

**POSPÍŠIL, J. *Filosofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Olomouc : Nakladatelství HANEX, 2009. 132 s. ISBN 978-80-7409-028-8.**

Aktualizovanie historického stretu dvoch odlišných pohľadov na svet, človeka i Absolútno nie je ľahké. Jiří Pospíšil vo svojej práci postupne približuje perspektívy a prínos známych mysliteľov končiaceho stredoveku a nastupujúceho novoveku – medzi nimi zvlášť Komenského, F. Bacona, Descartesa, Huma, Leibniza a nakoniec Kanta. Tým dáva príležitosť najmä „investatívne“ pedagógovi reflektovať súčasné pedagogické otázky vo svetle relatívne vzdialeného a na prvý pohľad už irelevantného historického obdobia. Jeho ponuka sa stáva prijateľnou vďaka primeranému rozsahu práce (132 strán) a stálemu zameriavaniu výkladu na cieľ, ktorý si vytýčil – skúmať legitímnosť predkladania univerzálnych a objektívnych cieľov *výchovy a vzdelávania*. Čitateľ – pedagóg – môže takto v širších súvislostiach vnímať a postupne identifikovať korene tých skutočností, ktoré robia jeho pedagogické pôsobenie dnes tak náročným a často aj málo efektívnym – napr. odmietanie jeho výchovných snáh a zámerov nielen zo strany žiakov, ale aj ich rodičov; odmietanie, ktoré nemusí byť vždy neodôvodnené.

Autor si všima zmeny, ktoré nastali v štruktúre filozofických otázok: ambície vysvetľovať podstatu sveta sa zredukovali na otázky o individuálnej existencii či možnosti nášho poznania. Skončila doba veľkých narácií, ktoré sa snažili o uchopenie sveta. Pospíšil považuje pedagogiku za jednu z pôvodných disciplín filozofie, ktoré sa v priebehu 17. – 19. storočia vyčlenili, a preto je pre neho dôležité skúmať vzťah medzi pedagogikou a filozofiou, ktorá prešla obdobím radikálnych zmien. Dejiny pedagogiky do obdobia novoveku vníma do veľkej miery ako dejiny kultúry a filozofie. Oproti tomu v novovekej filozofii začína prevládať názorová mnohosť a tak filozofia prestáva byť oporou pre pedagogiku, a pedagógovia hľadajú oporu v určitom type náboženského presvedčenia. Z tohto dôvodu považuje významných pedagógov skôr za mužov túžiacich po uskutočnení humanitných ideálov, ktorí zasvätili celý svoj život v prospech celého ľudstva.

Novoveká pedagogika sa rozišla s novovekým poňatím racionality, hlavne s tým, ktoré malo významný vplyv na myslenie 20. storočia. Pedagógovia formulovali svoje výchovné zásady ako humanistické. Niektoré prúdy tohto obdobia sa priklonili k metafyzickému, prípadne náboženskému chápaniu človeka. Dnešné oddialenie pedagogiky a filozofie je podľa neho dôsledkom odlišného nasmerovania ich hlavných prúdov. Evidentné oddialenie vníma ako v oblasti noetiky (stanovovanie vzdelávacích cieľov), tak aj etiky (stanovovanie výchovných cieľov). Pedagogika sa – na rozdiel od filozofie – uchýlila k stanovisku všeobecného humanizmu.

Autor sa ďalej venuje tým filozofickým prúdom (medzi nimi aj racionalizmu a empirizmu), ktoré mali značný vplyv na budúcu noetiku, ako aj vybraným etickým teóriám, ktoré formovali novoveké chápanie človeka ako slobodnej bytosti. Dôsledky týchto prúdov ovplyvnili nielen svoju dobu, ale ovplyvnili ďalší vývoj filozofie až po súčasnosť. Podľa autora môže dôkladnejší rozbor dôsledkov novovekej noetiky (alebo skôr epistemológie?) pre pedagogiku napomôcť kritickému vyrovnaniu sa tejto disciplíny s naivným objektivismom, s ktorým sa často pristupuje k formulácii výchovných a vzdelávacích cieľov.

Autor vníma filozofiu a pedagogiku ako dve strany jednej mince; bez ich vzájomných vzťahov by nebolo ani pokračovanie predchádzajúcej tradície, ani výchovy k novej tradícii. Podľa autora filozofia potrebuje pedagogiku pre zachovanie kontinuity seba samej a pedagogika potrebuje filozofiu pre sebaoptvrdenie a podloženie vlastných výchovných stanovísk (s. 61).

Rovnako je pre neho dôležitý uzáver vyplývajúci z Kantovej filozofie, že totiž nie je možné s objektívnou platnosťou stanoviť a filozoficky zdôvodniť vzdelávací cieľ, pretože ako ideál je voči každému poznaniu, aj keď ho uznáme za možné a pravdivé, transcendentný.

Pozornosť autora sa ďalej sústreďuje na noetické obmedzenia pedagogických východísk, vyplývajúce zo zamerania sa filozofie na skúmanie subjektu. Kým pedagogickí myslitelia novoveku zotrvali v objektivistických predstavách renesancie či skorších epoch, filozofi vstúpili do sveta slobodného uvažovania a empirie. Vede sa uvoľnili putá objektivistického deduktivismu, no výchova stratila možnosti definovať univerzálny a objektívny výchovný a vzdelávací cieľ. Keďže veľa novovekých pedagógov príliš nereflektovalo vývoj vo filozofii, prejavilo sa to aj na ich chápaní výchovy.

Preto, ak – podľa Pospíšila – vychádzame z transcendentne určených objektívnych tvrdení, nemôžeme budovať systém vedeckého poznania, lebo systém je už daný. Imanentné ciele naproti tomu predpokladajú naplnenie ideí, kladených mysliacim ja. Naopak, uchopenie výchovy a jej cieľov sa vďaka nástupu novovekej filozofie a opusteniu transcendentálneho deduktivismu stáva omnoho komplikovanejším. Zatiaľ čo vede sa otvorili možnosti konštruovania poznania, pre výchovu sa možnosť objektívnej definície cieľov uzavrela. *Cieľ vzdelávania*, rovnako ako cieľ filozofie samotnej, sa zmenil z transcendentne dedukovaného na imanentný a jeho obsahom sa stalo odovzdávanie vedy.

Etika sa takto stáva jednou z ťažiskových filozofických disciplín, nutných pre stanovenie *výchovného cieľa*. Ale aj etika, teda náuka o tom, čo je dobré, ak má byť filozofická, je podľa autora obmedzená hranicami ľudského poznania.

Autor konštatuje, že v súčasnosti sa v pedagogike dostatočne nediskutuje o otázkach výchovných a vzdelávacích cieľov. Prevládajú otázky metodologické. Pedagogika je tým redukovaná. Výchovný cieľ tvorí podľa neho nedeliteľnú súčasť každej praktickej subdisciplíny pedagogiky, preto sa teoretická pedagogika nemôže vyhnúť otázke výchovného cieľa. Ak je pedagogika vedou, ktorej najvlastnejším poslaním je viesť (*gr. agein*), viesť bez cieľa by nemalo zmysel.

Keďže *vzdelávací cieľ* je zo svojej povahy transcendentný voči človeku, potom túto transcendentnosť je možné vyriešiť len mimo noetickej úrovne. Pri určovaní hraníc *výchovného cieľa* sme však v ťažšej situácii než pri vzdelávacích cieľoch. Musíme odpovedať na legitímnu otázku „Prečo by mal byť človek dobrý?“ Cieľ človeka nutne presahuje a nie v každom etickom systéme novoveku je možné ho predkladať racionálnym a transcendentným spôsobom.

Autor sa domnieva, že definícia transcendentného výchovného cieľa, ktorý by bol súčasne stanovený ako dobrý, je v rámci novovekého myslenia filozoficky nemožná (lebo sama otázka dobra je tu značne problematická). Nemožnosť racionálne stanoviť všeobecný výchovný cieľ vedie k tomu, že akékoľvek stanovenie (konkrétneho) výchovného cieľa bude nevyhnutne subjektívne. Z hľadiska filozofie výchovy je subjektivita čiastkových cieľov deštruktívna (z hľadiska autonómie

subjektu nie je). Vychovávajúci totiž nie je schopný určiť konkrétne dobro pre vychovávaného.

Podobné ťažkosti a kritiku vyvolá aj založenie výchovného cieľa na mravnom cíte a spolucítení, ako aj na altruistických východiskách. Aj takýto prístup je iste možný a dokonca spĺňa aj podmienku novej transcendencie, predsa len mu – podľa autora – úplne chýba racionálny dôkaz, ktorý by tento cieľ univerzalizoval.

Ak dnes učiteľ uvažuje o svojej základnej úlohe v živote mladého človeka, môže na jeden rozmer tejto úlohy rezignovať a povedať, že ako pedagóg nemá vychovávať, ale len vzdelávať – a takto sa situovať do kontextu sveta neosobných, objektívnych faktov, ktoré „musí“ jeho „klient“ (žiak) jednoducho akceptovať. Tým by sa vyhol aj zložitej negociácii s rodičmi ohľadom toho, ako má alebo nemá ich dieťa vychovávať. Mnohých pedagógov (naozaj - kol'kých?) by však takéto zúženie pohľadu na svoju úlohu zbavovalo samotného zmyslu a redukovalo to, čo chápajú ako „poslanie“, na obyčajné zamestnanie.

Autor v závere necháva základnú otázku objektivity zámerne otvorenú. Čitateľ – pedagóg môže pocítiť váhu tejto otvorenosti a hľadať odpoveď na základné pedagogické „prečo“ – teda: Prečo idem do triedy a vystavujem sa toľkým protichodným tlakom (vlastné ambície, vedenie školy, žiaci, rodičia...), možnosti výsmechu a odmietnutia, ale snáď aj možnosti ocenenia a vďaky – hodnôt vzácnejších ako finančné ocenenie? Ak by boli tieto dôvody len existenčné, byť pedagógom by bolo tou najnešťastnejšou voľbou. Preto, aby sa vyhlo hlbokým sklamaniam a nedorozumeniam, hľadanie odpovedí na tieto otázky je osobitne dôležité pre každého študenta pedagogiky.

Ak od novoveku začína byť pre človeka stále viac a viac dôležitým, aby nachádzal zmysel svojej práce, „musí“ to urobiť aj pedagóg. Potrebuje mať jasné, čo zmysluplné môže dnes robiť. Bude mu stačiť, ak bude vedieť, že mladého človeka môže priviesť určitou kultúrne determinovanou cestou k tomu, aby v kontexte najširších súvislostí, ktoré súhrnne znamenajú život, autonómne rozhodol o podobe svojej sebaaktualizácie? Pedagóg stojí pred konkrétnymi mladými ľuďmi, ktorí chcú svoj život nejakým spôsobom zhodnotiť a naplniť. Ak má pozdvihnúť žiaka do úrovne partnera (subjektu v dialógu), nie je to možné bez osobného vzťahu a bytostného sebaodhaľovania v zmysle najhlbšej pravdy o sebe, ktorá je príbehom s vyváženou mierou obety a zadosťučinenia, ktoré prichádza zvnútra. Mohol by sa tohto skutočný pedagóg zrieknuť bez toho, aby nezradil samého seba? Pre pedagóga je stretanie s rodičmi a žiakmi spojené s reflexiou zmyslu podstatne dôležité. Nejde v ňom o výchovu v klasickom zmysle kladení obmedzení a požiadaviek, formovania návykov, ale v prvom rade o spoločné objavovanie podmienok existencie a zmyslu školy ako takej. Lebo pedagóg nemôže existovať v hocijakej škole, ale len v takej, kde to má preňho i pre žiaka zmysel.

*Ladislav Baranyai*