

PERSPEKTÍVY FILOZOFIE VÝCHOVY PODĽA JACQUESA MARITAINA Perspectives of Philosophy of Education according to Jacques Maritain

Marek Wiesenganger

Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
lukochod@gmail.com

Abstract: The contemporary situation of educational thinking in Slovakia defines the progressive opening to Philosophy. One of the reasons of this process is the presence of the emergent request to determine the baseline routing of the educational thinking and to justify the brand and the advisability of the pedagogical answer to the contemporary issues of education. The Philosophy of Education becomes one of the important pedagogical disciplines. As the Philosophy of education is relatively young discipline in Slovakia, the aim of the author is to introduce the perspectives of philosophy of the education according to Jacques Maritain, to demonstrate the fields related by his Philosophy of Education and customizing the method of his pedagogical Philosophy.

Key words: person, philosophy of education, educational thinking, anthropological perspective, integrity

Úvod

Jednou z charakteristík súčasného pedagogického myslenia v slovenskom jazykovom prostredí je postupné uvedomovanie si potreby, či až nutnosti, prekonať vzájomnú nezávislosť a odstup medzi pedagogickým a filozofickým myslením (Kudláčová, Sztobryn (eds.), 2011)¹. Dôvodov pre tento proces je určite mnoho. Bez toho, aby sme ich analýzu chceli odsunúť na okraj, zdá sa nám kľúčovým zdôrazniť jeden z nich. Týmto dôvodom je zodpovednosť voči dieťaťu, či mladému človeku, ktorého máme pred sebou a s ktorým prežívame cestu jeho dozrievania. Myslíme tým zodpovednosť voči osobe edukanda a jej skrytým perspektívam, ktorých uskutočnenie do istej miery závisia od názorov a postojov edukujúceho práve vďaka jedinečnému vzťahu vytvorenému skrze edukáciu. Jedinečnosť uskutočňujúcej sa osoby a nadobudnutie jej zrelosti, ako aj jedinečnosť edukačného vzťahu, nezakladá len hlavné východisko a cieľ edukácie a pedagogiky, ale vytvára vnútornú a obsahovú štruktúru akéhokoľvek myslenia o edukácii a pedagogike. Spomenutý

¹ „Svedkami“ praktizovania filozoficko-kritického prístupu v pedagogickom myslení sú diela ako napr.: KUDLÁČOVÁ, B. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*; GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. *Problém výchovy na prahu 21. storočia*; KAŠČÁK, O. - PUPALA, B. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*; RAJSKÝ, A. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)* atď.

dôvod otvára pedagogické myslenie voči filozofickému a súčasne filozofické ukotvuje v pedagogickom. Filozofia a pedagogika sú preto „navzájom súvzťažné: prvá nachádza v druhej cieľ svojho úsilia a druhá sa epistemologicky a axiologicky zakoreňuje v prvej“ (Rajský, 2007, s. 103).

S týmto úzko súvisí fakt, že ani vychovávať a ani vzdelávať nie je možné mimo poctivého a zodpovedného hľadania odpovede na otázku: Kto je človek? (napr. Palouš, 1991). Naopak, nejasnosť antropologického konceptu, z ktorého vychádza konkrétna edukácia, vytvára predpoklad pre stratu koreňov (a teda pre samotú edukanda), neschopnosť zdôvodňovať vlastnú edukačnú aktivitu (a teda pre nedôveryhodnosť edukujúceho), ale najmä ponecháva toho, ktorý hľadá vlastnú zrelosť, bez jasných vzorov kvalitného života. Ten, ktorý dozrieva, je postavený do paradoxnej situácie: má objavovať, čo znamená prežiť kvalitný autentický život a súčasne má sám vytvárať kritériá autentickosti, má byť súčasne sám sebe vychovávateľom, aj sám pred sebou vychovávaným.

Pedagogické myslenie je v situácii, kedy musí reagovať na mnoho výziev a otázok. Zásadným však ostáva, akým spôsobom bude na ne reagovať, aký typ otázok bude klásť realite edukácie a aký typ odpovedí bude hľadať. Je to situácia zásadnej otázky a zásadnej odpovede: Akými cestami sa pedagogické myslenie v slovenskom jazykovom prostredí bude rozvíjať ďalej? Ktoré aspekty edukačnej reality uprednostní a ktoré dá do úzadia? Nazdávame sa, že od odpovedí na tieto otázky závisí, aký typ ľudskosti bude pedagogické myslenie schopné uchovávať a odovzdávať.

Podstata vyššie spomenutých faktov a zodpovedanie otázok, ktoré sú s nimi spojené, je základom nevyhnutnosti filozofie výchovy ako jednej z kľúčových pedagogických disciplín súčasnosti (Nanni, 2007)². V tomto smere sa však v našom jazykovom prostredí nachádzame v situácii, v ktorej si uvedomujeme, že „problematika filozofie výchovy nemá na Slovensku výraznejšiu tradíciu“ (Kudláčová in Kudláčová, Sztobryn (eds.), 2011, s. 9), pričom až donedávna bola viac záležitosťou aktivít jednotlivcov, ako spoločného, systematického úsilia³. Znamená to, že filozofiu výchovy na Slovensku čaká proces sebahľadania a sebaurčovania, profilovanie jednotlivých tradícií, ale najmä hľadanie odpovedí na zásadné otázky edukácie na základe pravdivého a zodpovedného dialógu.

Práve z týchto dôvodov chceme ponúknuť stručný náhľad do filozofie výchovy v podobe, akú jej dal Jacques Maritain. Naším cieľom nie je len priblížiť jeho myšlienky a koncepcie, ktoré prezentoval, ale najmä skúmať horizonty, v ktorých sa jeho filozofia výchovy nachádza a ktorých sa dotýka, ako aj priblížiť spôsob, akým o edukácii premýšľa, teda metódu jeho filozofie výchovy.

² Napr. v talianskom jazykovom prostredí filozofická reflexia nikdy neprestala byť súčasťou pedagogického myslenia (Cambi, 2009) a naopak edukácia nikdy neprestala byť predmetom filozofie.

³ Za prelomové okamihy môžeme považovať prvú konferenciu na tému filozofie výchovy s názvom *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve* (Smolenice, 28. - 29. 10. 2010), kolektívnu monografiu *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*, ako aj založenie *Stredoeurópskej asociácie filozofie výchovy* (Kudláčová in Kudláčová, Sztobryn (eds.), 2011).

Životný príbeh a dielo Jacquesa Maritaina (1882-1973)

Skôr však, ako budeme skúmať filozoficko-výchovné dielo J. Maritaina, zdá sa nám potrebné aspoň nakrátko predstaviť jeho životný príbeh, pretože práve on tvorí základné východiská a horizont zmysluplnosti jeho diela.

J. Maritain sa narodil 18. novembra 1882 v Paríži a vyrastal v protestantskej rodine advokáta Paula Maritaina a Genevièvy Favreovej, dcéry demokratického politika Julesa Favreho. Po období detstva (od roku 1898) môžeme život J. Maritaina rozdeliť na štyri etapy (Galeazzi in Maritain, 2001).

Prvá etapa zahŕňa obdobie Maritainovho intelektuálneho a duchovného formovania sa a nachádza svoje kulminačné body v troch udalostiach. Manželstvo s Raïsou Oumançoffovou (1902), prijatie krstu v katolíckej cirkvi a objavenie Teologickej sumy sv. Tomáša Akvinského (1909). Celý tento proces bol popretkávaný stretnutiami s významnými osobnosťami vtedajšieho Francúzska (Charles Péguy, Henri Bergson, Léon Bloy), ako aj s neľahkým hľadaním pravdy (objavenie a neskorší odklon od bergsonizmu, zanechanie cesty štúdia biológie, pevné zakotvenie vo filozofickej metóde Tomáša Akvinského).

Druhú fázu svojho života (1910-1929) prežil vo Versaille a neskôr v Meudone. Toto obdobie jeho života charakterizovala čulá publikačná a učiteľská činnosť, ale aj sociálne angažovanie sa. Spolu s manželkou organizovali vo vlastnom dome stretnutia filozofických štúdií, publikoval diela, v ktorých ohlasoval renesanciu filozofickej metódy Tomáša Akvinského vo Francúzsku, organizoval stretnutia medzi protestantmi, ortodoxnými kresťanmi a katolíkmi. V roku 1924 nadviazal osobné priateľstvo s Nikolajom Berďajevom.

Tretie obdobie Maritainovho života (1930-1960) bolo obdobím rozvoja vlastného učenia, ako aj aktívneho spoločenského angažovania sa s celosvetovým rozmerom. Dom Maritainovcov v Meudone sa stal miestom stretnutí mnohých intelektuálov, spisovateľov a umelcov. V roku 1931 nadviazal priateľstvo s Étiennom Gilsonom. O rok neskôr vydal svoje kľúčové dielo *Rozlišovať pre zjednotenie. Stupne poznania* (francúzsky originál má názov *Distinguer pour unir: ou Les degrés du savoir*). V tom istom roku sa stal spolutvorcom základného časopisu personalizmu *Esprit*. Neskôr viackrát podpísal a inicioval manifesty voči rôznym vojnovým konfliktom. V roku 1940 sa začala „americká etapa“ Maritainovho života zapríčinená odporom voči nacizmu. Z pohľadu filozofie výchovy je významné jeho dielo *Education at the Crossroads (Výchova na rázcestí)* vydané v roku 1943. Po rokoch 1946 až 1948, kedy bol francúzskym veľvyslancom vo Vatikáne, sa vrátil do Spojených štátov, kde pôsobil na univerzite v Princetone. V roku 1949 napísal predhovor pre *Všeobecnú deklaráciu ľudských práv*.

Poslednú etapu svojho života (1961-1973) prežil opäť vo Francúzsku v mníšskej komunite Menších bratov najprv ako hosť a nakoniec aj ako člen komunity (od 1971). Hoci sa už priamo neangažoval v akademickom, či politickom svete, publikoval viaceré knihy, najmä z oblasti estetiky. Práve v poslednom období jeho života napísal dielo s názvom *K filozofii výchovy (Pour une philosophie de l'éducation)*, ktoré bolo prvýkrát vydané v roku 1959 a v definitívnej podobe v roku 1969.

Ak sa na život J. Maritaina pozrieme z hľadiska filozofickej tvorby, môžeme konštatovať jeho veľkú šírku tak z hľadiska horizontálneho, teda vzhľadom na množstvo a rôznosť skúmaných problémov, ako aj z hľadiska vertikálneho, teda

vzhľadom na typ skúmania danej problematiky (od riešenia principiálnych metafyzických otázok až po hľadanie a formulovanie najpraktickejších riešení). Z hľadiska optiky skúmania a riešenia otázok je považovaný za jedného z najvýznamnejších pokračovateľov myslenia sv. Tomáša Akvinského (1225-1274) v 20. storočí (Störig, 1996), čo nebráni tomu, aby bol súčasne považovaný aj za jedného z predstaviteľov personalizmu (Galeazzi in Maritain), alebo aby nebol jeho tomizmus chápaný aj ako pravý existencializmus (Viotto).

V tejto súvislosti je potrebné poukázať na to, že šírka reflektovanej problematiky J. Maritaina z horizontálneho hľadiska neznamená rovnocennosť skúmaných tém bez akýchsi centier jeho myslenia, ku ktorým by sa ostatné témy nejakým spôsobom vzťahovali. Práve naopak, myslenie skúmaného autora sa rozvíja okolo niekoľkých základných tém. Jednou z nich je problematika človeka a jeho plného uskutočnenia sa ako individuálnej osoby v kontexte pluralitnej spoločnosti usporiadanej v demokratickom systéme. S touto kľúčovou témou sa úzko a podstatne spája aj téma edukácie, ktorou sa zaoberal vo viacerých dielach a ktorá našla svoju definitívnu a ucelenú podobu v diele *Pour une philosophie de l'éducation*.

Vybrané prvky filozofie výchovy podľa Jacquesa Maritaina

Dejinné súvislosti Maritainovej filozofie výchovy

Ako sme už spomenuli, J. Maritain vydal dve diela, v ktorých sa venoval téme edukácie. Ako pripomína Galeazzi (in Maritain) je skutočne inšpirujúce uvedomiť si načasovanie obidvoch diel. Z hľadiska autora totiž obidve reflektujú tie udalosti 20. storočia, ktoré symbolicky predstavujú dve antipersonálne kultúry: druhú svetovú vojnu a rok 1968, ktorý je chápaný ako revolúcia mladých, nástup technokracie a konzumu. Na prvú udalosť reaguje dielo *Education at the Crossroads (Výchova na rázcestí, pôvodne vydané v roku 1943)*. Na druhú udalosť reaguje doplnenie a rozšírenie pôvodného vydania diela *Pour une philosophie de l'éducation (K filozofii výchovy)*. Metafora rázcestia, križovatky, ktorá je v názve prvého diela, ale je súčasťou aj druhého⁴, akoby naznačovala základný charakter Maritainovej filozofie výchovy, ktorej centrom je osoba a jej plné realizovanie sa. Maritainova filozofia výchovy tak chce neustále kriticky nastoľovať otázku o hodnote, ktorú má konkrétna osoba v konkrétnom edukačnom prístupe. Symbolika rázcestia edukácie v nadväznosti na spomínané udalosti odkazuje, že toto pýtanie sa nie je iba záležitosťou pedagogiky, pretože tá nikdy nie je izolovanou a nezávislou súčasťou spoločnosti a kultúry. Práve totalitarizmus vo forme nemeckého nacizmu, ako aj technokratizmus, v spojení s konzumizmom a absolutizáciou slobodnej voľby, ktoré popierajú osobu v jej personálnom rozmere slobodného sebaovládania a sebaurčenia prostredníctvom rozumu a vôle, pričom ju redukujú na prostriedok k dosiahnutiu iných cieľov, boli výzvou pozdvihnúť hlas a vysloviť otázku: Ktorá cesta skutočne vytvára priestor pre plné realizovanie sa človeka ako osoby?

⁴ Z hľadiska kompozície posledného diela treba povedať, že jeho prvú časť (prvé štyri kapitoly) tvorí dielo *Education at the Crossroads* a ďalšie kapitoly vznikali postupne, ako reakcia na situácie a potreby doby.

Základná perspektíva

Maritain, ktorý svoje intelektuálne hľadanie základného východiska zavŕšil v prijatí tomistickej paradigmy (Galeazzi in Maritain, 2001, Rajský, 2011), definuje človeka ako individuálnu osobu, subjekt, ktorý sa vlastní a v ktorom je prítomný imanentný, vitálny princíp života, otvorený voči okolitému svetu. Ide o vnútorný, duchovný princíp, ktorý sa v žiadnom prípade nemôže a ani nedá (v autorovom chápaní) redukovať na vybrané prejavy, ako napr. konkrétne úkony poznávania, cítenia, rozhodovania sa, ale ktorý naopak skrže ne a v nich nachádza a realizuje svoju autonómnu vitalitu. Maritain opakovane obhajuje duchovnosť podstaty osoby a jej neredukovateľnosť na akúkoľvek formu principiálnej povrchnosti, parciálnosti alebo užitočnosti (osoba by tu bola chápaná v najširšom význame ako prostriedok, nie ako posledný cieľ).

Preto **základnou perspektívou diela je hľadanie integrálnej, nereduktívnej podoby edukácie** ako procesu, ako aj organizovaného systému inštitúcií. Spolu s tým súvisí úsilie o formulovanie kritérií, ktoré zabezpečia možnosť plnosti bytia, možnosť uskutočnenia základného poslania človeka byť naplno samým sebou. Nakoľko sa pedagogické myslenie dvadsiateho storočia významne odklonilo od svojich klasicko-humanistických východísk, Maritain pozíciu vlastného presvedčenia vysvetľuje v kontexte a v konfrontácii s omylmi súdobých pedagogických teórií, ktoré identifikuje podľa ich reduktívneho charakteru vzhľadom na plnosť ľudskej existencie v perspektíve tomistického a personalistického chápania osoby.

Prvý omyl, **popretie cieľov edukácie (ateleologickosť)**, označuje skutočnosť, že edukačné prostriedky sa stali cieľom samým o sebe a že ciele edukácie sa stali maximálne ich služobníkmi. Naproti tomu Maritain tvrdí, že ak je edukácia umením a vitalita umenia spočíva v energii, ktorou smeruje k svojmu naplneniu, potom autonómna hodnota prostriedkov samých v sebe a pre seba spôsobuje, že prestávajú viesť k naplneniu cieľov a umenie stráca svoju praktickú silu (Maritain, 2001, s. 62). Nakoľko je však dynamika edukácie tvorená jej cieľmi a nakoľko sú tieto ciele v synergii so snahou o pokrok, natoľko je dôležité nehľadať vzťah vzájomného vylučovania a nepotrebnosti, ale naopak posilňovať vzájomné prepojenie cieľov edukácie s prostriedkami (Maritain, 2001, s. 63).

Kým fundamentálnym omylom bolo odmietnutie, či odsunutie uvažovania o cieľoch na okraj, druhým omylom je **nesprávnosť ideí týkajúcich sa cieľa (pseudoteleologickosť)**. Nesprávnosť alebo tiež nekompletnosť, reduktívnosť ideí tak navodzuje kľúčovú otázku „kto je človek?“. V prvom kroku Maritain argumentuje, že odpoveď na danú otázku nie je možné nájsť v priestore modernej vedy, postavenej na experimentálnej evidencii, nakoľko konkrétna osoba nie je redukovateľná na celok fyzických, biologických a psychologických fenoménov (Maritain, 2001, s. 64). Človek nie je len pozorovateľný fenomén, ale najmä osoba a teda bytie ktoré sa vlastní skrže rozum a vôľu, je celkom-mikrokozmosom a ako taký je úplný a nezávislý. Je integrálnym bytím, ktoré má absolútnu dôstojnosť, zdôvodňujúcu sa samu zo seba. Preto jediným priestorom, kde možno hľadať a nájsť odpoveď na otázku „kto je človek?“ je priestor filozofie a náboženstva. Vychádzajúc z týchto východísk, edukácia potom nie je iba rozvíjaním jednotlivých schopností (ako by požadovali teórie postavané na východiskách modernej vedy preferujúce niektorú zo základných daností človeka), nie je „vychovávaním/cvičením zvieratá“, ale je prebúdzaním/oslobodzovaním človeka. Podstatou edukačného pôsobenia nie je použitie správnej techniky na zdokonalenie konkrétnej kompetencie, ale je už od

začiatku neustálym odvolávaním sa na rozum a slobodnú vôľu edukanda (Maritain, 2001, s. 64-73). Maritain na tomto mieste formuluje vlastnú definíciu úlohy edukácie ako „*sprevádzanie človeka v dynamickom raste, počas ktorého sa formuje v miere ľudskej osoby (...) súčasne s tým, ako sa k nemu dostáva duchovné dedičstvo národa a civilizácie, ku ktorým patrí, ako aj svetské dedičstvo generácií, ktoré tak môže byť zachované*“ (Maritain, 2001, s. 72). Preto skutočným a prvým cieľom edukácie je nadobudnutie vnútornej slobody, ktorou sa myslí nadobudnutie plného vlastníctva a uskutočňovania vlastného bytia. Týmto bolo určené principiálne kritérium, základný a hlavný cieľ edukácie, ako aj jej vnútorná identita, ktorým je prvenstvo ľudskej osoby v edukácii a jej plnohodnotné realizovanie sa (Viotto).

Ďalším omylom, ktorá redukuje perspektívy integrálnej edukácie osoby, je **pragmatizmus**. Podľa Maritaina, pragmatickému mysleniu, nakoľko vychádzajúc zo subjektu vymedzuje svoje pôsobenie na rozvíjanie schopnosti riešiť problémy, chýba rozmer kontemplácie a idea zdokonaľovania osoby ako osoby. Osoba sa totiž nerealizuje iba v riešení problémov, ktoré sa jej dotýkajú a môžu byť veľmi naliehavé, ale najmä v hľadaní podstaty seba samej a života, ktorý ju obklopuje. Myslenie nemá iba praktický záujem, ale hľadá pravdu, nachádza potešenie v objavenom, ktoré často môže byť „prakticky“ nevýznamné, chce nový svet, sníva, túži. Kým teda hodnotí prínos pragmatizmu v jeho docení subjektu, na druhej strane poukazuje na limity jeho koncepcie edukácie, ktoré spočívajú v odsúdení edukanda na beznádej, že raz dosiahne múdrosť (*sapientia*), že raz dosiahne jednotu dynamík vlastného vnútra. Ďalším ohraničením pragmatického prístupu je skutočnosť, že vzhľadom na snahu učiteľa dokonale spoznať žiaka a jeho situáciu, žiak nikdy nespozná to, čo sa mal naučiť, čo prakticky znamená „kľanenie sa psychológii subjektu“ (Maritain, 2001, s. 76).

Prvé tri omyly sa týkali najmä chápania samotnej osoby a tým prvého cieľa edukácie. Nasledujúce tri sa viac dotýkajú druhého cieľa edukácie, ktorým je stávanie sa občanom, plnohodnotným členom spoločnosti.

Medzi nimi ako prvé spomína **sociologizmus**, ktorý vo všeobecnosti prevracia poradie medzi osobou a jej slobodou a spoločnosťou, uprostred ktorej sa táto sloboda realizuje a ktorej sa stáva podriadenou. Osoba je potom funkciou vlastných cieľov spoločnosti a teda prostriedkom pre iné ciele. Dôsledkom toho je, že edukácia je chápaná v príprave osoby na jej občianstvo v konkrétnej podobe jeho užitočnosti. Proti tomu Maritain nalieha na prvenstvo osoby a jej slobody, ako aj na základnú úlohu edukácie formovať človeka ako človeka. Osoba a jej konkrétne svedomie je totiž tým priestorom, z ktorého pramenia ideály a štedrosť, zmysel pre zákony, priateľstvá, rešpekt voči iným (Maritain, 2001, s. 78). Akýkoľvek druh sociálneho pragmatizmu v edukácii (stanovenie cieľov na základe života spoločnosti a príprava na riešenie spoločenských problémov) vytvára priestor pre manipulovanie osoby a tiež robí edukáciu závislou na mimoedukačných cieľoch. Rovnako otupuje schopnosť vnímať realitu v jej plnosti.

Ďalšie dva omyly sa týkajú dvoch základných daností človeka, rozumu a vôle. **Intelektualizmus a voluntarizmus** sú dve podoby neprimeranej edukácie konštitutívnych schopností človeka, ktoré sa však vo svojich dôsledkoch nedotýkajú iba sféry jednotlivcov, ale majú významné dopady na život spoločnosti. V intelektualizme, ktorý je chápaný v antickej forme ako dialekticko-rétorická edukácia a v modernej forme ako vedecko-technická špecializácia, sa proces edukácie mení na „animalizáciu“: osoba je cvičená v schopnosti vykonávať

konkrétny typ činnosti. V oboch formách sa stráca osoba hľadajúca a nachádzajúca múdrosť, schopná zdôvodňovať najhlbšie významy vlastnej existencie a slobodne sa realizujúca. Voluntarizmus, ktorý naopak uprednostňuje vôľu pred rozumom, je extrémom, ktorý si je buď schopný zdôvodniť akékoľvek záujmy a túžby (ako príklad uvádza nacistickú edukáciu) alebo redukuje edukáciu na edukáciu vôle, citov, postojov bez primeraného dôrazu na rozvíjanie rozumu a hlbšie ukotvenie postojov v poznanej pravde. Je skutočne prekvapivé, ako konštatuje autor, že dobre myslené tendencie vyvážiť encyklopedický a direktívny intelektualizmus, nesmerovali v praxi k rozvíjaniu osôb a spoločnosti, ale k ich degradácii. Z hľadiska spoločnosti, práve tieto dve chyby zapríčiňujú nefunkčnosť demokratického usporiadania spoločnosti, ktorá vyžaduje edukáciu vnútornej slobody, teda slobody, ktorá sa realizuje v hľadaní pravdy, dobra a krásy a nachádza v nich vnútorné naplnenie, ako aj silu pre ich uskutočňovanie a rozvíjanie (Maritain, 2001, s. 73-75).

Po stanovení antropologického konceptu individuálnej osoby a základnej finality edukácie v nadobúdaní vnútornej slobody sa na pozadí troch paradoxov edukácie nakoniec vysporadúva s posledným omylom, ktorým je presvedčenie, že **všetko sa dá naučiť (pandidaktizmus)**. Edukačné paradoxy⁵ poukazujú na skutočnosť, že to podstatné, t. j. slobodne sa realizujúce osoby, sa nedosahuje priamym vplyvom edukačného pôsobenia. Znamená to napríklad, že hovoriť o hodnotách neznamená nadobúdať rozvážnosť (*prudentia*), že absolvovať filozofický kurz neznamená nadobúdať múdrosť (*sapientia*) atď. Edukáciu nie je možné organizovať a riadiť ako nejaký výrobný proces. Napriek tomu riešenie nie je v skeptickom ničnerobení, ale v edukácii praktického rozumu, teda v edukačnom sprevádzaní umožňujúcom v procese realizovania osobnej slobody otvárať sa pravde a dobru a nadobúdať v nich bytostné uspokojenie.

Vybrané princípy edukácie v diele Jacquesa Maritaina

Personálny princíp a integrálna edukácia

Ako už bolo povedané, principiálnym kritériom edukácie je uskutočňovanie sa osoby ako osoby. Z tohto hľadiska je dôležité vnímať Maritainovo rozlíšenie medzi *personalitou* a *individualitou*, ktoré chápe ako dva neoddeliteľné rozmery jednej skutočnosti, individuálnej osoby (Maritain, 2001, s. 70-71, 111-113). Prameňom individuality v Aristotelovskom chápaní je matéria, teda ohraničujúci a špecifikujúci prvok bytia, ktorý človeka robí súčasťou sveta a času, konkrétnou dejinnou bytosťou. Naopak prameňom personality je duša ako vitálny, duchovný princíp, ktorým sa človek vlastní, panuje nad sebou, je schopný sebariadenia, disponovania sebou a rozhodovania o sebe. Personalita je schopnosťou zvnútorňovania sa v sebe samom.

Rozlišujúc tieto dva prvky, edukácia musí zohľadňovať a rozvíjať obidva, avšak prvenstvo má princíp personality, nakoľko je tým, ktorým človek uskutočňuje autonómne riadenie seba samého skrze rozum a vôľu. Toto sebaovládanie sa rozvíja v takej miere, v akej rozum a vôľa riadia svet inštinktov a priání, teda v miere, v akej

⁵ 1. najdôležitejšou vecou edukácie (chápanej ako samotné stávanie sa človekom, pozn. autora) nie je úloha/cieľ, ktorú si určuje edukácia (výchovný cieľ), ako ani tá, ktorú si dáva za cieľ vyučovanie (vzdelávací cieľ), ale to, aby sa človek stal sám sebou

2. edukačné inštitúcie (škola a rodina) môžu urobiť z edukandov obeť,

3. mimoedukačné prostredie vykonáva pre plné uskutočnenie edukácie viac ako samotná edukácia.

človek zdokonaľuje vlastné bytie skrze lásku (Maritain, 2001, s. 112). Preto hovoriť o prvenstve neznamená negovať rozvíjanie individuality alebo jej dávať menší priestor. Znamená skôr skrze všetko materiálne (v hore určenom zmysle) prichádzať k duchovnému rozmeru, znamená neponechávať prejavy individuality bez ich personálneho ukotvenia, ako aj neredukovať duchovnosť personality na tieto prejavy.

Okrem prvenstva rozvíjania personálneho rozmeru osoby v edukácii Maritain v celom svojom diele obhajuje a zdôvodňuje duchovnosť tohto princípu a jeho dôsledky pre edukačnú prax (napr. v chápaní noriem edukácie). Duchovnosť v tomto prípade neoznačuje nejakú náboženskú skutočnosť, ale je chápaná v klasickom filozoficko-metafyzickom význame ako *forma* - imanentný princíp bytia. V takomto význame nie je redukovateľná na zmerateľné skutočnosti a riadi sa podľa vlastných, od matérie autonómnych princípov.

Podľa Maritaina koncepcia individuálnej osoby je základom integrálnej edukácie pre uskutočnenie integrálneho humanizmu, konceptu, ktorý prekonáva tak princíp individualizmu, ako aj princíp totalitarizmu/kolektivismu princípom komunitnej/personalistickej civilizácie. Práve integrálna edukácia postavená na koncepcii individuálnej osoby má za úlohu ukončiť nesúlad medzi požiadavkami spoločnosti a individua a rozvíjať spolu slobodu a zodpovednosť, práva a povinnosti, rešpektovať dôstojnosť každej individuálnej osoby, ako aj vykonávanie autority pre spoločné dobro (Maritain, 2001, s. 186).

Edukácia ako stávanie sa slobodným

Ako sme už spomínali, podľa Maritaina skutočným a prvým cieľom edukácie je stať sa sám sebou, čo v skutočnosti znamená nadobúdať vnútornú slobodu. Maritain vychádza zo skutočnosti, že sloboda nespočíva predovšetkým v možnosti voľby, ale v bytí samým sebou. Človek sa podľa neho totiž nerodí slobodným (v zmysle uskutočnenia a naplnenia slobody, pozn. autora), ale rodí sa slobodným (ako vnútorná a konštitutívna schopnosť voľby, pozn. autora), aby sa stával slobodným skrze edukáciu a kultúru (opäť sloboda v jej napĺňaní). Slobodná voľba ešte nemusí znamenať slobodu, pretože je riskom a môže znamenať aj rozhodnutie pre závislosť a sebahopretie (Viotto).

Edukácia je potom ten priestor, v ktorom sa vytvárajú podmienky pre oslobodzovanie vnútorných energií osoby, pre aktivizovanie a realizovanie sa jej vitálnych princípov. Edukandi v žiadnom prípade nemajú byť „obeťami informovanosti“, ale už od začiatku má byť edukačné pôsobenie realizované ako zapájanie duše edukanda, rozvíjanie jeho duchovných schopností poznávania pravdy a rozhodovania sa pre dobro (Maritain, 2001, s. 123). Edukácia je teda cestou, ktorá sa realizuje prostredníctvom prameňov vnútornej duchovnej aktivity osoby. Ako už aj na inom mieste prízvukuje, pre takúto cestu neexistujú manuály, presné plány a efektívne techniky, ktoré by samé od seba spôsobili interiorizáciu pravdy a dobra do vnútorného života osoby.

Základnými metódami edukátora sú potom predkladanie pravdy (s dôrazom na jej estetický rozmer krásy a morálny rozmer dobra), ktorá je chápaná ako prameň procesu oslobodzovania (Viotto), citlivosť na prejavy ducha edukanda, podpora vlastnej tvorivosti, podnecovanie vnútorných zdrojov a záujmu, vytváranie podmienok pre otvorenosť voči pravde a pre jej uchopenie ako pochopiteľnej a zmysluplnej skutočnosti, v ktorej edukovaný nachádza vnútorné naplnenie

(Maritain, 2001, s. 122-123). Oslobodzovanie je teda konštitutívny prvok edukácie, je cestou uskutočňovania seba samých.

Okrem oslobodzovania konštitutívnych princípov vnútorného života (poznávanie, láska) Maritain zdôrazňuje aj oslobodzovanie osoby na úrovni jednoty vnútorného života. V kontexte kultúry zdôrazňujúcej fragmentárnosť a rozptýlenosť, formuluje požiadavku univerzálnej vízie, ktorá by vnímala spolu praktický život s jeho požiadavkami a súčasne svet ducha a ktorá by nerozdeľovala život človeka na svet praxe a skúsenosti a na svet duchovných hodnôt a pravdy. Z takéhoto hľadiska je inšpiratívny jeho silný akcent na manuálnu prácu, chápanú ako kontakt s realitou a jej tvorivé premieňanie, ktorú chápe ako základ skúsenosti, umeleckej činnosti, ale aj psychickej vyrovnanosti (Maritain, 2001, s. 124). Univerzálna vízia spájajúca empiriu-prácu so svetom ducha má byť podľa Maritaina prítomná v každej etape rastu, ako aj v každom edukačnom pôsobení.

Princíp plurality

Posledným princípom, ktorý by sme chceli zvýrazniť a ktorý Maritain opakovane aplikuje v rôznych oblastiach skúmaného diela je princíp plurality, ktorý chápe predovšetkým ako otázku situácie spoločnosti snažiacej sa o demokratický spôsob vlastného usporiadania a nielen ako abstraktný teoretický problém. Pluralitný princíp je preto aj situáciou edukácie. Je dôležité vnímať, že pluralitu nechápe ako niečo, čo treba v zásade prekonať, ale ako jeden z dvoch aspektov demokracie (druhým je jednota). Uvažuje o nej v kontexte demokracie ako prostredia, v ktorom je možné realizovať slobodnú edukáciu, čím ukazuje podstatnú súvislosť medzi jeho edukačným konceptom a demokraciou.

Demokracia a slobodná edukácia sú podstatne závislé nielen preto, že jedna bez druhej nie je možná, ale aj preto, že stoja na rovnakých princípoch a majú rovnakú víziu: slobodne sa realizujúce osoby a v pokoji spolužijúce a spolupracujúce spoločenstvo (komunitu). Okrem toho je im spoločná aj schopnosť držať pospolu jednotu a pluralitu. Na rovine jednotlivca pluralitný princíp znamená potrebu hľadať a realizovať cestu osobnej jedinečnosti a na rovine spoločnosti hľadať to, čím spoločnosť napriek a uprostred rôznorodosti zdôvodní vlastné spolužitie bez potlačenia odlišnosti a bez upadnutia do ľahostajnej tolerancie. Problém plurality teda vôbec neanuluje problém hľadania pravdy, pretože pluralizmus nie je relativizmom a tolerancia nie je skepticizmom (Galeazzi in Maritain, 2001, s. 334). Princíp plurality je východiskom a „testom“ pri hľadaní autentických odpovedí osobnej ako aj spoločenskej slobody, pričom jeho ústredným momentom je vzájomný vzťah medzi slobodou a pravdou. Pravda sa totiž bez slobody stáva dogmatickou a sloboda bez pravdy skeptickou a vzájomne oddelené nie sú schopné udržať princípy slobodnej edukácie ani demokratického usporiadania (Maritain, 2001, s. 320-322). Základom demokracie je preto morálka autentickkej slobody.

Pluralitný princíp (rešpekt slobody) v súčinnosti s princípom jednoty (hľadanie pravdy) požaduje od edukácie premyslenie nadobúdania vnútornej slobody v kontexte spoločného dobra. Spojenie týchto dvoch skutočností nachádza u Maritaina miesto v koncepcii integrálneho humanizmu, ktorý v konfrontácii s antropocentrickým humanizmom nachádza možnosť ich vzájomného harmonického vzťahu, práve preto, lebo za obidvoma skutočnosťami vníma základnú harmóniu (Rajský, 2011).

Pre edukáciu princíp plurality formuluje jednu kľúčovú požiadavku: aby edukačné prostredie prešlo z modelu „nástrojovosti“ k modelu komunity a rovnako, aby bolo súčasne národné aj demokratické. Inými slovami, aby školy neboli „štátne“ (vo funkcii štátu ako organizácie s potrebami) ale národné (vo funkcii komunity tvorenej slobodnými osobami spojenými víziou spoločného dobra). Národom sa myslí konkrétna dejinná podoba ľudského spoločenstva. Edukačné inštitúcie teda musia zabezpečiť edukáciu rešpektujúc podmienku jednoty v pluralite (napr. škola zabezpečí slobodu vo výbere učiteľa daného predmetu, pričom predmety budú mať všetci rovnaké). Týmto sa prekoná protirečenie edukačnej neutrality a uniformity. Pre možnosť realizovať demokratické usporiadanie spoločnosti, ako aj slobodnú edukáciu pre všetkých, Maritain formuluje nutnosť akéhosi spoločného „kréda“ demokracie a edukácie, ako vyjadrenia praktických konvergencií dostatočných pre spolužitie (Maritain, 2001, s. 311-315). Práve škola sa tak môže stať priestorom tvorenia demokratickej spoločnosti a kultúry (Nanni in Prelezso, 2008, s. 702).

Aktuálnosť myslenia Jacquesa Maritaina

Hoci dielo *Pour une philosophie de l'éducation* bolo vydané pred viac ako štyridsiatimi rokmi, aktuálnosť riešených problémov a inšpiratívnosť riešení znamenajú, že sa v istom zmysle stále nachádzame v situácii vychádzajúcej z podobných východísk a že snahy o jej teoretické riešenia, ktorými by sme mohli zjednodušene označiť filozofiu druhej polovice 20. storočia, nezmenili samotný život, teda situáciu/realitu edukácie. Táto skutočnosť vytvára medzi našou situáciou a tou, uprostred ktorej žil J. Maritain, istú blízkosť.

V úvode sme sa snažili poukázať na potrebu zásadnej odpovede na otázku: Ako sa bude pedagogické myslenie rozvíjať ďalej? Ktoré aspekty uprednostní a bude vôbec zohľadňovať a ktoré odsunie do ústrania? Inými slovami povedané: Aký model ľudskosti bude uchovávať a rozvíjať? Za akého človeka sa bude angažovať?

Jedným z odkazov Maritainovho myslenia a angažovania sa je jeho zasadzovanie sa za človeka-osobu. Boj za to, aby človek ako osoba ostal nepoužiteľný ako prostriedok pre vyššie záujmy, aby sa nestal a ak sa stal, aby prestal byť, jedným z prvkov technologickej kultúry. Aby metóda, akou človek objavuje sám seba, svoju dôstojnosť a zmysluplnosť, nebol „pitvou mŕtvoly“, teda procesom „zvecnenia“ osoby na skúmateľný a normovateľný predmet. Aby cesta edukácie nebola „cvičením zvierat“, ale stávaním sa slobodnou osobou⁶. Horizont, ktorý nám Maritain predkladá, je teda prednostne horizontom realizovania sa osoby ako osoby. Z hľadiska významu otázok, na ktoré by pedagogické myslenie malo mať odpoveď skôr, ako začne rozvíjať vlastné pedagogické koncepty, tak vznáša požiadavku centrálnosti a zásadnosti formulovania antropologického konceptu. Z takéhoto hľadiska by potom jednou z odpovedí na otázku o budúcnosti pedagogického myslenia mohla byť vízia formulovania antropologických východísk a jasných antropologických zdôvodnení pedagogických prístupov a konceptov.

Ďalšou skutočnosťou, ktorú by sme chceli zvýrazniť, je Maritainova metóda hľadania pravdy. V prvom rade ide prvotné formulovanie vlastných východísk. No

⁶ V tejto súvislosti mi prídu mnohé Maritainove úvahy veľmi blízke uvažovaniu K. Liessmanna v jeho knihe *Teorie nevzdělanosti*, v ktorej kritizuje technologizáciu a kvantifikáciu vzdelania a výchovy v súčasnom chápaní humanitných vied uprostred *vzdělanostnej společnosti* (Liessman, 2008).

súčasne a neoddeliteľne je to aj citlivosť na situáciu spoločnosti a ľudí, jej skúmanie, snaha o jej hlbšie pochopenie. Za prvým krokom nasleduje analýza iných konceptov, snaha o ich pochopenie, rozvíjanie dialógu s nimi, zhodnotenie z vlastného východiska. V tomto kroku je podnetný Maritainov zmierujúci postoj, v ktorom sa snaží hľadať cesty zjednocovania, zvyrazňovať to, čo je spoločné. Nie je to postoj radikálneho odstupe postavenom na hľadani rozdielov a špecifik jednotlivých konceptov. Hranice vlastných teoretických konceptov sa nesnaží brať ako „zákop“, ktorý treba brániť, ale ako priestor presahovania sa kvôli pravde a kvôli zodpovednosti voči tým, ktorých sa táto pravda dotýka⁷. Jeho myslenie je teda otvorené aj iným faktom, názorom ale aj iným oblastiam, ktoré by jeho vlastný koncept pôvodne vôbec nemusel reflektovať (a toto je na jeho myslení znakom verného nasledovania myslenia Tomáša Akvinského). Posledným aspektom jeho myslenia, ktorý sa nám zdá byť aktuálnym, je vedomie ohraničenosti. Znamená to pokorné uznanie nemožnosti nájsť definitívnu odpoveď na všetko.

Filozofický prístup J. Maritaina nám ponúka aj celkom zaujímavú metódu rozvíjania dialógu vo filozofii výchovy v slovenskom jazykovom prostredí. Ak sa nechceme stať len obeťami vzájomnej informovanosti (Maritain, 2001), je potrebné zostupovať ku koreňom vlastných konceptov, poctivo hľadať pravdu v kontexte doby a v konfrontácii s inými konceptmi, ako aj byť ochotný vyjsť z vlastných zabezpečených pozícií.

Zoznam použitej literatúry:

CAMBI, F et al. *Pedagogia generale : Identità, percorsi, funzione*. Roma : Carocci editore, 2009. 280 s. ISBN 978-88-430-4844-1.

GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. *Problém výchovy na prahu 21. storočia*. Bratislava : Iris, 2007. 250 s. ISBN 978-80-89256-04-4.

HALÍK, T. *Noc zpovědníka*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2005. 252 s. ISBN 80-7106-777-6.

KAŠČÁK, O. - PUPALA, B. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus, 2009. 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2.

KUDLÁČOVÁ, B. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2007. 199 s. ISBN 978-80-8082-120-3.

KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*. Trnava : TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS/VEDA, 2010. 320 s. ISBN 978-80-8082-336-8

LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha : Academia, 2008. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.

⁷ Veľmi pekne tento postoj ústretovosti popisuje Tomáš Halík vo svojej knihe *Noc zpovědníka* (2005, s. 25): „Jeden z verných priateľov a žiakov Zigmunda Freuda, protestantský teológ Oskar Pfister, odpovedal svojmu učiteľovi na otázku, či ako veriaci kresťan môže byť tolerantný voči jeho ateizmu: Ak uvážim, že vy ste omnoho lepší ako vaša nevier, a ja omnoho horší, než ako to požaduje moja viera, myslím si, že rozdiel medzi nami nie je zase taký veľký, a nevidím dôvod, prečo by sme sa nemali tolerovať“.

MARITAIN, J. *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia : La Scuola, 2001. 384 s. ISBN 88-350-9951-X

NANNI, C. *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma : LAS, 2007. 140 s. ISBN 88-213-0536-8.

NANNI, C. Maritain Jacques. In PRELLEZO, J. M. et al. *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Roma : LAS, 2008. ISBN 978-88-213-0670-4, s. 701-702

PALOUŠ, R. *K filozofii výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 83 s. ISBN 80-04-25390-3.

RAJSKÝ, A. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. Trnava : TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS/VEDA, 2009. 207 s. ISBN 978-80-8082-297-2.

RAJSKÝ, A. Význam filozofického vzdelávania pre budúcich pedagógov. In *Acta philosophica tyrnaviensia 13, Poslanie filozofie na univerzite v súčasnej dobe*. Trnava : Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2007. ISBN 978-80-8082-168-5, s. 98-106.

RAJSKÝ, A. *Univerzitné vzdelávanie v koncepte integrálneho humanizmu Jacquesa Maritaina*. [online]. [cit. 2011-02-25]. Dostupné na internete: <pdfweb.truni.sk/elskripta/evsuv/sekcia2/Rajsky.pdf >.

STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha : Zvon. 1996. 560 s., ISBN 80-7113-175-X.

VIOTTO, P. *Educazione alla libertà, alla saggezza, alla bellezza in J. Maritain*. [online]. [cit. 2011-02-23]. Dostupné na internete: <www.edizionistudium.it/news_2009/Viotto-Educazione.pdf >.