rok na dvanásť mesiacov. Kadmos, ktorý bol podľa Efora vynálezcom gréckeho písma, pochádzal z Fenície. Altás z Líbye bol prvý, kto postavil loď a vyplával na more. Médeia z Kolchidy, dcéra Aiéta, si ako prvá začala farbiť vlasy. O Peržanoch sa hovorí, že ako prví zhotovili voz, lehátko a podnožku. Listy začala ako prvá písať perzská kráľovná Atossa. Etruskovia vynali poľnicu a Frygovia písťalu... (Stromata I. XVI. 74. 1. - 80. 4).*

rozmer a význam. S pomocou svetských náukových disciplín môže človek lepšie pochopiť pravdy, v ktoré verí. Klement analyzuje obsah jednotlivých klasických disciplín, tvoriacich tzv. *quadrivium* a vysvetľuje, aký môžu mať význam pre človeka hľadajúceho ozajstnú pravdu. Význam hudby vidí v tom, že učí človeka hľadať harmóniu a analógiu, zdokonaľuje jeho charakter a tlmí vášne človeka (por. *Stromata I. VI. 80. 2.; 89. 4.; 90. 1.*). Keď sa v matematike človek učí pracovať s číslami, pochopí ich veľkosti a vzťahy medzi nimi. Tým, že človek cvičí svoju myseľ na tejto úrovni, zameriava sa na realitu, ktorá je iná ako telesný svet. To človeku umožňuje uvoľniť sa od zmyslového sveta a upriamuje človeka na vnímanie podstaty bytia a reality, ktorá je nemenná. Význam astronómie vidí v tom, že jej náplň a obsah zaoberajúci sa vesmírom približuje človeku moc Stvoriteľa všesveta (por. *Stromata I. VI. 80. 2.; VI. 90. 4.*). Funkciu filozofie vidí Klement Alexandrijský v jej schopnosti pripraviť človeka na pochopenie právd kresťanskej viery. Filozofia podľa neho plní pomocnú funkciu k pochopeniu a prijatiu skutočnej Kristovej filozofie. V diele *Stromata* sa autor hlási k programu eklektickej filozofie. Čo myslí pod pojmom filozofia, vysvetľuje nasledovne: *Filozofiou ale nemyslím filozofiu stoickú alebo platónsku, epikurejskú alebo aristotelovskú, ale každú dobrú myšlienku, ktorá bola niektorou z týchto škôl vyslovená a ktorá učí spravodlivosti, spojenej so zbožnou znalosťou. Celý tento výber nazývam filozofiou* (*Stromata I. VII. 37. 6.*).

Každé pokolenie Grékov i barbarov dostalo podľa Klementa niečo, čo bolo v danom čase pre nich prospešné, a tak boli postupne pripravovaní k prijatiu pravej pravdy. Filozofické smery a školy⁶ obsahujú elementy pravdy a *človek, ktorý tieto jednotlivé časti spojí a zjednotí, bezpochyby nazrie úplné Slovo, teda pravdu* (*Stromata I. XIII. 57. 6.*). V náuke pytagorejcov napríklad nachádza pravdu v ich tvrdení o existencii jedného Boha, ktorý nie je mimo sveta, ale v ňom, je otcom celého stvorenia a príčinou všetkého pohybu (por. *Zachęta Greków. VI. 72. 4.*).

Napriek pozitívnemu vzťahu k svetským náukam nebol Klement nekritický voči elementom, ktoré boli v rozpore s kresťanskou náukou alebo morálkou. Klement nazýva filozofov, ktorí uctievať živly a atómy, *úbožiakmi bez viery a otrokmi vášni* (*Zachęta Greków. VI. 72. 4.*). Ak však človek prijme evanjelium za základ každého vyučovania, nepríde k tomu, aby sa nechal strhnúť mylnými náukami. Pravdivosť každého tvrdenia a každej náuky môže podľa Klementa človek skúmať a zistiť na

⁶ Netýka sa to všetkých filozofických smerov a škôl, Klement tvrdí, že to platí len pre tie, ktoré *neboli zbavené posledných zbytkov sluchu a neprišli o prirodzenú schopnosť logického uvažovania* (*Stromata I. XIII. 57. 4.*).

báze Evanjelia. Uznanie Krista za Stvoriteľa vyvráti napríklad teóriu filozofov o pralátkach a živloch - vode, vzduchu, ohňa a zemi. *Učenie, ktoré nasleduje Krista, uznáva božstvo Stvoriteľa, vzťahuje pôsobenie prozreteľnosti až k jednotlivostiam a vie, že podstata vesmírnych živlov je stvorená a premenlivá (Stromata I. XI. 52. 3).* Filozofia tým, že sa rôznymi spôsobmi snaží hľadať pravdu, pomáha podľa Klementa tomu, kto sa usiluje dosiahnuť poznanie rozumom. Klement hovorí, že nevzdelaný človek nemôže preniknúť k hlbšiemu významu biblických výrokov. Aby človek mohol pochopiť pravdy kresťanskej náuky a viery, na to potrebuje vzdelanie. Prijatť pravdivý výrok a odmietnuť nepravdivý, na to nestačí jednoduchá viera, ale je treba spojiť vieru so vzdelaním. Človek sa má podľa Klementa zaoberať umením argumentácie aj preto, aby bol schopný odlíšiť a vyvracať klamlivé názory sofistov. Nevzdelaný človek sa môže dať ľahšie zviestť klamlivými tvrdeniami rečnícky zbehlých sofistov. Filozofia a dialektické zručnosti ale neslúžia len k obrane kresťanskej náuky, ale aj ako metóda, ktorá pomáha dôjsť k pravde. *Filozofia, azda z obďaleč, ale predsa len pomáha nájsť pravdu tým, že rôznymi spôsobmi usiluje o poznanie, ktoré sa bezprostredne dotýka našej pravdy. Pomáha teda tomu, kto sa snaží dosiahnuť poznanie rozumovým úsilím. Grécka pravda je iná než tá naša, hoci sa nazýva pravdou. Naša pravda sa líši hĺbkou poznania, väčšou autoritou svojich dôkazov, svojou božskou mocou a podobne. My sme vyučení Bohom, vychovaní Božím Synom v Písmach skutočne posvätných. Gréci necvičia dušu týmto spôsobom, ale majú odlišnú výučbu (Stromata I. XX. 98. 3. - 4).*

Klement kritizuje sofistov a ich štýl filozofického výcviku zameraný len na posilnenie argumentačných schopností a snahu vyvolať dojem a zapáčiť sa poslucháčom. Pripomenul slová apoštola Pavla o tom, že prehnaná rétorika, založená na slovných sporoch, nevnáša do života človeka pravdu, ale hádky, závisť a prázdnu slávu. Klement si poslúžil aj citátmi z diel klasika Euripida: *Človek, ktorému chýba výrečnosť, často nestačí na rečníka, aj keď vraví správne veci. (...) Synu, i dobre vyrieknuté slová môžu byť klamlivé a nad pravdou môžeš zvíťaziť krásou slov. A predsa v tom nenájdeš skutočnú istotu, tá pramení skôr z toho, čo je prirodzené a správne. Kto víťazí vďaka obratnému jazyku, je možno múdry, ale skutočnosť má väčšiu váhu, než akékoľvek slová (Stromata I. VIII. 41. 5).* Klement zároveň zdôrazňuje, že netreba odsúdiť každého, kto vyniká v rečníctve. On sám často využíva citáty a príklady z klasickej literatúry a svoju schopnosť argumentovať.

Poukazuje však na to, že nie sú pre neho nástrojom k dosiahnutiu zisku alebo slávy, ale k poučeniu ľudí a k obrane svojej viery.

Aj keď platónska dialektika podľa Klementa nedokáže uchopiť celú pravdu a rétorika, ktorú Platón nazval „zlým umením“ si len privlastňuje múdrosť, na ktorej jej vlastne vôbec nezáleží, vidí vo filozofii prínos pre kresťanskú vzdelanosť: *Aj keď grécka filozofia nevystihuje celú pravdu a nemá dosť sily, aby plnila Pánove prikázania, aj tak pripravuje cestu pre učenie v pravom slova zmysle kráľovské a toho, kto verí v prozreteľnosť, jednak privádza k rozumnosti, jednak formuje jeho charakter a pripravuje ho k prijatiu pravdy (Stromata I. XVI. 80. 6).*

Klement je presvedčený, že hoci v gréckej náuke, filozofii a literatúre sa dajú nájsť elementy pravdy, Gréci v poznaní nedosiahli cieľ, pretože neobsiahli celú pravdu. Klement Pravdu Ježiša Krista prirovnáva k nevysychajúcej rieke, do ktorej sa vlievajú pramene z rôznych strán (por. *Stromata I. V. 29. 1*). Aj keď sa termínom pravda označujú výdobytky gréckej náuky, vidí podstatný rozdiel medzi tým, čo označujú za pravdu Gréci a kresťania. Na vrchole intelektuálnej formácie človeka je podľa neho pravda, ktorá je syntézou všetkých náuk a zároveň ich prevyšuje. Je to Pravda, ktorú môže človek získať prostredníctvom Ježiša, a ktorá podľa neho prevyšuje celú helénsku pravdu svojím obsahom, Božskou autoritou a duchovným rozmerom (Por. *Stromata I. I. 98. 4*). K skúmaniu pravdy slúžia človeku rôzne metódy, ale skutočnú a plnú pravdu môže podľa Klementa nájsť iba prostredníctvom Syna Božieho, ktorý je Múdrosťou.

Origenes

Origenes⁷ pôsobil ako kresťanský učiteľ v Alexandrii a Caesarei. Alexandria bola aj v čase Origena kultúrnym, intelektuálnym a obchodným svetovým centrom. Veľkolepá knižnica, ktorá bola súčasťou Múzea pretrvala pravdepodobne až do času, kedy v Alexandrii žil Origenes.

Zdrojom informácií o Origenovi je najmä 6. kniha *Ecclesiastical History*, ktorej autorom je kresťanský historik Eusebius z Caesarei (260 – 340). Nakoľko Eusebius písal svoje dielo 50 rokov po Origenovej smrti, chýbali mu relevantné informácie, hlavne z čias mladosti Origena.

⁷ Origenes (186 -253) bol kresťanský filozof a biblista.

Otec Origena, nazývaný Leonides, poskytol synovi kvalitné klasické grécke vzdelanie aj kresťanské vzdelanie a výchovu. V centre klasického vzdelania bolo štúdium diel gréckych klasikov. V rodine Origenes dostal kresťanskú výchovu. Keď mal Origenes 17 rokov, prefekt Egypta Laetus na základe vyhlášky Septima Severa, ktorou zakázal konverziu ku kresťanstvu a judaizmu, odsúdil na smrť jeho otca. Majetok rodiny – deviatich detí a vdovy bol skonfiškovaný. Keď si Origenes doplnil vzdelanie, začal pôsobiť ako učiteľ gramatiky.

Dôsledkom perzekúcií za vlády Septima Severa bolo aj to, že Alexandrijská cirkev sa ocitla v situácii, že mala nedostatok katechétov. Povest' Origena ako profesionálneho učiteľa, oddaného kresťana a syna mučeníka, priťahovala k nemu nielen žiakov, ale aj ľudí, ktorí chceli prijať krst a pred krstom absolvovať povinnú kresťanskú náuku. Origenes, hoci mal len 18 rokov, sa stal najznámejším kresťanským učiteľom v Alexandrii a čoskoro dostal od biskupa Alexandrie Demetria oficiálne poverenie vyučovať. Predaj kníh, ktoré Origenes zdedil po otcovi, niektorí autori vysvetľujú ako prejav Origenovho presvedčenia, že sa svetské náuky nedajú zlúčiť s katechézou. Origenes však svetské náuky nezavrhol, naopak, považoval ich za nevyhnutné pre štúdium teológie a pochopenie textov Biblie.

Veľký záujem o Origenovo vyučovanie v Alexandrii spôsobil, že Origenes vybral spomedzi svojich žiakov Heraklasa, ktorého poveril vyučovaním začínajúcich študentov. Sám sa ujal vyučovania tých, ktorí boli už v štúdiu pokročilí. U tých, u ktorých spozoroval nadanie a schopnosti, učil geometriu, aritmetiku, filozofiu. Eusebius píše, že Origenes vysvetľoval rôzne filozofické systémy s takým prehľadom a múdrosťou, že aj medzi Grékmi si získal uznanie a meno veľkého filozofa (por. Eusebius: *Historia Kościelna*. VI. 15., VI. 18. 2 – 4).

Origenes napriek tomu, že nemal žiaden oficiálny cirkevný post, mal u mnohých ľudí v Alexandrii väčší rešpekt a úctu ako niektorí oficiálni predstavitelia cirkvi. Biskup Alexandrie Demetrius začal postupne Origena vnímať nielen ako osobného rivala, ale aj ako osobu, ktorej odvážne teologické názory sa líšili od jeho chápania kresťanskej doktríny a podľa neho mohli zapríčiniť v Cirkvi nezhody. Demetrius a Origenes sa tiež podstatne líšili v chápaní cirkevnej autority. Pre biskupa bol nositeľom autority ten, kto zastával miesto v cirkevnej hierarchii, pre Origena nebolo rozhodujúce vysvätenie prijaté z rúk človeka, ale charizma, ktorú mal človek od Boha. Táto situácia bola pravdepodobne príčinou Origenovho rozhodnutia opustiť v roku 230 Alexandriu a ísť do Palestíny (por. Trigg, J. W., 1985, s. 132).

Origenes, hoci bol ešte laikom, mal také znalosti Písma a schopnosť jeho interpretácie, že biskupi v Palestíne (Teoktist z Caesarei a Alexander z Jeruzalema) mu dovolili v ich prítomnosti kázať a vykladať Písmo pred zhromaždením ľudí.

Zdrojom informácií o metódach Origena ako učiteľa v čase jeho pobytu v Caesarei je dielo *Pochvalná reč na česť Origena* napísaná v roku 245. Za autora je považovaný jeden z jeho žiakov, pravdepodobne Gregor Thaumaturgos. Dielo napísal po skončení štúdia u Origena a pred návratom domov do vlasti. Origenova škola nebola školou v zmysle školy – inštitúcie, ale skupinou žiakov združených okolo svojho učiteľa, bývajúcich podľa zvyku v tých časoch pod jednou strechou. Na základe toho, ako svoje štúdium opisuje Gregor, bola zhotovená rekonštrukcia fungovania Origenovej školy. Gregor prirovnáva svoj vzťah k učiteľovi - Origenovi k priateľstvu Jonatána a Dávida: *Jonatánova duša sa privinula k Dávidovi* (1Sam 18,1). Sympatia a priazeň učňa k svojmu majstrovi bola vzájomná a znamenala dôležitú súčasť procesu morálnej formácie.

Život a vzťah Origena a jeho žiakov niektorým pripomína skôr kláštorné spoločenstvo ako školu. Niektorí v nej zase vidia prvú kresťanskú univerzitu. H. Crouzel a A. Knauber prezentujú názor, že išlo o školu, v ktorej študovala pohanská mládež, ktorá sympatizovala s kresťanským učením a v škole sa realizoval program, ktorý bol formou propedeutiky do kresťanstva, pričom východiskom bola grécka filozofia. Podľa Crouzela Origenova škola v Caesarei nebola školou teologickou ani katechetickou. Do programu vyučovania podľa svedectva, ktoré zanechal Gregor, patrili predmety ako logika, naturálna filozofia, kozmológia a teológia. Študenti boli zrejme pohania, ktorí sympatizovali s kresťanstvom. Program realizovaný v škole mohol byť propedeutikou do kresťanskej teológie, ale nebol to program, ktorý by nahradil náuku povinnú pred prijatím krstu – katechumenát.

Program výučby začínal cvičeniami z logiky a dialektiky, ktoré boli realizované sokratovskou formou. Cvičenia znamenali logicko – kritickú etapu prípravy na štúdium. Program štúdia prírodných náuk, matematiky, fyziky, geometrie, astronómie mal pomôcť chápať prírodné zákony, dokonalý poriadok, veľkoleposť a múdrosť stvoreného sveta. Štúdium etiky bolo sústredené na teóriu cností, tak ako u väčšiny starovekých filozofov. Gregor však poukazuje na zásadný rozdiel v tom, že Origenes len nerozprával o teórii cností, ale sám ich žil. *On postupoval inak, ako to robili iní filozofi, nerozprával sa s nami o teórii cností, ale nabádal nás k činom. A povzbudzoval nás viac svojím vlastným konaním ako slovami*

(Grzegorz Cudotwórca: *Mowa pochwalna na cześć Orygenesu*. IX. 126). Gregor obdivoval Origena nielen ako erudovaného učiteľa, ale hlavne ako človeka, ktorý je pre svojich žiakov vzorom a ktorý prebúda u svojich žiakov lásku k cnostiam. Od svojich žiakov očakával zmenu spôsobu života a kto toto nepochopil, nepochopil jeho učenie.

Ďalšou etapou bolo štúdium pohanských poetov a filozofov, ktorí písali o Bohu. Štúdium filozofov znamenalo pre Origena úvod do štúdia Písma: *Žiadal od nás, aby sme študovali filozofiu a usilovne čítali všetky diela starých filozofov a poetov a nič nezavrhovali, keďže sme ešte neboli schopní tie diela náležite oceniť. Vylučoval jedine diela ateistov, ktorí napriek všeobecnému presvedčeniu ľudstva tvrdili, že Boh neexistuje. Ich diela si nezaslúžia, aby sme ich čítali. (...) Okrem toho nám odporúčal čítať a študovať všetkých iných filozofov, nepreferujúc ani nezavrhuje žiadnu filozofickú školu alebo doktrínu – grécku alebo barbarskú. Bolo našou povinnosťou poznať všetky* (Grzegorz Cudotwórca: *Mowa pochwalna na cześć Orygenesu*. XIII. 151 – 153). Poznať a chápať filozofické smery umožňovalo vybrať si z nich všetko, čo v nich bolo pravdivé a múdre. Zároveň to bol spôsob, ako predísť tomu, aby sa človek koncentroval na jeden smer, jeden názor, pričom už nehľadal viac pravdu, ale len bránil svoje presvedčenie. Takto človek nemohol napredovať.

Posledným a najdôležitejším štádiom programu bolo štúdium teológie. Spočívalo v štúdiu a výklade textov Biblie.

Origenes v apologetickom diele nazvanom *Proti Celsusovi*, v ktorom reaguje na Celsusove námietky voči kresťanstvu, pripomína, že šírenie kresťanskej doktríny a viery bolo v počiatkoch založené na ľuďoch – prvých apoštoloch, ktorí nemali žiadne špeciálne vzdelanie, niektorým chýbalo aj minimálne vzdelanie a nepoznali pravidlá rétoriky, dialektiky ani umenie presvedčania ľudí. Origenes však poukazuje na to, že múdrosť náuky, ktorú šírili, nespočívala v múdrosti, ktorú je možné získať v školách a na lekciiach sofistov, ale spočívala v Božej moci. Uveriť kresťanskej náuke je možné aj bez rozumových dôvodov, ktoré poskytuje štúdium. Príkladom sú podľa Origena jednoduchí ľudia, ktorí zanechali kult pohanských bohov a prijali kresťanstvo (por. Origenes, 1986, s. 73). To však pre Origena neznamená, že kresťania nemôžu mať medzi sebou vzdelancov a filozofov. Vyplýva to z toho, že kresťanskí filozofi sa zaoberajú otázkami a problémami, ktoré riešia aj pohanskí filozofi. Kresťanskí filozofi čerpajú z diel pohanských filozofov, s cieľom prehľbiť a šíriť kresťanskú náuku. Úlohou kresťanských filozofov podľa Origena je vyučovať

d'alej tých, ktorí nemajú podmienky na to, aby sa venovali systematickému štúdiu teológie a kresťanskej náuky.

Záver

Kresťanom prišlo žiť a šíriť svoju náuku v čase, v ktorom existoval stáročia nezmenený klasický štýl vzdelávania. Zaujali k nemu dvojaký prístup: niektorí, napríklad Tertulián, videli riešenie v nekompromisnom zavrnutí všetkého, čo sa spájalo s dedičstvom pohanských čias, čo znamenalo aj zrieknutie sa svetských náuk. V klasickej kultúre a svetských náukách videli nebezpečenstvo pre svoju vieru. Druhá skupina kresťanov odmietla radikálne zrieknutie sa klasickej kultúry a snažila sa nájsť harmóniu medzi klasickým dedičstvom a kresťanským náboženstvom. Origena a Klementa Alexandrijského sme predstavili ako prototypy ľudí - kresťanských intelektuálov, ktorí s pohanstvom jednoznačne nezamietli aj celú klasickú kultúru a jej dedičstvo. Tieto osoby si vysoko vážili vzdelanie nadobudnuté v klasickej škole. V ich učení a dielach je výrazná snaha poukázať na hodnoty klasickej kultúry a jej prínos pre kresťanstvo. Títo dvaja cirkevní otcovia vytvorili pre svojich žiakov nové kurikulum, ktorého obsahom bola grécka *paideia*, ale s teológiou ako najvyšším štádiom a vyvrcholením štúdia. Hoci cirkevní otcovia považovali svetské náuky a celú grécku paideu za užitočný a nenahraditeľný zdroj poznania, nepokladali ju za konečný zdroj poznania. Predstavovala pre nich len užitočnú propedeutiku k štúdiu Písma a pochopeniu múdrosti v ňom zjavenej.

Literatúra

CROUZEL, H.: *Orygenes*. Bydgoszcz : Homini, 1996.

CURTIUS, E. R.: *Evrposká literatúra a latinský stredovek*. Praha : Triada, 1998.

EUZEBIUS: *Historia kościelna*. Poznań : Fiszer i Majewski, 1924.

GRZEGORZ CUDOTWÓRCA: *Mowa pochwalna na cześć Orygenesesa*. Przeł. Kalinowski, S. Kraków: WAM, 1998.

HERMIAS: *Filozofa Hermjasza sztydzenie z filozofów pogańskich*. Przeł. Czuj, J. In: *Apologeci greccy II wieku*. POK. T 18. Poznań, 1935.

JAEGER, W.: *Wczesne chrześcijaństwo i grecka paideia*. Wyd. Bydgoszcz : Homini, 2002.

- KLEMENT ALEXANDRIJSKÝ: *Stromata*. Pr. Jana Plátová. Praha : Oikoymenh, 2004.
- KLEMENT ALEXANDRIJSKÝ: *Zachęta Greków*. In: Apologie. Przeł. Szarmach, M., Świderkówna, M., Sołowniak, J. PSP. T.44. Warszawa : ATK, 1988.
- MANGO, C.: *Historia Bizancjum*. Gdańsk : Marabut, 1997.
- O'MALLEY, J. W.: *Four Cultures of the West*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 2004.
- ORIGENES: *Przeciw Celsusowi*. Przeł. Kalinkowski, S. Warszawa : ATK, 1986.
- PIETRAS, H.: *Chrześcijańskie interpretacje „Odysei“*. Przegląd Powszechny 12 (1997). s. 267–277.
- PIETRAS, H.: *Początki teologii Kościoła*. Kraków : WAM, 2000.
- RZODKIEWICZ, L.: *Jezus Chrystus w kulturze antycznej. Stanowisko Klemensa Aleksandryjskiego*. Legnica : Wyższe Seminarium Duchowne Diecezji Legnickiej, 1999.
- SAJDAK, J.: *Tertulian*. Poznań : Księgarnia Akademicka, 1949.
- STAWINOĞA, R.: *Tertulian a świat antyczny*. Kraków : Wydawnictwo Zakonu Pijarów, 2002.
- TERTULIAN: *O widowiskach. O bałwochwalstwie*. Przeł. Strzelecka, A. POK. T. 28. Poznań, 2005.
- TRIGG, J. W.: *Origen. The Bible and Philosophy in the Third – century Church*. SCM Press Ltd. 1985.
- WIPSZYCKA, E.: *O starożytności polemicznie*. Warszawa : Wiedza powszechna, 1994.

Mgr. Lucia Bokorová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Priemysel'ná 4, P.O.Box 9
918 43 TRNAVA
e-mail: bokorovalucia@gmail.com

Po stopách posvätna (niekoľko poznámok k topológii náboženského človeka)

Martin Dojčár

Anotácia

Na pozadí rozlíšenia medzi posvätným (sacrum) a svetským (profanum), ktoré sa nachádza v samom centre fenomenológie náboženstva, autor sa zaoberá problematikou topológie náboženského človeka (homo religiosus). Zamýšľa sa nad problémom univerzality náboženskej skúsenosti konkretizovanej vo fenoméne mystickej kontemplácie.

Vo všetkých časoch a na všetkých miestach, „*homo religiosus* vždy verí, že existuje absolútna skutočnosť, *posvätno*, ktoré transcenduje tento súčasný svet, a zároveň sa v ňom prejavuje, čím ho posväcuje a robí skutočným.“ (Eliade, 1994, s. 141).

Nenáboženský človek naproti tomu odmieta akékoľvek poukazovanie na transcenciu a absolutizuje vlastnú relativitu. Kozmos pre neho prestáva byť nositeľom hlbšieho významu a svoj súčasný stav pokladá za jedinú možnú existenciálnu situáciu. Svojej náboženskosti sa však predsa len ťažko zbavuje. Či chce alebo nechce, kdesi v jeho vnútri sa ozýva hlboká náboženská nostalgia, aj keď sa jeho schopnosť prežívať posvätno vedome dávno vytratila.

Hoci je proces desakralizácie „súčasťou gigantického premeny Sveta, ktorú na seba vzali priemyslové spoločnosti a ktorá bola umožnená desakralizáciou kozmu vplyvom vedeckého myslenia, najmä senzačných objavov fyziky a chémie,“ (Eliade, 1994, s. 37) nie je isté, či je procesom definitívnym a či nebude raz zvrátený znovobjavením posvätnnej dimenzie ľudskej existencie.

Náboženská dimenzia je neoddeliteľnou súčasťou ľudského bytia a zdá sa, že to ani nikdy nebolo inak. Pre svoju trvalú prítomnosť v dejinných premenách ľudského fenoménu je náboženstvo považované za „antropologickú konštantu“. Náboženské prejavy majú pritom ďaleko od akejkoľvek uniformity. „Svet náboženstiev a kultúr vždy bol, je a pravdepodobne (...) aj bude pluralistický, pestrofarebný, mnohotvárný.“ (Halík, 2002, s. 92). V pozadí odvekej plurality náboženských prejavov, foriem a javov sa potom, podľa fenomenológov náboženstva,

skrýva jediná základná skúsenosť, skúsenosť *posvätna*.¹ Je to práve *posvätno* (*sacrum*), čo dáva náboženstvu hodnotu a životnosť, a zároveň zakladá mnohosť náboženských prejavov.

Posvätno sa zjavuje. Zjavuje sa v priestore, ktorý mení z profánneho Chaosu na posvätený *Kozmos*. Zjavuje sa v čase, keď ruší profánne trvanie a obnovuje *Večnosť*. Zjavuje sa v ľudskej osobe, keď v mystickej kontemplácii transcenduje jej profánnu existenciu a ustanovuje *transcendentálny stav bytia*.

Zjavením posvätna sa v homogénnej rozpriestranenosti profánneho času, priestoru a „pobytu“² objavuje trhlinka, zlom. Je to tento *ontologický zlom*, čo umožňuje ustanoviť Svet (nielen v zmysle kozmologickom, ale aj antropologickom) tým, že vytvára absolútny „pevný bod“, „stred“, centrálnu „os“ (*axis mundi*), základ každej orientácie.

Hľadanie Stredy Sveta a jeho symbolika stojí takto v samom centre náboženského života. „Každý náboženský človek hľadá svoje *miesto v Strede Sveta* a zároveň pri samom prameni absolútnej skutočnosti.“ (Eliade, 1994, s. 46).

Preto pri svojich potulkách bušom austrálski nomádi nosili stále so sebou svoj posvätný kôl, ktorý ako *axis mundi* tajomne pretváral územie pod ich nohami na „Stred Sveta“, posvätný priestor, plný významu a bytia, kde je jedine možná ľudská existencia.

Preto si príslušníci poľnohospodárskych kultúr stavali príbytky okolo centrálnej osi, stredového kolu, komína či otvoru, ktorý obrazne vyjadruje tú istú ideu.

Preto mystik spočíva v duchovnom pozadí svojej osobnosti, v tichu bytostného Základu, ktoré je Stredom ľudskej existencie v najvlastnejšom zmysle, privilegovaným „miestom“ ontologického zlomu. V ňom, ako v Strede mikrokozmu, vibruje posvätno plnosťou svojho Bytia.

Nielen kultovým ritualizmom, ale aj askézou a mystikou sa človek oddáva usiluje o účasť na posvätnom Bytí. Základným výrazom „ontologickej nostalgie“ (Eliade) nie je sakralizácia priestoru a reaktualizácia mýtu, ale mystické prekročenie ľudského stavu.

¹ „V skúsenosti *posvätna* (*sacrum* či *numinosum*) sa zjavuje to, čo je celkom iné, absolútna moc a absolútny zmysel.“ In: Štampach, O. I.: *Náboženství v dialogu*, s. 25.

² *po-byt* = bytie *po* určité časopriestorové ohraničenie v zmysle obmedzenej a konečnej bytnosti (porov. Brugger, W. a kol.: *Filosofický slovník*, s. 304 – 305)

Práve tu, v prekročení ľudského stavu, treba hľadať podstatu náboženstva. V mystickej skúsenosti nastáva „zlom ontologickej úrovne a prechod z jedného módu bytia do druhého, presnejšie prechod od podmienenej existencie k nepodmienenému spôsobu bytia, t.j. k dokonalej slobode.“ (Eliade, 1994, s. 122).

To vysvetľuje, prečo sa podľa pradávneho presvedčenia človek človekom nerodí biologicky, ale *stáva* sa ním mysticky. Svoj skrytý potenciál aktualizuje až prostredníctvom „paradoxnej, nadprirodzenej skúsenosti smrti a zmŕtvychvstania či druhého narodenia.“ (Eliade, 1994, s. 130).

Ten istý iniciačný scenár – odumretie profánnemu stavu nasledované znovuzrozením do posvätného módu bytia – tvorí bytostnú štruktúru každej autentickej mystiky (Eliade, 1994, s. 138 – 139). Zdá sa, že pri všetkých konkrétnych odlišnostiach a špecifikách symbolizmu mystickej transformácie platí, že „prístup k duchovnému životu je vždy spojený s odumretím profánnemu stavu, po ktorom nasleduje nové zrodenie.“ (Eliade, 1994, s. 140).

Zoči-voči základnej mystickej skúsenosti vyvstáva otázka: nie je táto skúsenosť vo svojom jadre rovnaká všade tam, kde sa vynára? Veď či je napríklad láska iná v Ázii ako v Európe? Miluje Ind azda ináč ako Brit? Líši sa Američan vo svojom prežívaní lásky od Afričana? Nie je láska len jedna? A nie sú napokon všetky transcendentálne hodnoty univerzálne: dobro, pravda, spravodlivosť? Nemôžu byť iné, ak majú zostať nemenné vo svojom kategorickom imperatíve.

Prečo potom nepripustiť aj možnosť univerzality mystickej kontemplácie (bez ohľadu na bohatstvo jej konkretizácií v pestrom expoé foriem, podôb a prejavov, ktoré sú dejinným odrazom diverzity jej fenomenálnych špecifik)? Ak je skúsenosťou transcencie, ak je sebakpasažným stavom, nemôže byť iná ako univerzálna. Zdá sa byť participáciou na univerzalite transcendentnej skutočnosti, ktorá sa aj napriek tomu, že zostáva ľudskému rozumeniu a hovoreniu neprístupná, demonštruje evidentne v bezpočte svojich prejavov, v manifestáciách posvätna, v hierofániách každého druhu.

Literatúra

BRUGGER, W.: *Filosofický slovník*. Praha : Naše vojsko, 1994.

ELIADE, M.: *Posvätné a profánné*. Praha : Česká křesťanská akademie, 1994.

HALÍK, T.: *Co je bez chvění, není pevné*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2002.

ŠTAMPACH, O. I.: *Náboženství v dialogu : kritické studie na pomezí religionistiky a teologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998.

Mgr. Martin Dojčár

Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, P.O.Box 9
918 43 TRNAVA
e-mail: dojcar@gmail.com