UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

FILOZOFICKÉ A GLOBÁLNE SÚVISLOSTI EDUKÁCIE

Beata Kosová

BELIANUM

Banská Bystrica

2015

Autor © Dr. h. c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Recenzenti: Prof. PhDr. Jolana Hroncová, CSc.
Prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.
Prof. PhDr. Rudolf Dupkala, CSc.

Vedecký redaktor: Prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Výkonný redaktor: Mgr. Eva Vísmeková
Jazykový korektor: Mgr. Zuzana Kováčová, PhD.
Návrh obálky: Mgr. Lenka Kasáčová, PhD.

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
ISBN: 978-80-557-1021-1

Obsah

ÚVOD 5

1 FILOZOFICKÉ PREDPOKLADY EDUKAČNÝCH VIED 7

1.1 Súvislosti edukácie a jej teórie 7

1.2 Vývin vzťahov filozofie, edukačnej praxe a edukačnej teórie v histórii 9

1.3 Vzťah filozofie a pedagogiky (andragogiky) 14

1.4 Filozofia edukácie, jej postavenie a predmet skúmania 19

1.5 Dialektický a systémový prístup k edukácii a jej teórii 21

2 ANTROPOLOGICKÝ A ONTOLOGICKÝ ROZMER VÝCHOVY 28

2.1 Filozofická a pedagogická antropológia 28

2.2 Filozofické obrazy človeka a vymedzenia výchovy 31

2.3 Antropologické základy výchovy a zmysel života človeka 39

2.3.1 Biologická dimenzia života človeka a jeho odlišnosť od zvierat ... 40

2.3.2 Sociálna dimenzia života človeka a jeho vzťah k ľudskej spoločnosti 44

2.3.3 Osobnostná dimenzia života človeka a jeho sebarealizácia 47

2.3.4 Zmysel života človeka a výchova 51

2.4 Podstata a zmysel výchovy 55

2.4.1 Podstata výchovy, výchova ako vzťah 55

2.4.2 Antinómie výchovy 60

3 AXIOLOGICKÉ A ETICKÉ SÚVISLOSTI EDUKÁCIE 64

3.1 Hodnoty, normy a ciele vo výchove 65

3.1.1 Podstata hodnoty, druhy hodnôt 65

3.1.2 Podstata hodnotenia 71

3.1.3 Normy vo výchove 74

3.1.4 Ideály a ciele výchovy 76

3.1.5 Východiská usporiadania a obsahovej formulácie všeobecných cieľov výchovy ... 79

3.2 Vybrané etické východiská výchovy ... 88

3.2.1 Morálka a svedomie ... 88

3.2.2 Sloboda a a výchova ... 91

3.2.3 Zodpovednosť a výchova ... 97

3.2.4 Autorita a moc vo výchove ... 101

3.2.5 Etický rozmer učiteľskej profesie ... 108

4 EPISTEMOLOGICKO-PRAXEOLOGICKÉ SÚVISLOSTI EDUKÁCIE ... 117

4.1 Vzťah teórie a praxe vo výchove ... 118

4.2 Integrácia teórie a praxe v učiteľskej profesii ... 121

4.3 Demokracia a výchova ... 129

5 GLOBÁLNE SÚVISLOSTI EDUKÁCIE ... 138

5.1 Dôsledky globalizácie a premeny spoločnosti ... 139

5.2 Premeny vzdelávania, jeho cieľov, funkcií a hodnôt ... 146

5.3 Kríza človeka súčasnej doby ... 153

RESUMÉ ... 163

LITERATÚRA ... 165

ÚVOD

Po roku 1989 sa pedagogika v snahe obhájiť svoj kritizovaný vedecký status obrátila viac k empirickému skúmaniu edukačných javov a ku kvantitatívnej metodológii, čo bolo v posttotalitnej dobe určite pozitívne. Viedlo to však aj k zacieleniu výskumov na čiastkové problémy, k tomu, že autori, hľadajúci teoretickú oporu v zahraničnej pedagogike interpretovali ich výsledky podľa rôznych paradigiem. Bolo vydaných aj niekoľko učebníc z pedagogiky, vo vnútri ktorých sa miešajú rôzne teoretické východiská, alebo aj také, v ktorých sa vôbec nespomínajú edukačné ciele, pretože majú normatívny charakter. Z obavy pred obvinením z totalitarizmu pedagogika dlhšie obdobie nepriznávala možnosť normatívnych prvkov vo výchove alebo o nej mlčala. Dlhšie obdobie sa nevytvárali ani práce z filozofie výchovy, ako východiskovej teoretickej opory pedagogiky a andragogiky. Rozvoj takto orientovaného myslenia nastal začiatkom 21. storočia v susedných Čechách a ku koncu prvého desaťročia aj na Slovensku zásluhou trnavského výskumného tímu vedeného doc. Blankou Kudláčovou.

Na Slovensku je tak bežná situácia, že vedecké i pedagogické pracoviská alebo vedecké tímy v edukačných vedách vďaka miešaniu a neujasnenosti paradigmatických východísk pracujú spolu a predsa nie spolu a ich študenti na vlastnej koži zažívajú miešanie rôznych paradigiem bez vysvetlenia a koordinácie. Dosiaľ neexistuje publikácia, ktorá by objasňovala myšlienkové východiská k ako tak celostnému uchopeniu fenoménu výchovy. A tie sú ako v každej sociálno-humanitnej vede filozofického charakteru.

Zdieľam názory pražského filozofa profesora J. Peregrína podľa ktorého to, že študenti učiteľstva a edukačných vied nevidia praktický význam a využiteľnosť filozofie pre seba a svoju profesiu závisí od spôsobu, ako sa u nich filozofia a teda aj filozofia výchovy vyučuje (ak sa vôbec vyučuje). Vytýka jej, že je príliš zahľadená sama do seba, používa veľmi komplikovaný jazyk s využitím podivne nezrozumiteľnej terminológie, často sa učí ako rozbory toho, čo ktorý význačný filozof v histórii povedal a to všetko sa vyžaduje aj na skúške. Sám sa ako filozof prikláňa k tomu, že v takýchto prípadoch je zrejme účelnejšie upustiť od prísnej systematiky a funkčne vybrať to, čo je najpodstatnejšie (Peregrín 2008, s. 8 – 12),

Z podobných úvah vychádzalo aj úsilie napísať publikáciu, ktorá by sa pohybovala na pomedzí medzi filozofiou výchovy ako filozofickou disciplínou a teoreticko-praktickými pedagogickými, či andragogickými disciplínami. Jej zámerom je ponúknuť funkčný a zároveň zrozumiteľne utriedený výber najpodstatnejších východísk filozofie výchovy, alebo len filozoficko-pedagogických reflexií, o ktoré by sa edukačné vedy mali opierať a aplikovať ich viac jazykom edukačných vied na problematiku výchovy všeobecne i v nových zmenených podmienkach súčasného sveta. To posledné si však vyžiadalo oprieť sa aj o sociologické súvislosti pochopenia situácie výchovy v súčasnosti. Vznikla tak nakoniec „nadhľadová“ práca o najpodstatnejších a najaktuálnejších

interdisciplinárnych zdrojoch a súvislostiach edukačného myslenia, edukačnej praxe, či edukačných profesií. Monografia začína z dôvodu terminologického chaosu tak trochu „učebnicovo“ objasnením významu, predmetu a obsahu filozofie výchovy, ďalej však už postupuje teoreticko-reflexívne po ontologických, antropologických, axiologických, či etických aspektoch výchovy a pedagogickej teórie. K záveru sa postupne viac približuje k otázkam edukačnej praxe, filozoficko-sociologickými reflexiami vzdelávania a vzdelávacej politiky pod vplyvom procesov globalizácie. Publikácia sa tak pokúša ukazovať, aké dôsledky vyvolávajú filozofické, či sociologické východiská a súvislosti v edukačnej koncepcii – t. j. odpovedať na otázku „prečo?“. Pretože odborníci v edukačných vedách sa dnes tak hlboko nevenujú filozofii, ako v minulosti, sú v celom texte monografie aj bázové filozofické kategórie a pojmy neustále definované a vysvetľované.

Autorka považuje pedagogiku, či andragogiku za vedy o človeku v situácii výchovy a výchovu za medziľudský vzťah medzi dvoma ľuďmi. Preto sa opiera o personalistické východiská - nie však individualistické, ale humanistické. Zároveň uvažuje o živote človeka ako o stálom a neoddeliteľnom spolu-bytí človeka so svetom i druhými ľuďmi, preto využíva holistické prístupy. Pritom vidí človeka ako subjekt, ktorý sa spoluvytvára sám, ale pod vplyvom kultúry a spoločnosti, ktorá ho podstatne ovplyvňuje - ako subjekt individuálne utváraný, ale sociálne determinovaný, preto využíva aj myšlienky sociokonštruktivizmu. Autorka verí, že publikácia ponúkne čitateľovi nový návrat k humánne hodnotným ideám výchovy, na ktoré sme v každodennom prúde edukačnej činnosti tak trochu pozabudli.

Dr. h. c. Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

1 FILOZOFICKÉ PREDPOKLADY EDUKAČNÝCH VIED

1.1 Súvislosti edukácie[1] a jej teórie

Edukačná realita a *prax*, ako aj edukológia (všetky vedy o výchove), ktorá je jej *teóriou*, je ovplyvnená rôznymi okolnosťami, ktoré viac či menej podmieňujú jej smerovanie, priebeh a výsledky. Niektoré sú natoľko podstatné, že determinujú celú koncepciu edukácie v určitom spoločenstve, stávajú sa základným východiskom pedagogického myslenia – čiže vedeckej teórie, ako aj pedagogického konania – čiže každodennej edukačnej reality. Odpoveď na otázku, ktoré sú tie najzásadnejšie, bázové východiská pre výchovnú činnosť vyplýva z toho, aká je **povaha výchovy a edukačnej vedy**.

Výchova je súčasťou každého ľudského života, je nutnou podmienkou rozvoja človeka na ceste k uskutočneniu zmyslu svojej existencie. Jej vedecká teória - pedagogika alebo andragogika je preto ***vedou o človeku*** a jeho rozvoji v situácii výchovy, vedou antropologicky orientovanou, vedou, ktorá má humanitný charakter. Zároveň je výchova špecifickou sociálnou interakciou medzi ľuďmi, sociálne organizovanou, s významnými funkciami pre celú ľudskú spoločnosť a jej budúcnosť. Jej vedecká teória je preto aj ***vedou o sociálnom konaní,*** teda sociálnou vedou, práve preto je často označovaná aj ako praktická veda o človeku (bližšie pozri Kosová – Kasáčová, 2007, Švec, 1998). Pre humanitné a sociálne vedy sa dnes obvykle používa spoločné označenie spoločenské vedy (Černík – Viceník (eds.), 2004).

Vedy o sociálnom konaní, o ľudskej spoločnosti ako usporiadanom systéme vznikli až v 19. storočí na pozadí dovtedajšieho vývoja dvoch veľkých oblastí poznania a to prírodovedných a humanitných odborov. Prírodné vedy sa zameriavali na vedecké vysvetlenie na báze prírodných zákonov, za jediný vedecký postup považovali ***empirický prístup***, čiže to, čo je skúsenostne dostupné a skúsenostne overiteľné, napr. zmyslovú poznateľnosť („viditeľnosť“) javov - presný popis od ľudského subjektu nezávislého fungovania reality, ďalej merateľnosť - dokázateľnú, merateľnú príčinnú súvislosť, analýzu javov na detaily, preferenciu kvantity a pod. Humanitné odbory pracovali skôr metódou chápania a humanitnej interpretácie kultúry a mentálnych prejavov ľudskej spoločnosti typickej pre ***normatívny prístup***. Pod humanitnými odbormi sa rozumelo najmä zameranie na literárne a filozofické texty, ktorých súčasťou boli aj teoretické práce o výchove. V nich sa v humanitnej interpretácii zdôvodňoval zmysel ľudského bytia a konania a odvodzovali sa jeho ciele, normy, základné hodnoty, vysvetľoval sa význam javov na pozadí nejakého celku, preferovala sa syntéza a pochopenie celku,

---

[1] Pretože v celej monografii sa venujeme problematike vysokej miery všeobecnosti, používame pojem edukácia ako ekvivalent pojmu výchova v širokom zmysle slova (edukácia, výchova = vzdelávanie + vychovávanie + vycvičovanie)

zmyslu, kvalitatívne znaky a pod. Pretože sociálne vedy sa zaoberajú nielen skúmaním materiálnych vecí, reálnej predmetnej skutočnosti, ale aj ideálnych konštruktov (napr. model spoločnosti, ekonomiky, politického usporiadania, sociálnej starostlivosti, školstva a výchovy a ich ďalšieho smerovania), je pochopiteľné, že v nich oba prístupy neustále súperia.

Nové súčasné prístupy k otázke charakteru spoločenských vied (Černík - Viceník, 2004, s. 13) hovoria o tom, že ***sociálno-humanitné vedy sú vedami o procese podmienenosti sociálneho systému a ľudského konania***. Konaním konkrétnych ľudských bytostí dochádza k neustálej tvorbe a reprodukcii (čiže deštrukcii a novej produkcii, alebo opakovaniu) podmienok existencie týchto systémov, a to podľa toho, ktorým smerom je konanie zacielené. Preto sa tieto vedy musia orientovať nielen na problematiku popisu, merateľnosti a vedeckého zákona, ale aj zdôvodnenia sociálneho zmyslu, významu a jeho interperetácie, čiže **na syntézu empirického a normatívneho prístupu**.

Osobitne v edukačných vedách je značná časť vedeckého poznania normatívneho charakteru. Aj keď sa vo väčšine opiera o výsledky empirického výskumu, o poznanie skutočnej reality (napr. či konkrétna vyučovacia metóda vedie k lepšiemu pochopeniu učiva ako iná, či pre určitý konkrétny typ osobnosti dieťaťa je istý výchovný postup účinný alebo nie), samotná podstata, zmysel a cieľ akejkoľvek našej výchovnej činnosti je *normatívne formulovaný a závisí od celkového filozofického stanoviska*, pre ktoré sa vychovávateľ, alebo pedagóg-vedec rozhodne. Napr. či bude považovať pre život dieťaťa za podstatné ovládať všetky obsahy vzdelávania určené štátom v učebniciach jednotlivých predmetov bez ohľadu na danosti dieťaťa, alebo bude za podstatné považovať výrazne rozvinúť určité schopnosti, pre ktoré má dieťa predpoklady a v ktorých sa bude realizovať v spoločnosti a vo vlastnom živote. Čiže, ako si odpovedá na filozofickú otázku o zmysle života človeka vo svete, o vzťahu indivídua a spoločnosti. Od tejto odpovede potom závisí, ktoré čiastkové ciele zvolí, ktoré obsahy a metódy výchovy bude preferovať, čo bude v hodnotení oceňovať pozitívne a pod. Preto v pedagogike a v andragogike „z uvedeného hľadiska nie je možné antagonisticky stavať proti sebe zisťujúci a idealizačný prístup, aspekt poznávacieho a hodnotiaceho, kauzálneho a finálneho, prítomného a budúceho, reálneho a možného“ (Darák, M., 1995, s. 11). Edukačné vedy preto pravdepodobne vždy budú aj ***normatívnymi vedami a práve v tejto časti sa musia oprieť o filozofiu.***

Kedykoľvek aj laicky hovoríme o výchove, tvrdíme, že nejaké dieťa nie je dobre vychované, zaoberáme sa nevedome súčasne vždy otázkou, kam má výchova smerovať, teda ako sa má dnešný človek, dnešné dieťa „premeniť“, aby sa stalo takým, akým ho výchova chce pre budúcnosť rozvinúť. Preto v pedagogike nestačí iba vedieť, aký človek je, ale akým sa potencionálne môže stať. To však je už oblasť filozofie. Odpovedať na otázky o zmysle a mieste edukácie pre život človeka i pre život ľudstva bez filozofie nie je možné. **Pedagogika a andragogika sa musia**

opierať o filozofiu, pretože sú to spoločenské vedy, sú aj normatívne orientované, a preto musia pracovať aj metódami humanitnej interpretácie.

1.2 Vývin vzťahov filozofie, edukačnej praxe a edukačnej teórie v histórii

Krátky prierez históriou ukazuje, že s filozofiou bola v úzkom vzťahu nielen pedagogická[2] teória, ale ešte skôr dokonca aj samotná každodenná výchovná prax. Tento **vzťah filozofie a edukačnej praxe** možno vnímať od staroveku až dodnes.

- Výchovná prax bola najprv *predmetom skúmania filozofie*, a to od staroveku až do dôb Komenského, keď sa stala predmetom vznikajúcej pedagogiky. Je súčasťou filozofických úvah a diel antických, stredovekých, renesančných, ale aj novodobých filozofov.
- Dá sa povedať, že samotná staroveká *filozofia vznikla a rozvíjala sa* okrem iného aj na základe *priameho nátlaku výchovnej praxe*. Sofisti (prví vychovávatelia z povolania) alebo Sokrates sa práve pre potrebu vyučovať mládež museli začať zaoberať podstatnými otázkami poznania a poznateľnosti, úlohou rozumu a zmyslov, vedomím, vzťahom medzi učením, poznaním a cnosťou, vzťahom medzi rozumom a konaním, a tým aj medzi teóriou a praxou. Potreba vychovávať a vzdelávať tak ovplyvnila teoretický rozvoj významnej súčasti filozofie – gnozeológie (dnes označovanej ako epistemológia).
- Ako sa vyvíjala ľudská spoločnosť, rôzne skupiny ľudí v nej formulovali teoreticky svoje záujmy v rôznych, od seba sa líšiacich filozofických sústavách. Akonáhle určitá skupina a tým aj jej filozofická sústava nadobudla vplyv, prejavila sa jej snaha napraviť spoločnosť podľa vlastných predstáv, zrodil sa *plán zmeny spoločnosti prostredníctvom určitej koncepcie výchovy* alebo usporiadania školského systému. Výchovná prax vždy predstavovala prostriedok, ktorým sa filozofická sústava myšlienok uskutoční v reálnej praxi, čiže uchová alebo rozvinie pre budúcnosť. „Výchova je dielňa, v ktorej sa filozofické rozdiely uskutočňujú a skúšajú“ (Dewey, 1932, s. 442). Podľa Suchodolského (1966) od dôb Pestalozziho, či Frőbela bola kritika školy, či výchovnej koncepcie vždy spojená so zmenou názorov na svet, na hierarchiu hodnôt, na človeka, jeho vývin, či úlohu jeho psychiky v ňom.
- Súčasná pluralita *celých školských systémov alebo alternatívnych modelov škôl* je odrazom existencie rôznorodých filozofických koncepcií. Keby to tak nebolo, existoval by len jeden všeobecne prijímaný model edukácie. Niekedy sa samotné školy k niektorej filozofii priamo a otvorene hlásia, napr. náboženské

---

[2] V historickej časti, ale aj v niektorých ďalších kapitolách používame pojem „pedagogický“ alebo „pedagogika“ na označenie celej problematiky výchovy, čiže aj edukácie dospelých, ktorá dnes patrí do andragogiky, pretože k vyčleneniu andragogiky ako samostatnej vedy z pedagogiky dochádza až v 20. storočí.

filozofie ako základ cirkevných škôl, antropozofická filozofia ako základ waldorfskej školy, marxistická filozofia ako základ socialistickej školy, naturalisticky alebo personalisticky orientovaná filozofia ako základ reformných škôl a pod. Filozofická koncepcia sa prejavuje v zásadných cieľoch edukácie, v obsahu učiva, v preferovaných formách a metódach vyučovania, v spôsobe riadenia školy, jej postoji k žiakom, k okolitému životu a pod.

- Vychovávajúci i celá škola vždy zaujímajú určité filozofické postoje, aj keď ich neformulujú filozofickým jazykom a aj keď sa k nim priamo nehlásia, *možno tieto postoje vždy identifikovať z analýzy edukačnej praxe školy.* Napr. ak podstatnú časť vyučovania tvoria voliteľné predmety alebo práca podľa vlastného výberu plánovaná samotným žiakom, uznávajú zrejme myšlienku slobody a jedinečnosti človeka, jeho sebaurčenia a rozhodujúcej úlohy jeho slobodnej vôle. Koncepcia vzdelávania, v ktorej je minimum voliteľných predmetov (napr. bývalá socialistická škola) a celý obsah je povinne určený rovnako pre každého študujúceho štátom alebo inštitúciou, vychádzajú viac z podriadenosti jednotlivca spoločnosti alebo systému a jeho individualitu prehliadajú.
- Učiteľ či vychovávateľ sa často nachádzajú v situácii, keď musia priamo v praxi otvorene *zaujať určitý filozofický, svetonázorový, hodnotový postoj*, napr. keď musia reagovať na otázky žiakov o pôvode sveta, o ľudskej podstate, o prírodných, či spoločenských problémoch, či keď na základe vlastného chápania vzťahu medzi objektívnou skutočnosťou a jej poznaním preferujú isté didaktické, diagnostické alebo výskumné metódy.

Ak takto hlboko preniká filozofia do edukačnej praxe a široko ovplyvňuje jej rôzne prejavy, potom určite existuje veľmi tesný **vzťah filozofie s edukačnou teóriou**, ktorá edukačnú prax zdôvodňuje i projektuje. Pedagogika sa do 16. storočia rozvíjala vnútri filozofie, z ktorej sa v 17. storočí, osobitne zásluhou J. A. Komenského a jeho systematizácie teoretických názorov na výchovu, začala vyčleňovať ako samostatná disciplína. Vedeckú podobu, zdôvodnenie ako vedy, jej dal až v 19. storočí Fridrich Herbart.

Podľa Suchodolského (1966) možno v histórii filozofie identifikovať **dve skupiny filozofov**, ktorí ovplyvnili pedagogickú teóriu. Jednu skupinu tvoria filozofi, ktorí sa až do 20. storočia bezprostredne viac alebo menej ***programovo zaoberali problematikou výchovy*** a vyvodzovali zo svojej filozofie pedagogické závery. Za všetkých, ktorých bolo veľa, sú to napr. Platón, Tomáš Akvinský, Erasmus Rotterdamský, John Locke, Jean Jacques Rousseau a Helvetius, pre ktorých bola pedagogická problematika hlavnou filozofickou otázkou. Samotný Komenský bol filozof a vo svojej filozofii postavil veľký program „všeobecnej nápravy vecí ľudských“, v ktorej pedagogika zohrávala rozhodujúcu úlohu. Ďalej to boli napr. Imanuel Kant, ktorý prednášal pedagogiku, spomínaný Fridrich Herbart, alebo John Dewey, ktorý bol rovnakou mierou filozof ako pedagóg a mnohí ďalší.

V dejinách filozofie je však aj mnoho filozofov, ktorí sa výchovou bezprostredne nezaoberali, ale vlastnými filozofickými názormi spôsobili prelom v následnom pedagogickom myslení a ovplyvnili ďalších mysliteľov často viac ako autori prvej skupiny. Sú to obvykle ***zakladatelia filozofických smerov***, ktorých nasledovníci rozpracovali ich myšlienky do pedagogických koncepcií. Príkladom môže byť:

- Baconova metóda *empirických výskumov* (zakladateľ empirizmu3), ktorá bola vo vtedajšom vzdelávaní, založenom len na čítaní latinských textov základom úsilia o *názornosť vyučovania*, v tomto zmysle ovplyvnila aj Komenského, ktorý zásadu názornosti vo vyučovaní teoreticky rozpracoval a vydal aj prvú učebnicu s didakticky funkčnými obrázkami Orbis pictus.
- Descartova *metóda kritickej analýzy pojmov* (zakladateľ racionalizmu) s dôrazom na rozumové poznávanie, logickú súvislosť javov a deduktívne metódy otvorila v pedagogike boj s dovtedajším prevažujúcim memorovaním (často latinských textov) a verbalizmom, čo bolo neskôr rozpracované do zásad *postupnosti, systematickosti, či vedeckosti v edukácii*.
- Heglova teória *spájajúca bytie a ducha*, podľa ktorej ľudský duch musí vo svojom vývoji pri uvedomovaní samého seba a na ceste k absolútnemu poznaniu prejsť v skratke celú dráhu ľudského ducha, ako aj zdôvodnenie objektívneho (od ľudského subjektu nezávislého) duchovného sveta obrátili pozornosť pedagogiky k duchovnému svetu človeka a k svetu autonómnych hodnôt a podnietili rozvoj duchovednej4 pedagogiky, pedagogiky hodnôt a kultúry. Ako zakladateľ dialektiky (rozporu a syntézy protikladov) významne ovplyvnil spoločenské vedy vrátane pedagogiky v požiadavke dialektického vedeckého myslenia a výstavby teórií (bližšie kap. 1.5).
- Marxova filozofia spoločnosti (zakladateľ marxizmu) ovplyvnila chápanie *spoločenskej podmienenosti* výchovy, ktoré dovtedy nebolo vedecky vnímané, jeho koncepcia *emancipácie človeka* od nadvlády iného človeka či výrobného prostriedku bola rozpracovaná v neomarxistickej filozofii a je dodnes ústrednou myšlienkou kritickej vedy o výchove, emancipačnej a komunikatívnej pedagogiky.
- Kierkegaard (zakladateľ existencionalizmu) svojím zdôrazňovaním *existencie, osobnosti, emocionality a ľudskej voľby* ovplyvnil ďalšie rozpracovanie filozofických otázok jedinečnosti, individuality, slobody osobnosti, a tým následné personalisticky, na slobodu, na prežívanie a tvorbu seba samého orientované pedagogické koncepcie.

---

[3] empíria – skúsenosť ako základ poznania

[4] duchovné vedy - vedy o skúsenostiach ľudského ducha, najmä v 19. storočí z hľadiska hermeneutiky pôvodné označenie vied o spoločenskom živote

Preto sa nemožno čudovať, že mnohí predstavitelia pedagogiky uznávajú, že filozofia stojí na začiatku každého úsilia v pedagogike (Suchodolski, Hessen, Brezinka, Kozel, Grulich, Kučerová, Pelcová a i.). Tento prehľad však neznamená, že je to jediné stanovisko. V dejinách pedagogiky osobitne 19. a 20. storočia existujú vedľa seba dve protichodné stanoviská, týkajúce sa vzťahu filozofie a pedagogiky: jedno popiera, že by filozofia mala pre pedagogiku akýkoľvek význam, druhé obhajuje uplatnenie filozofie v pedagogike ako nevyhnutné. Každé z týchto stanovísk je reprezentované viacerými filozofickými prúdmi.

Odporcovia spojenia pedagogiky s filozofiou sú predovšetkým predstavitelia tých smerov, ktoré obvykle zdôrazňujú potrebu objektívneho (nezávislého na ľudskom subjekte) vedeckého charakteru pedagogiky ako pozitivizmus, neopozitivizmus. Pritom vedecký charakter chápu tak, že bude výrazne empirický, bez filozofického (hodnotiaceho, interpretatívneho) nánosu. Vo filozofii sa táto snaha nazýva *scientizmus*, ktorý sa vyznačuje „nadhodnocovaním vedeckých prístupov, ktorým sa pripisuje všestranná spásonosnosť“ (Piaček, 1998, s. 255). ***Pozitivisti*** formulovali tézu, že pedagogika musí prestať byť filozofická, aby mohla byť vedecká. Má empiricky skúmať skutočnosť, t. j. uznávať skúsenosť ako jediný zdroj poznania. Zjednodušene povedané, vedecké je len to, čo je merateľné, čo sa dá sa verifikovať experimentálnym skúmaním. Pozitivisticky orientovaná pedagogika chce skúmať (merať) len podmienky a prostriedky výchovy (napr. prebiehajúce procesy v triede), len popisovať skúmanú edukačnú skutočnosť. Žiadali, aby sa pedagogika očistila od filozofie, a keďže skúma žiaka a jeho sociálne prostredie, aby sa spojila s psychológiou a sociológiou. Avšak psychologické a sociologické smery, ktoré ovplyvňovali pedagogiku, prijímali tiež určité filozofické predpoklady, alebo sa samy dokonca stávali akousi „filozofiou“ (napr. Freudova psychoanalýza, Comteova či Durkheimova sociológia). To, čím najviac pôsobili na pedagogiku, bola práve ich filozofická náplň, ktorá bola nutná k vyvodeniu všeobecných záverov pre vedu o výchove. Vo chvíli, keď je potrebné uskutočniť z analytického bádania všeobecné závery, týkajúce sa povahy javov, charakteru procesov a pod., stáva sa rozhodujúcim činiteľom v týchto teóriách určitá filozofická koncepcia. „Pedagogika, ktorá by sa chcela zrieknuť filozofie, prijíma ju potom takto z druhej ruky, prostredníctvom psychológie a sociológie, v deformovanej, a tým ešte nebezpečnejšej podobe“ (Suchodolski, 1966, s. 23). Táto myšlienka sa plne potvrdila v prvej polovici 20. storočia, keď boli psychológiou preferované inteligenčné testy v tzv. pedológii zneužité na selektovanie detí z nižších sociálnych vrstiev do typov škôl, z ktorých nebol možný postup k vyššiemu vzdelávaniu.

Kým pozitivisti chceli oslobodiť pedagogiku od filozofie formou spolupráce s psychológiou a sociológiou, ***novopozitivisti*** to chceli dosiahnuť zásahom do charakteru pedagogiky. Podľa nich by pedagogika mala vylúčiť zo svojho predmetu také problémy ako ciele, princípy, zásady výchovy, hodnoty a normy, lebo sú to „prázdne“ pojmy. Snažili sa viesť pedagogiku k obyčajnému popisu, ku

konštatovaniu opakujúcich sa javov, vypozorovaných v procese výchovy. Vedecká pedagogika má byť predovšetkým praktickou výchovnou činnosťou a bude účinná vtedy, ak sa bude opierať o psychologické výskumy. Týmto spôsobom bola síce pedagogika „očistená“ od filozofie, ale súčasne bola zlikvidovaná ako vedná disciplína a stala sa len technikou pôsobenia na iného človeka. Jedným z vedľajších dôsledkov takéhoto postoja bolo aj to, že v krajinách, kde bol tento filozofický smer veľmi vplyvný, sa dlho nepovažovalo za potrebné študovať učiteľstvo a pedagogiku na vysokej škole, pretože ako súhrn praktických postupov sa dá nacvičiť aj na nižšom stupni vzdelávania.

Obhajcovia spojenia pedagogiky a filozofie pochádzali z najrôznejších, *antiscientistických* táborov. Veľkú skupinu tvorili predstavitelia ***náboženskej pedagogiky***. Predstavitelia tohto tábora nesúhlasili s empirickým prístupom v pedagogike ani v psychológii. Žiadali, aby veda brala do úvahy aj nehmotnosť ľudskej duše, aby zdôvodňovala jej existenciu, pretože inak nemožno podať vyčerpávajúcu charakteristiku človeka. Dožadovali sa teda spojenia pedagogiky s filozofiou, ale metafyzicky orientovanou. Oproti zúženému pozitivistickému chápaniu zdôrazňovali (Maritain), že náplň výchovy záleží predovšetkým od toho, ako sa chápe človek a toto chápanie človeka treba filozoficky zdôvodniť. Sami ho zdôvodňovali prostredníctvom filozoficko-náboženských ideí. Takáto obhajoba spojenia pedagogiky s filozofiou však pedagogike veľmi neprospela, pretože na sklonku prvej polovice 20. storočia vznikal dojem, že tí, ktorí zastávajú potrebu filozofie pre pedagogiku, sú predstavitelia konzervatívneho tábora a tí, čo toto spojenie odmietajú, sú predstavitelia moderného sveta.

Za spojenie pedagogiky s filozofiou je aj mohutný prúd predstaviteľov ***duchovedne orientovanej pedagogiky*** (pedagogiky kultúry, pedagogiky hodnôt), založenej na Heglovej filozofii objektívneho ducha, uznávajúcej existenciu od človeka nezávislého duchovného sveta ideí, sveta kultúry, či sveta hodnôt. Podľa nich človek má okrem prírodnej a sociálnej vrstvy, ešte vyššiu duchovnú vrstvu, do ktorej má výchova človeka smerovať. Jednotlivec sa môže stať skutočnou osobnosťou, až keď sa zúčastňuje nadindividuálnej skutočnosti tým, že si osvojuje jej hodnoty, prežíva ich a vytvára nové, ako aj že vedie svoj život v duchu týchto trvalých hodnôt. Rozvoj osobnosti prebieha vlastným prepracovaním kultúrnych hodnôt a duchovným prenikaním do nich, sloboda človeka sa prejavuje najmä duchovne vo výbere tých hodnôt, ktoré najlepšie zodpovedajú jeho dispozíciám. Filozofia musí preto pomôcť pedagogike zdôvodniť tento svet duchovných hodnôt ako najvyšších výchovných a vzdelávacích cieľov, ako aj to, že človeka ako duchovnú bytosť nemožno pochopiť len štúdiom psychológie a sociológie.

Aj pedagogické koncepcie, ktoré obhajovali spojenie pedagogiky a filozofie neodolali tlaku pozitivizmu a novopozitivizmu. Viaceré z nich rozdelili pedagogiku *na vedu „popisnú“*, tzv. vedu o výchove, či vedu o dieťati, ktorá má vychádzať z vedeckého empirického skúmania edukačnej praxe a *na „normatívnu“ pedagogiku*, ktorá mala vychádzať z filozofie, stanovovať ciele a normy, rozvíjať

teóriu. To prispievalo k likvidácii samotnej pedagogiky ako vedy, tým že sa teória odtrhla od praxe.

Do podobného problému sa dostala aj ***socialistická pedagogika***, keď sa v jej rámci v 20. rokoch 20. storočia (tak ako aj v západných krajinách) rozvinula pedológia, ktorej úlohou bolo predovšetkým testovať dieťa, popisovať ho a podľa toho zatrieďovať. Pedológiu sa jej podarilo prekonať prostredníctvom akcentu na to, že ľudský život nezáleží predovšetkým od minulých činiteľov, ktoré človeka formovali doteraz, ale od riešenia nových budúcich úloh, ktoré sa pred človeka postavia. Pedagogická teória v tomto aj v neskoršom období potrebovala na jednej strane marxistickú filozofiu pre zdôvodnenie uplatnenia historického materializmu a materialistickej dialektiky vo výchove, pre zdôvodnenie nutnosti podriadenosti jednotlivca kolektívu, uniformity vzdelávania, vydávanej za demokratickú rovnosť šancí a i. Nerealizovateľnosť vytýčených ideí, ako bol všestranne a harmonicky rozvinutý každý človek, zásada individuálneho prístupu v uniformnom frontálnom vyučovaní, alebo vedúca úloha robotníckej triedy, hoci sa vzdelávaním stane inteligenciou spôsobili, že aj v tomto prípade sa pedagogická teória podporovaná filozofiou odtrhla od konkrétnej praxe. Na druhej strane marxistická pedagogika potrebovala filozofiu k skutočnému zdôvodneniu emancipácie človeka, jeho oslobodenia od vykorisťovanej práce a spod nadvlády výrobných prostriedkov, ako aj pre reálne zdôvodnenie sociálnej podmienenosti výchovy, jej závislosti od niektorých spoločenských procesov a problematiky takej socializácie človeka, aby dokázal spoločnosť tvoriť a meniť.

Spojenie pedagogiky s filozofiou žiada aj ***existencionalistická pedagogika***, pre ktorú je východiskovým bodom jedinečné ľudské indivíduum a jeho existencia. Tú možno jedine prežiť a nie je prístupná racionálnemu skúmaniu inými osobami. Filozofia zdôvodňuje, že jedine u človeka (vedomé súcno) existencia predchádza podstate. Keďže jeho existencia je daná v reálnych činoch, sám seba neustále tvorí. Je odsúdený k slobode, aby mohol utvárať seba samého a preto je za seba zodpovedný. Na základe toho, ako si človek uvedomuje sám seba, slobodne volí a dáva sám zmysel vlastnej existencii. Je teda sám zdrojom vlastného rozvoja a má slobodnú vôľu. Výchova má preto smerovať k podpore rozvoja osobnosti, aby smerovala k slobode, k sebarealizácii a k tvorbe vlastnej identity, má brať ohľad na psychický svet človeka a jeho subjektivitu (spracované podľa Suchodolski, 1966, Singule, 1966, Durozoi – Roussel, 1994).

1.3 Vzťah filozofie a pedagogiky (andragogiky)

Poznanie vedecky odôvodnené a systematicky utriedené v jednotlivých vedných odboroch podáva správu predovšetkým o javoch a veciach hotových, už vykonaných, empiricky overených. Filozofovať znamená premýšľať, aký má jav zmysel, význam, akú zodpovednú aktivitu od nás vyžaduje, teda úvahu, čo všetko je možné alebo potrebné. Povedané slovami J. Deweya: „Vedy nám musia povedať,

ktoré všeobecné pravdy platia o svete a čo v určitom prípade znamenajú. Avšak ak sa pýtame, ktoré trvalé stanovisko k svetu nám tieto vedecké objavy ukladajú zaujať, riešime otázku filozofickú“ (Dewey, 1932, s. 436).

Podľa Černíka „filozofické pozadie...môže byť a malo by byť tým, čo predchádza konkrétnej vedeckej aktivite“ (Černík – Viceník, 2004, s. 40). Podobne Pešková (1999, s. 24) hovorí, že „bez pozadia je ukazovanie sa a vnímanie toho, čo sa ukazuje, nemožné“. Každé ľudské konanie, každé vyjadrenie postoja vychádza z nejakého predbežného stanoviska, každé vedomé rozhodnutie pre nejaký cieľ (napr. vo výchove) vychádza z predbežnej predstavy o jeho zmysle v našom živote. Potom to pravdaže platí dvojnásobne o vedeckom chápaní skutočnosti, zvlášť vtedy, ak sa zaoberá sociálnym konaním, ktoré by malo byť racionálne usmerňované, aby viedlo k cieľom, ktoré sú legitímne, odôvodnené.

Ak máme odpovedať na otázku **prečo v edukačných vedách potrebujeme filozofické východiská**, môžeme uviesť niekoľko dôvodov. Za najvážnejšie považujeme: potrebu rozumieť edukácii ako celku, vyjadriť jej podstatu a zmysel vo svete i v živote človeka, potrebu porozumieť nad-empirickému, unikajúcemu, potrebu pozerať na výchovné javy z nejakého uhla, potrebu vedecky odôvodňovať budúcnosť, ktorá vstupuje do predmetu pedagogickej a andragogickej vedy, potrebu vedecky odôvodniť účelové, cielene zamerané, a teda regulované edukačné konanie, ktoré je predmetom pedagogickej vedy.

1. Potreba chápania celku. Jednotlivé vedné odbory podrobne analyzujú predmet svojho skúmania až do detailov. Sú však schopné prinášať len čiastkové poznanie, napr. biológia skúma človeka z biologického hľadiska, psychológia z psychologického a pod. Ak však treba povedať, k čomu máme človeka vychovávať, potrebujú edukačné vedy obraz človeka ako celku, zdôvodnený ideál fungujúcej plnohodnotnej osobnosti. Celok nemožno pochopiť analýzou, znalosťou detailov ani poskladaním faktických jednotlivostí, ale len syntézou, prepojením javov s ich väzbami a funkciami do zmysluplného systému, teda na základe uceleného pohľadu, celkového obrazu sveta, života, človeka. Samotná výchova je cestou každého jednotlivca k porozumeniu sveta a života v ňom, k prieniku k porozumeniu jednotlivých javov a procesov cez celkové porozumenie sveta (Pešková, 1999, s. 24). Takýto obraz môže poskytnúť iba filozofia, pretože ona sa zaoberá reflexiou tohto porozumenia, ona poskytuje nadhľad nad podstatou bytia akéhokoľvek celku.

2. Potreba porozumieť nad-empirickému, unikajúcemu. Celé spektrum filozofov i pedagógov sa zhoduje v názore, že výchovná realita nie je v úplnosti postihnuteľná iba empirickou vedou, pretože je otvorená, stále sa meniaca (v živote jednotlivca i ľudstva), nekonečná, vychovávateľ aj vychovávaný sa neustále menia, nič v edukácii nie je definitívne. Preto výchovnú realitu nemožno definitívne odmerať, poznať a zvládnuť, jej obraz je vždy otvorený, hypotetický. Filozofia tento stav nevyčerpateľnosti, bezhraničnosti, či transhorizontovosti nazýva *„unikajúcnom“,* unikajúcou stránkou výchovnej reality, teda tým, čo svojimi aspektmi uniká oku

vedca, či pedagóga (Piaček, 1998, Gáliková-Tolnaiová, 2007 a i.). Toto unikajúcno si človek môže vysvetliť na základe určitého celostného pozadia svojho porozumenia svetu, ktoré mu neumožní žiadna špeciálna veda, ale práve len filozofia.

3. Potreba zorného uhla. Aby bolo možné vedecky definovať akýkoľvek jav a vymedziť jeho podstatu, je potrebné pozrieť sa na daný jav akoby zvrchu, z hľadiska systému vyššieho rádu, z pozície „mimo“, resp. „nad“. Autori preferujúci empirický prístup a nepovažujú za predmet pedagogiky ani ciele, ani hodnoty vo výchove, požadujú, aby táto pozícia nebola filozofická. Napr. Pupala žiada pri vysvetlení samotnej povahy výchovy, ak ju chceme definovať ako úsek vedeckého myslenia, zaujať výhradne neideologickú pozíciu „out“ (Pupala, 2004, s. 66 – 67). Ale dá sa robiť analýza z čistého, t. j. nijakého zorného uhla? Ak hľadáme „niečo širšie“, čo zahrnie onú pozíciu „out“ v teórii, tak to, čo môže teoreticky vysvetliť povahu javov, je iba filozofia. Lasahn žiada „odmietnuť predstavy o nepredpojatosti a bezpodmienečnosti, t. j. predstavy o možnostiach prístupu k skutočnosti bez väzby na nejaký systém. Kto chce vychádzať zo skutočnosti, toho treba od samotného začiatku odkázať na nevyhnutnosť rozhodnúť sa (ak má byť edukačné pôsobenie cieľavedomé – pozn. autora), čo chce zo skutočnosti vytvoriť...“ (Lasahn, 1992, s. 10). Táto voľba nie je odvoditeľná iba z empirickej praxe, ale z teoretickej analýzy a syntézy predbežného chápania edukácie. Palouš ale zároveň upozorňuje, že v dnešnej pluralitnej dobe, keď existuje mnoho filozofických prúdov, mnoho spôsobov ako vnímať štruktúrovanú a stále sa meniacu skutočnosť, je dôležitá *homogenita tohto hľadiska*, aby to nebola zmes aj protichodných názorov, ale ucelený filozofický postoj, názor na svet (paradigma). Dodáva, že „prirodzenosti nemožno porozumieť inak, než paradigmaticky“ (Palouš, 1996, s. 41), teda na základe nejakého východiskového hľadiska. Inak sa pozerá na výchovu učiteľ, ktorý vychádza z uznávania jedinečnosti každého dieťaťa a dospieva k poznaniu, že pre dosiahnutie tých istých cieľov nemožno všetky deti vyučovať rovnako (rovnaký postup je podľa neho nespravodlivý, pre veľkú skupinu detí diskriminujúci, z hľadiska detí nie je legitímny), ako učiteľ, ktorý za dôležitejšie považuje požiadavky stanovené spoločnosťou v učebných osnovách a preto venuje viac pozornosti prebratiu učebného obsahu ako odlišnostiam detí (rovnaký postup je podľa neho spravodlivý, z hľadiska spoločnosti jediný legitímny).

4. Potreba zdôvodňovať budúcnosť. Základný problém výchovy je pripraviť človeka pre budúcnosť, pre budúce úlohy, ktoré ešte neexistujú, pre skutočnosť, ktorú ešte sám človek vytvorí. V tom spočíva odlišnosť hľadiska edukačných vied od iných vied, ktoré sa tiež zaoberajú človekom. Napr. psychológia a sociológia najčastejšie zameriavajú svoje poznanie na otázku***,*** akí ľudia sú (teraz). Úsilie pedagogiky sa orientuje na problematiku, *akými sa ľudia môžu stať.* Čím človek práve je, je pre pedagogiku a andragogiku len východiskový bod. Dôležitejšie je pre ne to, čím sa v každej fáze vývoja stáva, čím sa potenciálne dokáže stať. Dôležitejšie, ako to, aké sú záujmy človeka teraz, je to, aké záujmy v ňom možno prebudiť. Mierou schopností človeka nie je iba to, čo vykonáva teraz, ale to, čo je schopný vykonať

alebo dosiahnuť v nových podmienkach. V centre ich vedeckého záujmu je teda nielen to, čo už je realitou, ale aj to, čo je možnosťou, budúcou realitou. Edukačné vedy hľadajú dynamiku skrytých možností človeka. Zaoberajú sa človekom v situácii výchovy, teda tiež empirickou skutočnosťou ako psychológia a sociológia, ale robia tak z hľadiska, ktoré dovoľuje vidieť premeny, ku ktorým dochádza v priebehu ľudskej edukácie. Toto hľadisko – hľadisko budúcnosti a premien - je dôvodom jej spojenectva s filozofiou[5].

5. Potreba zdôvodnenia cieľov edukačného konania. V samotnej podstate pedagogiky (andragogiky) je *zámer, účel* pomôcť človeku, aby sa rozvíjal, t. j. zmenil k lepšiemu. Nestačí teda len popísať nástroje a podmienky, ale aj určiť, čo to je, to lepšie, hodnotnejšie. Na to dáva odpoveď práve filozofia. Nemožno určiť akékoľvek ciele výchovy, tie musia byť legitímne, zdôvodniteľné, opodstatnené. Preto každé cielené konanie edukátora vyplýva z predchádzajúceho teoretického východiska. Podľa Brezinku (2001, s. 74) podstata edukačného konania (ale aj akéhokoľvek konania – pozn. autora) sa nedá vôbec pochopiť bez zreteľa k zámeru konajúcej osoby, k cieľu, ktorý sleduje. Nestačí len zmerať výsledky edukácie, ak ich nemožno hodnotiť v porovnaní s cieľom, ktorý mal byť dosiahnutý. Podľa Kučerovej (1990) pedagogika vždy obsahuje hodnotový rozmer a preto pedagogická zodpovednosť vedie k takým otázkam, ako: Ktoré ciele výchovy sú skutočne hodnotné, ale aj ktoré ciele sú z hľadiska rozvoja osobnosti splniteľné? Na čom závisí ich uskutočniteľnosť, ako vytvoriť také podmienky, aby ovplyvnili rozvoj osobnosti smerom k ľudsky hodnotným cieľom? „Hodnotovú a normatívnu orientáciu vychovávateľov, vedcov, školských politikov nemôže vykonať empirická veda o výchove, ale normatívna filozofia výchovy“ (Brezinka, 2001, s. 191)

Filozofia ako teoretická reflexia ľudského poznávania a konania plní v každom spoločenskovednom skúmaní dôležité miesto, pretože vymedzuje, čo je objektom vedeckého poznania (čo je a čo nie je vedou), aká je všeobecná cesta poznávania skutočnosti, aké sú normy správania vedeckej komunity, vymedzuje obsahové formy vedenia (napr. pojem, kategóriu, hypotézu, teóriu), začleňuje vedu do myšlienkových smerov, paradigiem a pod. Pedagogika ako každá špeciálna spoločenská veda nie je schopná vlastnými prostriedkami určiť svoj vedecký profil, svoju sociálnu funkciu, alebo podmienenosť. Takéto určenie nie je možné urobiť z

[5] To, že predmetom pedagogiky ako vedy je aj to, čo ešte nie je plnou realitou, teda aj „modelovanie“ budúceho spôsobuje, že táto veda je zo všetkých vied najviac ohrozená vplyvom ideológie a politiky, ktoré do tohto modelovania vždy zasahujú pre naplnenie svojich ideologických cieľov, pre „správne“ ovplyvnenie nasledujúcich generácií. To sa potvrdilo aj v období socialistického vývoja, keď politika zasahovala do určovania cieľov výchovy a do jej vedeckého rozpracovania a to až do takej miery, že zakazovala vedcom v pedagogike používať akúkoľvek inú odbornú literatúru, než marxisticko-leninského zamerania, neumožňovala ani jej požičiavanie v knižnici, ani jej dovoz zo zahraničia.

hľadiska popisovaného systému (teda pedagogiky), ale obvykle len z hľadiska systému vyššieho, všeobecnejšieho (filozofie, metodológie vied).

Vzťah filozofie a pedagogiky (andragogiky) je teda daný tým, že ***filozofia dáva pedagogike*:**

- *myšlienkové (paradigmatické, ideové) východisko* – je ním podľa určitého filozofického smeru filozofická koncepcia človeka, jeho života, zmysel jeho existencie, koncepcia súčasného sveta, teória poznania a i., ktoré tvoria teoretické východiská,
- *pojmový aparát* – je základom kategoriálnej štruktúry pedagogiky, poskytuje jej východiskové kategórie a pojmy a upresňuje vedecký jazyk,
- *vedeckú metodológiu* – vysvetľuje základné prístupy k vedeckému skúmaniu (napr. dialektický, systémový), odhaľuje jeho paradigmu (pozitivistickú, hermeneutickú) a na jej základe uprednostňuje isté metódy vedeckého výskumu.

Pedagogika naopak svojou teóriou i konkrétnou praxou ***potvrdzuje teoretické východiská*** stanovené filozofiou a dáva jej svoje poznanie na neustále zovšeobecňovanie.

Za spomínané myšlienkové východisko pre edukačné vedy, pravdaže podľa určitého filozofického smeru, možno považovať najmä nasledovné:

- Filozofia modeluje ***komplexnú teóriu človeka***, usiluje sa o vyjadrenie jeho ontologického statusu ako prírodnej, spoločenskej či duchovnej bytosti, skúma základnú štruktúru ľudskej reality a zamýšľa sa nad pozíciou človeka v dnešnom svete. Pedagogika oproti tomu hľadá reálne prostriedky a cesty, ako túto zdôvodnenú koncepciu ľudskej osobnosti, postavenú v rovine humanistického ideálu, previesť do reálneho modelu výchovy (Grulich 1968, s. 4).
- Filozofia vnútri koncepcie človeka formuluje ***ideál plnohodnotnej osobnosti***, požiadavky na jej autenticitu a identitu, slobodu, etické kvality, humánne hodnoty. Zároveň tým stanovuje ideál, najvyšší cieľ výchovy. Pedagogika stanovuje čiastkové ciele, prostriedky a podmienky, ako v konkrétnej edukačnej praxi viesť rozvoj človeka smerom k tomuto ideálu, k naplneniu jeho individuálnych možností a celostnosti jeho osobnosti. Pedagogika vlastnými prostriedkami bez filozofie nemôže najvyšší cieľ výchovy určiť.
- Filozofia modeluje aj ***komplexnú teóriu spoločnosti***, reflektuje povahu súčasných spoločenských javov, ukazuje perspektívy ľudstva, meniacu sa situáciu ľudí, ich úlohy a zodpovednosti vo svete, ktorý utvorili a majú cieľavedome riadiť. Pedagogika sa zaoberá problematikou vedenia osobnosti k týmto zmeneným spoločenským situáciám, úlohám a perspektívam.
- Filozofia sa zaoberá človekom ako hotovým ***subjektom***. Predmetom pedagogiky je tiež tento subjekt, ale nehotový, vyvíjajúci sa, subjekt v situácii výchovy (podobne Daniš, 1969, s. 38).

Tú časť filozofie, ktorá sa zaoberá uplatnením týchto východísk, ich aplikáciou v oblasti edukácie, nazývame *filozofiou výchovy, resp. filozofiou edukácie.*

1.4 Filozofia edukácie[6], jej postavenie a predmet skúmania

Autori, preferujúci empirickú orientáciu pedagogiky bez normotvorných prvkov, väčšinou popierajú existenciu filozofie edukácie ako disciplíny patriacej do vedeckého myslenia. Napr. Průcha stotožňuje teóriu výchovy s filozofiou výchovy (Průcha, 1997, s. 28), alebo ju označuje za jej súčasť (Průcha, 2000, s. 49). Pričom filozofiu výchovy považuje za disciplínu, ktorá sa „pokúša objasňovať najpodstatnejšie problémy spojené s úlohou edukačných procesov v spoločnosti“ (tamtiež s. 44), čo je veľmi zúžené alebo ju označuje „za špekulatívnu teóriu bez väčšej využiteľnosti v praxi“ (tamtiež, s. 45).

Ale aj autori, ktorí sa zaoberajú filozofiou výchovy ju chápu rôzne. Brezinka (2001) popisuje až osem možných *poňatí filozofie výchovy*, medzi ktorými sú napr.:

- veľmi všeobecné poňatie – ako výchovou sa zaoberajúca univerzálna veda, celý myšlienkový systém, ktorý obsahuje aj filozofiu, aj všeobecnú teóriu edukácie, aj etiku,
- systémy, ktoré hovoria o vplyve, ktorý mali filozofické smery na teóriu výchovy, alebo systémy, ktoré skúmajú ako sa jednotlivé filozofické smery vyjadrujú o výchove – interpretácia filozofických textov z edukačného hľadiska (u nás podobne Zelina 2004),
- analytická filozofia výchovy, ktorej predmetom v skutočnosti nie je výchova, ale v duchu analytickej filozofie výroky o výchove, filozofia pedagogických výrokových systémov,
- v duchu tézy, že výchova je realizáciou filozofie v praxi, je chápaná ako praktická filozofia edukačnej činnosti, či aplikovaná etika a pod.

V slovenskej pedagogickej literatúre je filozofia výchovy bežne zaraďovaná do systému pedagogických vied, čo však nezodpovedá skutočnosti, že sa má zaoberať otázkami (napr. podstatou výchovy, jej zmyslu pre človeka a spoločnosť), ktoré vyžadujú, ako sme už uviedli, reflexiu z hľadiska celku, alebo systému vyššieho rádu. Inak rieši **postavenie filozofie edukácie** slovenský autor Š. Švec, ktorý celý systém edukačných vied (edukológiu) delí na prevažne fundamentálne a prevažne aplikatívne odbory. Medzi ***prevažne fundamentálne*** zaraďuje filozofiu edukácie (výchovy) ako vecnovednú normotvornú disciplínu, ktorá je podľa neho relevantným teoretickým základom pre všetky disciplíny zaoberajúce sa edukačným vedením človeka (Švec, 1998, s. 32 – 33). Samotnú pedagogiku (rovnocenne

[6] Pretože v celom texte používame pojem výchova v širokom význame rovnocenne s edukáciou, považujeme aj pojmy „filozofia edukácie“ a „filozofia výchovy“ za identické.

s andragogikou a geragogikou) zaraďuje Švec medzi ***prevažne aplikatívne odbory***, praktické vedy o človeku. Filozofia edukácie okrem toho, že je čiastkovou problematikou filozofie, je teda súčasťou edukológie, ale nie samotnej pedagogiky, či andragogiky.

Edukácia má teda svoju filozofickú, paradigmatickú teóriu, o ktorú sa opiera. Táto dáva filozofický obraz výchovnej reality, smeruje k všeobecnosti, celostnosti, abstraktnosti, spracúva problematiku z hľadiska filozofických subdisciplím predovšetkým koncepčne, hodnotovo. ***Filozofická teória edukácie*** (filozofia edukácie), stojí na jednej strane edukačných vied (akoby nad nimi), je najvšeobecnejšia, viac alebo menej vzdialená vedeckému exaktnému skúmaniu výchovy, je zameraná na pretváranie výchovnej reality, skôr diskutuje, uvažuje, ponúka argumenty, otvára problémy. Na druhej strane stojí ***vedecká teória edukácie*** (pedagogika a andragogika) so svojimi špeciálnymi subdisciplínami. Dáva vedecký obraz výchovnej reality, smeruje k exaktnosti, konkrétnosti, parciálnosti, opiera sa o empirický výskum, pokúša sa o aplikáciu exaktného merania niektorých vlastností, prejavov „fungovania“ výchovy, buduje sa z poznatkov empirických vied, je zameraná na poznávanie výchovnej reality (pozri Gáliková-Tolnaiová, 2007). Vzhľadom na ťažko postihnuteľný charakter výchovy je dosiaľ nedokonalá, nespĺňa všetky kritériá na empirickú vedu. Ako sme už uviedli, vedecká teória edukácie sa osobitne v oblasti výskumnej metodológie, terminológie a v normatívnych zložkách teórie opiera o filozofickú teóriu edukácie.

Pri určení **predmetu filozofie edukácie** sa môžeme oprieť o samotnú filozofiu. Ak filozofia „je sústava kritického uvažovania o otázkach poznávania a konania“ (Durozoi – Roussel, 1994, s. 82), alebo ich myšlienková reflexia, t. j. odhaľovanie, vysvetľovanie a zdôvodňovanie ich zmyslu, tak ***filozofia edukácie*** (ako jej časť) ***je odhaľovanie, vysvetľovanie a zdôvodňovanie zmyslu edukácie, nastoľuje základné otázky jej povahy a predpokladov, jej pochopenia a hodnotenia, usiluje sa o zachytenie jej podstaty, teda, čo je edukácia a aké sú jej najhlbšie štrukturálne súvislosti*.** Zaoberá sa:

- *podstatou výchovy a jej najhlbšími súvislosťami vo vzťahu k človeku* – napr. aký má zmysel v jeho živote, aký je ideál človeka, z neho vyplývajúci zmysel a ciele výchovy, možnosti a obmedzenia výchovy a pod.,
- *podstatou výchovy a jej najhlbšími súvislosťami vo vzťahu k ľudskej spoločnosti* – aký zmysel má pre ľudskú spoločnosť, k akým hodnotám má viesť pre jej rozvoj, prežitie, budúcnosť spoločnosti, ako sa jej premeny odrážajú vo výchove a pod.,
- podľa *rôznych filozofických stanovísk* (fenomenológia, pozitivizmus, marxizmus a i.) rieši metodologické východiská možností a medzí skúmania edukácie a človeka v nej, princípy tvorby vedeckej edukačnej teórie a pod.

Podľa súčastí filozofie môžme potom ***v obsahu filozofie výchovy*** rozlišovať viaceré dimenzie, ktoré majú význam buď pre edukáciu alebo pre edukačné vedy.

Základom filozofie sú dve veľké oblasti - ontológia a epistemológia. *Ontológia* je filozofická teória bytia, náuka o bytí vôbec, teória konštitúcie a fungovania reality, v prípade sociálnych vied sociálnej reality. Sociálne bytie je však vždy ľudským bytím, preto edukačné vedy sa zásadne opierajú najmä o jej časť – ontológiu človeka, čiže *antropológiu*. *Epistemológia* je filozofická teória poznania, jeho vzniku a medzí, vrátane metód vedeckého poznania a tvorby teórií (v niektorých textoch sa označuje aj ako gnozeológia). Ako teória poznania je potom epistemológia zásadným východiskom didaktiky – čiže teórie vyučovania a učenia sa človeka. Pre pedagogiku i andragogiku sú ďalej dôležité tie súčasti filozofie, ktoré sa niekedy označujú aj ako praktická filozofia, a to napr.: *axiológia* - čiže filozofia hodnôt a hodnotenia, *etika* – filozofia spôsobov správania sa a konania, morálky, *praxológia* – teória pretvárania reality, vzťahu teórie a praxe, *semiotika* – teória znakov, symbolov a dorozumievania sa a pod. Filozofia výchovy má potom :

- ***antropologický rozmer*** – ide o také otázky ako podiel výchovy na utváraní podstaty človeka, zmysel bytia človeka vo svete a úloha výchovy, filozofický obraz človeka ako základ výchovy,
- ***ontologický rozmer*** – ide o otázky povahy sociálneho bytia a podstaty edukácie,
- epistemologický rozmer - ide o otázky vzniku poznania a ich využitia v zámernom učení sa, prístupy k vedeckému poznávaniu edukácie vrátane metodológie, paradigmy v pedagogike,
- ***axiologický rozmer*** – týka sa takých otázok, ako sú povaha noriem, hodnôt, hodnotenia a ich použitie vo výchove, ideály a ciele výchovy,
- ***etický rozmer*** - upriamujú pozornosť na otázky morálky, slobody, zodpovednosti vo výchove, etiku pedagogických profesií, etické pozadie vzdelávacích inštitúcií,
- ***praxeologický rozmer*** – poukazuje na vzťah teórie a praxe v edukácii, na premeny spoločenskej praxe (globalizácia, demokratizácia) a ich vplyv na edukáciu a pod.

Filozofia edukácie je na prvý pohľad vzdialená od konkrétnej každodennej praxe. Jej význam je však v tom, že ovplyvňuje uhol pohľadu, pod ktorým sa každý vzdelávateľ pozerá na výchovu, tvorí si osobnú filozofiu svojej práce a vlastnú pedagogickú koncepciu, ktorou potom pôsobí na množstvo žiakov, študentov a ďalších účastníkov vzdelávania.

1.5 Dialektický a systémový prístup k edukácii a jej teórii

V tejto kapitole sme už uviedli niektoré epistemologické východiská, ktoré súviseli s empirickým a normatívnym prístupom v edukačných vedách. Doplníme

ich ešte o dva prístupy k poznávaniu javov, ktoré sú dôležité pre porozumenie edukačnej reality ako aj pre formulovanie teórií v edukácii[7].

Dialektický prístup označuje také myslenie, ktoré berie na ***zreteľ dynamizmus javov a študuje rozpory (protiklady), ktoré sa v nich objavujú*** (Durozoi – Roussel, 1994, s. 60). Podľa Hegla, zakladateľa dialektiky, každý jav obsahuje rozdvojenie, protirečenie a tento rozpor sa zákonite objavuje v každej skutočnosti a v myslení, napr. telo a duša, indivíduum a spoločnosť; v edukácii zámerné a nezámerné vplyvy, objektívne a subjektívne okolnosti, vychovávateľ a vychovávaný, v riadení centralizmus a autonómia školy a pod. Tieto protiklady (téza a antitéza) pôsobia proti sebe, navzájom sa ohraničujú, určujú a tým aj vzájomne podmieňujú. Vývin javu alebo myslenia prebieha čiastočnými negáciami (téza prechádza do antitézy) a rieši protiklady prechodom k syntéze. Napr. centralizované riadenie školstva vyvolá silnú požiadavku, aby škola mohla o niektorých otázkach rozhodovať autonómne, centralizmus tak v časti prejde do svojho protikladu, do autonómie a vznikne nová úroveň ich spojenia. Podobne v teórii výrazný akcent na podriadenie výchovy predovšetkým spoločenským potrebám, vyvolalo požiadavku preferovať vo výchove potreby indivídua a to sa prejavilo v nových teóriách, ktoré ich syntetickejšie akceptujú. Táto syntéza je však len dočasná, stane sa tézou (objavia sa napr. silné individualistické prístupy) a je postupne opätovne prekonávaná antitézou do novej úrovne syntézy (napr. požiadavka vyvážene akceptovať nielen potreby indivídua, ale aj prosociálne hodnoty). To je hybným princípom vývinu, „každá určitosť samu seba prekračuje do svojho protikladu a poháňa obsah myslenia dopredu“ (Fürstová – Trinks, 1996, s. 151).

Jednoducho povedané, teoretické či praktické riešenie nejakého problému v edukácii nikdy nemôže byť jednostranné, založené na preferovaní len jedného protikladu, na jednostrannosti. Vyžaduje vždy akceptovať aj protikladné hľadisko, počítať s ním, chápať, že k novej úrovni teórie, k novému poznaniu môžme dôjsť (práve tak ako tí, ktorí sú vychovávaní) len ich vzájomnou konfrontáciou a syntetizáciou. Zároveň nás dialektika učí, že žiadne riešenie, žiaden stav javu, či poznania nie je konečný, nemenný, ale že je stále v procese vývinu k inej úrovni.

Podľa Černíka a Viceníka (2004) nutným všeobecným pozadím všetkých sociálno-humanitných vied je teória systémov a jej uplatnenie ako **systémový prístup**. Tento umožňuje reálne sa orientovať v nekonečnom množstve faktov, ktoré často smerujú na všetky strany. Realita, ktorá nie je systémovo usporiadaná, je nevysvetliteľná a nepredvídateľná. Pojem ***systém*** vyjadruje jednoducho povedané dobre fungujúci celok, súhrn prvkov usporiadaných sieťou väzieb, ktoré ich zjednocujú do určitej celostnosti. Každý systém má štruktúru, ktorú tvoria ***prvky*** (podsystémy, indivíduá) a všetky majú v systéme určité ***vzájomné väzby***. Týmito

[7] Ďalšie epistemologické východiská sú najmä teórie vzniku poznania a poznateľnosti javov, ktorým sa v pedagogike venuje podrobná pozornosť v teórii vyučovania.

väzbami a interakciami prvkov získava systém nové vlastnosti, neredukovateľné na vlastnosti pôvodných prvkov, *čiže vlastnú funkciu* a fungovanie. Systém je teda kvalitatívne viac ako kvantitatívny súčet prvkov (napr. futbalový tím v porovnaní s ľuďmi na autobusovej zastávke). Každý prvok, podsystém je tiež systémom, zloženým z prvkov a súčasne je celý skúmaný systém prvkom systému vyššieho rádu (často viacerých). Pri systémovom prístupe neexistuje žiaden jav, ktorý by stál mimo systémového usporiadania, izolovane bez väzieb k ďalším systémom.

Kto študuje nejaký systém, napr. edukáciu, potrebuje dobre poznať jeho štruktúru, aby neprehliadol žiaden z jeho podstatných prvkov, vnútorných vzťahov, ale aj zásadných vonkajších vplyvov. Ak chceme dosiahnuť zmenu celého systému, napr. transformáciu školy, najrýchlejšie je to možné ovplyvnením všetkých jeho systémových prvkov súčasne (a nielen jedného). Keďže medzi prvkami sú vzájomné väzby, zmena aj jedného prvku tiež znamená zmenu ostatných prvkov, príp. i celého systému a vzťahov navonok, ale táto zmena prebieha podstatne pomalšie.

Vzťahy prvkov vnútri systému zabezpečujú ***stabilitu systému***, uzavretosť, t. j. systém spolu „drží“ a funguje. Vzťahy systému navonok (k iným systémom) zabezpečujú ***dynamiku systému***, jeho otvorenosť, schopnosť prijímať podnety zo systémov, v ktorých je prvkom a na ich základe sa meniť. Podľa systémovej teórie dobrý systém je taký, ktorý má vyvážené vnútorné aj vonkajšie väzby, teda schopnosť udržovať dynamickú rovnováhu vnútri i s okolím. Príliš uzavretý systém (bez vonkajších väzieb) sa stáva strnulým, rigidným, neschopným zmeny. Príliš otvorený systém so slabými vnútornými väzbami sa môže rozpadnúť. Hybnými silami vývoja systému sú jeho dialektické vnútorné a vonkajšie rozpory (napr. snaha o centrálne riadenie škôl proti snahe škôl o vlastnú autonómiu). Čím je systém vyspelejší, tým viac sú rozhodujúce vnútorné rozpory, ktoré vznikli prijatím podnetov zvonku a nie direktívne vonkajšie zásahy (napr. vyspelé školské pluralitné systémy sa rozvíjajú na základe vnútornej dynamiky a nie direktívnymi zásahmi štátu). Všetky tieto myšlienky sa vzťahujú aj na edukáciu, ale aj školu, dieťa, učiteľa, ktoré vystupujú ako ucelené systémy.

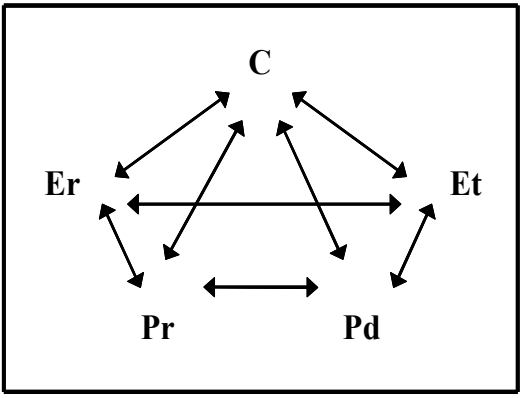
Aplikácia systémového prístupu v edukácii znamená, že ten, kto chce systémovo analyzovať edukáciu, t. j. študovať ju a komplexne jej rozumieť, musí vždy sledovať dva uhly pohľadu:

1. ***z ktorých nosných (štrukturálnych) prvkov sa výchova skladá***, aké miesto a funkciu v tomto systéme prvky majú a aké sú medzi nimi vzťahy – len tak môže dobre pochopiť edukačný proces ako celok, ale aj ostatné procesy, ktoré prebiehajú vnútri medzi prvkami,
2. ***do akých systémov vyššieho rádu výchova patrí ako prvok*** - tieto systémy vyššieho rádu potom tvoria *edukačný kontext*. Ich vzťahy k edukačnému systému sú vonkajšími podnetmi, ktoré ovplyvňujú procesy a ich zmeny vnútri výchovy (napr. sociálny systém štátu, politický systém, ekonomický systém a pod.). Treba si tiež uvedomiť, že v každom z týchto systémov má edukácia iné

postavenie a inú funkciu, v niektorých je nosným štrukturálnym prvkom a v niektorých nie.

Podľa Blížkovského (1992) z doterajších vedeckých poznatkov a praktických skúseností vyplýva, že **edukácia má päť nosných systémových prvkov** (obr. 1):

Obr. 1 Zjednodušený obraz systémových prvkov edukácie vnútri edukačného kontextu



- ***edukátor*** (Er) – ten, kto vzdeláva a vychováva - učiteľ, vychovávateľ, rodič, ale v širšom chápaní aj škola, rodina, spoločenstvo dospelých atď.,
- ***edukant*** (Et) – ten, kto je vzdelávaný, vychovávaný - dieťa, žiak, učeň, ale v širšom chápaní aj trieda, deti ako sociálna skupina,
- ***ciele edukácie*** (C) – dlhodobé, ale aj konkrétne želané výsledky výchovy, ktoré treba dosiahnuť,
- ***podmienky edukácie*** (Pd) – vonkajšie a vnútorné okolnosti, za ktorých výchova prebieha a ktoré výchovu ovplyvňujú,
- ***prostriedky edukácie*** (Pr) – všetky reality, ktoré sa využívajú ako nástroj k dosiahnutiu cieľov edukácie, k zefektívneniu vzdelávania a vychovávania.

Vnútri systému edukácie môžeme rozlíšiť dva dialektické procesy, ktoré celé chápanie výchovy a jej priebehu určujú.

1. Hlavným je vzťah dvoch subjektov, ktoré výchovu realizujú. Je to **vzťah medzi edukátorom** (vychovávajúcim) **a edukantom** (vychovávaným). Dialektické chápanie znamená nejednostrannosť, t. j. že protiklady (napr. učiteľ a žiak, vonkajšie a vnútorné podmienky a pod.) sú v relatívnej jednote, ani jeden z týchto

prvkov nie je príliš preceňovaný, ani podceňovaný. Aj keď na jeden pól môže byť položený väčší dôraz, nie je absolútny, nie je vylúčením významu toho druhého.

Ak sa ***príliš preceňuje strana edukátora, vychovávajúceho*** znamená to v širšom význame, že je jednostranne uprednostňovaný vplyv spoločnosti a vonkajších podmienok edukácie, ciele edukácie sú idealizované a maximalizované podľa požiadaviek spoločnosti, dieťa je chápané ako prevažne riadené zvonka, jeho osobnosť a možnosť sebariadenia sú prehliadané, edukácia je vnímaná ako všemocná a blíži sa k manipulácii.

Ak sa ***príliš preceňuje strana edukanta, vychovávaného*** znamená to v širšom význame, že je jednostranne preceňovaná osobnosť žiaka a vplyv jeho vnútorných podmienok, ciele edukácie sú odmietané, za rozhodujúci sa považuje spontánny vývin dieťaťa, jednostranne sa zdôrazňuje jeho sloboda bez zodpovednosti a individualizmus, požiadavky spoločnosti sú považované za obmedzovanie rozvoja dieťaťa, edukácia ako zámerné pôsobenie je odmietaná, jej vplyv minimalizovaný a vníma sa prípadne len ako osobná reforma jednotlivca.

Vychovávateľa aj vychovávaného sme označili termínom „subjekt“. Vo filozofickom zmysle pojem ***subjekt*** znamená to vedomé bytie, ktorému sa pripisujú zmeny a aktivita, t. j. ten, kto je činný, prípadne vo filozofii subjektu až „slobodné a zodpovedné indivíduum, schopné vysvetliť svet a dať mu zmysel“ (Durozoi – Roussel, 1994, s. 288). Oproti nemu stojí *objekt*, ktorý je pasívnym predmetom činnosti subjektu, napr. objekt pozorovania, objekt hodnotenia, objekt manipulácie a pod. Ako uvedieme ďalej, zastávame názor, že vo výchove má byť vychovávaný vedený k tomu, aby sám seba utváral a menil, čiže, aby bol subjektom svojho rozvoja a výchova nebola manipuláciou, ale pôsobením napomáhajúcim samostatnému rozvoju vychovávaného, považujeme oboch aktérov edukácie za jej činné subjekty. Edukátor, ten, kto vychováva a vzdeláva, čo môže byť učiteľ, vychovávateľ, rodič, lektor, tréner, tútor, mentor a pod. je *subjektom riadenia procesu edukácie*. Edukant, ten, kto je vychovávaný a vzdelávaný, čo môže byť dieťa, žiak, učeň, študent, účastník kurzu ďalšieho vzdelávania a pod. je *subjektom učenia sa a vlastného rozvoja v procese edukácie*.

2. Vnútri vzťahu dvoch subjektov edukácie, edukátora a edukanta prebieha podľa Blížkovského dialektické **vzájomné pôsobenie cieľov, podmienok a prostriedkov edukácie**. Dialektické znamená opäť, že ani jeden prvok nemá výlučné postavenie, ale všetky sa vzájomne podmieňujú, prekonávajú a vyvíjajú. Na základe existujúcich *podmienok* Pd_1, ako sú napr. doterajšia úroveň poznania žiakov, individuálne zvláštnosti žiakov, učebná klíma, materiálne zabezpečenie a pod., vychovávajúci (v prípade sebariadenia ním môže byť vychovávaný samotný) stanovuje *edukačné ciele* C_1. Od zvolených cieľov závisí výber *edukačných prostriedkov* Pr_1, adekvátnych pre ich dosiahnutie, teda vhodného obsahu, metód, foriem, technických pomôcok a pod. Ak sú prostriedky účinné, tak ciele budú dosiahnuté ako výsledky edukácie (učenia sa), čo sa prejaví ako relatívne trvalá

zmena vychovávaného. Táto zmena vychovávaného vytvára *nové podmienky edukácie* Pd_2 a na ich základe sa realizuje stanovenie *nových cieľov* C_2 a výber im zodpovedajúcich *nových prostriedkov* Pr_2. Tento proces sa neustále opakuje na vzostupnej špirále (spracované podľa Blížkovský, 1992).

Z uvedeného vyplýva, že ciele edukácie sú ovplyvnené intenzitou podmienok, prostriedky sú ovplyvnené primeranosťou cieľov a podmienky ďalšej edukácie sú ovplyvnené účinnosťou doteraz použitých prostriedkov. V dialektickom a systémovom modeli nie sú zanedbané ani **výsledky edukácie**, naopak, sú chápané ako dosiahnutie cieľov, teda ***ako zmena vychovávaného*** a zohrávajú rozhodujúcu úlohu pre ďalšiu etapu edukačného procesu. Tieto výsledky ako dosiahnutie cieľov C_1 sa stávajú podmienkami a prostriedkami dosiahnutia ďalších cieľov C_2. Model tak poukazuje na dve skutočnosti:

- Nemožno hovoriť o procese[8] výchovy, či o edukácii vôbec, ak nedôjde k zmene vychovávaného. Ak učiteľ vyučuje tak, že od slova do slova odprednáša to, čo je v knihe, ale žiak nepochopil, o čo ide, k jeho skutočnej zmene, k zmene jeho myšlienkových štruktúr nedošlo. Preto ***nestačí definovať výchovu iba ako zámernú činnosť učiteľa***, iba ako činnosť len jedného z dvoch spomínaných subjektov, ktoré sú vo vzájomnom podmieňujúcom sa vzťahu. Zároveň spomínaná zmena vychovávaného (vnútorná zmena, jeho učenie sa) nie je absolútne trvalá, ale len relatívne, lebo bude následne prekonaná novým, nadväzujúcim, rozširujúcim poznaním, žiakovým rekonštruovaním vlastných myšlienkových štruktúr, reorganizáciou jeho doterajšieho poznania. Bez jeho vlastnej aktivity k výchove vlastne nedochádza. *Aktivita vychovávaného* tvorí podstatu edukácie práve tak, ako aktivita vychovávajúceho, rozdielny je len ich charakter. Výchove môžeme porozumieť, len ak ju vnímame ako vzťah dvoch aktívnych subjektov, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú (aj keď nerovnakou mierou).
- Tak isto ***nezmyselné je aj preceňovanie iba jedného z prvkov edukačného systému***, napr. cieľa alebo jedného prostriedku – obsahu výučby, ako je to bežné v našej škole. Prechod k novému zložitejšiemu učivu len preto, že je to tak naplánované, bez ohľadu na nepochopenie predchádzajúceho učiva individuálnym žiakom znamená prerušenie popísaného cyklu, neoprávnené zabrzdenie edukačného procesu a obmedzenie alebo deformáciu jeho ďalšieho rozvíjania.

Z doteraz uvedeného je možné vyvodiť ešte jeden podstatný záver. Celý **proces zámernej edukácie začína zhodnotením podmienok, teda stanovením edukačných, sociálnych a emocionálnych potrieb vychovávaného.** Vychovávaný má byť preto považovaný za podstatné východisko edukačného procesu. Nestačí sa opierať len o potreby spoločnosti, o najnovšie vedecké poznanie. Chápanie

[8] proces – niečo, čo stále plynie, kontinuálne pokračuje

edukácie ako ***vzťahu*** je tak cestou učiteľa, ktorý nejde s pevne stanovenými cieľmi a učivom k dieťaťu, k študujúcemu, ale naopak, je to cesta s dieťaťom, s edukantom k cieľom a k učivu, zodpovedajúca jeho schopnostiam a potenciálnym možnostiam

.

2 ANTROPOLOGICKÝ A ONTOLOGICKÝ ROZMER VÝCHOVY

Ako sme už uviedli, ontológia je filozofická teória bytia vôbec. Z nej je pre potreby edukácie podstatná predovšetkým ontológia človeka, ktorá vysvetľuje podstatu človeka, označovaná ako filozofická antropológia a sociálna ontológia, ktorá vysvetľuje podstatu sociálneho bytia a možno z nej odvodzovať podstatu výchovy.

2.1 Filozofická a pedagogická antropológia

V sociálno-humanitných vedách /vrátane pedagogiky/ ide o skúmanie sociálnej reality. Sociálna realita je produktom človeka, preto vždy ide o *ľudskú sociálnu realitu*. To je dôvodom, prečo podľa Višňovského (Višňovský, 2004, s. 104) sociálnu realitu musíme vysvetľovať z človeka, z filozofickej koncepcie jeho bytia, čiže jeho prirodzenosti a jej dôsledkov. Preto je východiskovým základom týchto vied **antropológia**. Pojem antropológia znamená *veda o človeku* (z gréckeho „anthropos“ – človek), ktorá dnes predstavuje rozvetvenú multidisciplínu, zaoberajúcu sa syntézou poznatkov o živote človeka a ľudstva po všetkých stránkach (Wolf, 1999, s. 96). Vznikla v 18. storočí najprv ako prírodná veda o človeku a jeho odlišnostiach ako biologickom druhu, neskôr sa objavili snahy vysvetľovať špecifikum človeka prostredníctvom kultúry a spoločnosti. Paralelne s nimi sa rozvíja filozofická reflexia toho, čo je človek a čo ho robí človekom. Antropológia je dnes prírodovednou a súčasne (prevažne) spoločenskovednou disciplínou a má tieto súčasti:

- ***Biologická (fyzická) antropológia*** sa zaoberá človekom ako biologickou bytosťou, skúma pôvod človeka, jeho vývin a premeny v ontogenéze (počas ľudského života), vývin a variabilitu vo fylogenéze (počas celého vývinu v histórii), vrátane ľudských rás a typov, ako aj ľudstvo ako celok a mnohotypový druh a jeho vývin v prírodných podmienkach.
- ***Kultúrna antropológia*** sa zaoberá človekom ako kultúrnou bytosťou, vzťahom človeka a kultúry a z tohto hľadiska skúma pôvod, históriu a diferenciáciu ľudských kultúr, zákonitosti ich vývinu, štruktúru a fungovanie kultúr v priestore, ich stabilitu a zmenu v čase (Wolf, 1999). Objasňuje vzťah biologických a kultúrnych podmienok ľudskej existencie, odlišnosť ľudských produktov (vrátane vzdelávania) v závislosti od typu kultúry, v ktorej žijú.
- ***Sociálna antropológia*** sa zaoberá človekom ako prirodzene spoločenskou bytosťou, ktorá si vytvára vlastnú sociálnu realitu a pod jej vplyvom sa ďalej kultivuje, čiže vzťahom sociálnych a všeobecne ľudských stránok ľudskej existencie. Na rozdiel od kultúrnej antropológie, ktorá je širšia, predstavuje nehistorické porovnávacie štúdium spoločnosti, skúma malé prirodzené ľudské

skupiny a spoločnosti, ich štruktúru a spoločenskú organizáciu, inštitúcie, sústavy noriem, pravidiel a hodnôt, správanie sa jej členov, ale aj funkcie a správanie sa týchto skupín ako celku (Wolf, 1999).

Uvedené súčasti antropológie, hoci antropológia chce byť integrálnou vedou o človeku, však práve tak ako rôzne čiastkové vedy o človeku (medicína, psychológia) nedávajú ucelený obraz človeka, neodpovedajú na otázku, čo je človek, aká je podstata, ktorá ho robí človekom. Každá z nich by odpovedala zo svojho uhla pohľadu. Pre edukačné vedy poskytujú množstvo relevantného poznania, ale nie kompaktný obraz, o ktorý by sa mohla oprieť. Čím sa rôzne vedy o človeku viac a do podrobností rozvíjajú, vytvárajú si vlastné prístupy, ale aj vlastný vedecký jazyk, tým ťažšie je poznanie a pochopenie človeka v jeho celostnosti a úplnosti. Ale človeka nemožno poznať a pochopiť po častiach, „takým spôsobom nikdy nepostihneme, čím je človek sám pre seba a čím je pre druhých ľudí..., nikdy nepostihneme jeho vnútorný svet“ (Kučerová, 1990, s. 10). Človeka nemožno vyčerpávajúco poznať len z jednej stránky jeho života, ani z hľadiska jednej vedy. Všetky vedy o človeku, ktoré ho skúmajú len z určitého aspektu, označuje Kudláčová (2006) za *nefilozofickú antropológiu*.

Filozofická antropológia nie je súčasťou antropológie, aj keď by sa to z názvu mohlo zdať, ale je filozofickou disciplínou. Je to filozofická reflexia antropológie, integrálna filozofia človeka, ktorá sa snaží o integráciu a interpretáciu poznatkov všetkých vied o človeku z vlastného zovšeobecňujúceho hľadiska. Skúma človeka v jeho celistvosti a v jednote všetkých dimenzií, zvlášť sa usiluje preniknúť k tomu, čím je človek najvnútornejší, čo tvorí jeho „človečenskosť“. ***Rieši teda základné otázky bytia človeka vo svete a jeho podstaty (ontologického statusu), zmyslu a perspektív jeho existencie***. Filozofická antropológia je hľadanie toho, čo je pre všetkých ľudí ako ľudí spoločné (Sokol, 2002, s. 13 - 14).

Podľa Pelcovej (2000, s. 11 - 12) filozofická antropológia vznikla až s tendenciou prekonať metafyziku a *nevysvetľovať človeka zo sveta* – teda, čo z človeka robí príroda, ale *naopak svet z človeka* – teda, čo zo seba (príp. aj zo sveta – pozn. autora) môže urobiť človek ako slobodne konajúca bytosť. Hoci v antike, v stredoveku, či začiatkom novoveku existovali rôzne filozofické obrazy človeka, nemožno ich nazvať antropologickými, lebo človek v nich bol človekom tým, že bol obdarený od prírody rozumom, alebo od boha nesmrteľnou dušou. Až Kant v roku 1800 sformuloval jednu zo základných otázok filozofie „Čo je človek?“ a zdôraznil, že človek je nielen súčasťou prírodného sveta, ale aj sveta mravného, ktorý si on sám vytvoril. Po ňom predovšetkým Feuerbach vyhlásil človeka za centrum filozofie, a to človeka, ktorý je schopný spredmetňovať prírodu a tvoriť spoločnosť, ktorá mu dáva spoločenskú podstatu. V novovekej filozofii, vlastne už filozofickej antropológii, tak človek začal sám seba chápať a vysvetľovať ako východisko sveta, ako mieru jeho poriadku a hodnôt, pretože si konštituuje vlastný svet (napr. svet mravný, svet hodnôt, svet práce, svet techniky, sociálny svet, kultúrny svet atď.). Pretože filozofická antropológia je filozofickou reflexiou a nie empirickým bádaním,

rozvíja sa predovšetkým v antiscientisticky orientovaných filozofických koncepciách.

Od druhej polovice 20. storočia nastáva pod vplyvom vývoja sociálnej reality vo filozofickej antropológii nová situácia. *Antropocentrizmus* (človek ako centrum všetkého) okrem pozdvihnutia človeka priniesol aj presvedčenie o neobmedzených možnostiach ľudského pokroku, ktorý treba realizovať aj na úkor prírody, či ľudských skupín. Preto sa začína kritizovať nielen zo strany ekológie, ale aj samotnej filozofie. Hovorí sa o kríze človeka (bližšie pozri kap. 5. 3), pretože človek sa na jednej strane označil nielen za východisko sveta, ale aj za pána tvorstva a prírody, ktoré by chcel riadiť, na druhej strane sa stal „otrokom" svetov, ktoré sám vytvoril (techniky, korporácií, sociálnych inštitúcií) a akoby stratil sám seba ako človeka. Vedné disciplíny, ktoré podrobne analyzujú tieto svety, často samotného človeka zo svojho zorného uhla vylúčili (napr. technické vedy, ekonómia, ale žiaľ i pedagogika, keď je v nej podstatnejšia sociálna organizácia procesu výchovy, ako samotné dieťa). Filozofia v týchto vedách preto požaduje novú antropologickú orientáciu, viac holistický (celostný) ***obrat k človeku.*** Celostný človek, jeho prežitie v prírode a zmysluplná existencia v societe sa v nich stávajú východiskom i cieľom uvažovania vedy. Požaduje sa ***humanizácia***, poľudštenie sociálnej reality a jej teórie, žiada sa nielen tvorivá, ale aj zodpovedná sebarealizácia človeka. Filozofická antropológia sa tak dostáva do užšieho vzťahu k etike a axiológii. *Ľudské ako antropologické* (bytostne človečenské – ako ontologická kategória) sa stále viac stáva *ľudským ako humánnym* (ľudsky hodnotným – ako normatívna axiologická kategória). Vzniká dokonca nová antropologická disciplína – ***humanistická antropológia*** - ako „náuka o zachovaní a zušľachťovaní človeka ako jednotlivca a ľudstva ako celku... , vo všeobecnejšom zmysle filozofický smer, pokladajúci človeka a rozvoj ľudstva za vlastný zmysel dejín" (Wolf, 1999, s. 204). Táto definícia dáva tušiť aj zmenený pohľad na miesto výchovy v rozvoji ľudstva a človeka.

Vo filozofii a neskôr v pedagogike sa rozvíjala **pedagogická antropológia** dávno predtým, ako bola takto novodobo pomenovaná. Keď sa v histórii filozofia alebo najmä pedagogika zaoberala procesom, v ktorom sa utvára ľudská bytosť, vždy stála pred otázkou, aká má teda táto bytosť byť, aký je zmysel jej existencie, a teda k čomu ju treba utvárať. Vždy sa tak stretávala s filozofiou človeka, neskôr s filozofickou antropológiou, ako aj s filozofiou hodnôt – axiológiou. Vznikal taký typ myslenia, ktorý zakotvuje výchovu antropologicky, t. j. ***„z vymedzenia podstaty človeka, teda z definície človeka, odvodzuje podstatu výchovy a z cieľa a zmyslu života usudzuje na cieľ, metódu a náplň výchovy"*** (Pelcová, 2000, s. 13). V tomto kontexte vystúpila výchova nie ako hocijaké, ale ako *zámerné, čiže intencionálne* pôsobenie na vývin človeka, ktoré smeruje k určitému paradigmatickému, filozofiou zdôvodnenému cieľu.

Pedagogická antropológia si kladie otázku o vychovateľnosti človeka a potrebe vychovávať, teda prečo človek *môže a musí* byť vychovávaný. Vznik pedagogickej antropológie inšpiroval Kant, keď odpovedal, že *„človek je človekom iba výchovou"*,

že výchova je nutná s krajným presvedčením, že človek nemôže byť ničím iným, než tým, čo z neho výchova urobí. To však viedlo aj k takým poňatiam výchovy (ako výroby ideálneho typu ľudí), ktoré pochopiteľne neobstáli prakticky, ale ani teoreticky. ***Edukácia nefunguje jednoducho a priamočiaro k vytýčenému obrazu človeka*** pretože:

- *Do výchovy vstupuje človek ako celok*:
  - teda ako prírodná, sociálna, kultúrna (príp. duchovná) bytosť so všetkými danosťami, predpokladmi, kontextami a podmienkami, ktoré proces jeho vývinu sprevádzajú,
  - ako celok v zmysle otvoreného systému, ktorý nielen prijíma podnety, ale ich aj vysiela, a to nielen ako spätnoväzbovú reakciu, ale aj ako vlastnú iniciatívu, človek nie je pasívny, ale činný subjekt, ktorý sa sám podieľa na vlastnom sebautváraní.
- *Človek je vychovávaný ľuďmi, ktorí*:
  - sami boli tiež vychovávaní a tiež len ľuďmi,
  - sú dokonca stále vychovávaní inými ľuďmi, či sebou samým, teda subjektmi, ktoré sa tiež nachádzajú v situácii výchovy.

Pedagogická antropológia upozorňuje ***pedagogiku, či andragogiku, že nie sú vedami o nejakej výchove o sebe,*** ako sa to často prezentuje v ich definíciách a teóriách, ale **vedami o človeku v situácii výchovy,** ktorá sa má zasadiť o to, aby sa človek stal človekom v pravom slova zmysle. V súčasnosti pod vplyvom krízy človeka a rozpadu jeho identity sa antropologická orientácia v pedagogike, čiže obrat k človeku silne presadzuje ako *orientácia na dieťa, vzdelávaného*, *ale aj na učiteľa, vychovávateľa v edukačnom procese a ich vzájomný vzťah, ako požiadavka humanizácie edukácie a jej inštitúcií* v zmysle ich priblíženia skutočnej ľudskej podstate.

2.2 Filozofické obrazy človeka a vymedzenia výchovy

V celej histórii filozofickej reflexie človeka podáva filozofia a neskôr filozofická antropológia určitý obraz človeka, ktorý označuje za antropologickú konštantu – *antropínum* (Kudláčová, 2006, s. 31). V tomto obraze sa človek stretáva sám so sebou, usiluje sa sám seba vysvetliť pre seba a pre svet, tvorí vedomie seba samého, sebaidentifikáciu.

V predfilozofickom období mýtu a vo filozofii do konca 18. Storočia, do vzniku filozofickej antropológie, sa človek pokúšal vysvetliť seba zo sveta, ***vymedziť sám seba vo vzťahu k tomu, čo ho prekračuje***. V tomto metafyzickom období sa sformovali tri základné antropologické paradigmy, s ktorými filozofická antropológia pracuje dodnes – človek ako mysliaci živočích, človek ako obraz boží a človek ako mysliaci subjekt. V 19. a 20. storočí ich vystriedali pokusy vysvetliť svet z pohľadu človeka, vyjadriť základný ľudský postoj k bytiu vcelku ako svetonázor.

Človek sa v nich vysvetľuje ako univerzálna bytosť, ktorá je vždy ***v jednote prírodného a toho, čím sám prírodu prekračuje*** (sociálneho, duchovného, kultúrneho a pod.), ako bytosť schopná vnímať celok sveta a seba v ňom a bytosť ktorá chce dosiahnuť čo najvyšší rozvoj človeka, jeho slobody a ľudskej spoločnosti, a preto *vedome sama sebe ukladá určité záväzné predpoklady ľudskej podstaty* (čo ju robí človekom).

Nasledujúci prehľad predstavuje výber a stručný, zjednodušený popis niektorých obrazov človeka v dejinách filozofie, ktoré majú význam pre zmeny chápania výchovy na ich základe a zároveň ukazujú, ako sa antropologické myslenie menilo. Treba však hneď uviesť, ako upozorňuje Malík (2008, s. 33), že tieto premeny si nemožno vysvetľovať ako jednosmerný lineárny proces, v ktorom zmena historických pomerov vyvoláva zmenu náhľadov na človeka a tá zase bezprostrednú odozvu v pedagogickom myslení. Takto jednoducho to nefunguje, pretože poznanie, vedenie o svete danú skutočnosť nielen reprodukuje, ale aj produkuje. Tieto názory sa vyvíjali aj súbežne, jednak v dobe, keď filozofia a pedagogika neboli od seba diferencované, alebo obe mohli nezávisle na sebe reagovať na rovnakú dobovú výzvu, ich reprezentatívne koncepty sa formovali pod vplyvom rovnakých epistemologických predpokladov, príp. i samotné pedagogické myslenie generovalo vlastné chápanie človeka. Preto uvedený prehľad treba chápať ako určitý rámec jednotlivých filozoficko-pedagogických myslení o človeku a jeho výchove, v ktorom sa konštituuje konkrétna edukačná teória (spracované podľa Pelcová 2000, 2001, Kudláčová 2006, Suchodolski 1978, Singule, 1966, Kolář 1986, Durozoi – Roussel, 1994, Gáliková-Tolnaiová, 2007, Leirman, 1996, Palouš 1996, Petrusek, 2007)

Človek v období mýtu („mythos“ – grécky príbeh, rozprávanie):

- Mytológia je zvláštny obraz sveta , vyjadrený formou príbehu a tiež návod, ako v ňom žiť. Svet je ovládaný temným, neracionálnym a nepoznaným poriadkom, rovnakým pre bohov aj človeka, prítomnosť je založená v minulosti. Mýtické poňatie sveta je optimistické aj fatalistické zároveň, vyzýva k účasti, prebúdza fantáziu, inšpiruje vôľu priblížiť sa k bohom, ale ochromuje strachom, varuje pred ľubovôľou a vedie k podriadenosti. Poukazuje na ***nedokonalosť človeka***, na jeho slabosť, krátku existenciu v porovnaní s božskou večnosťou, ktorý musí prejsť skúškami, prijať svoj tragický osud dôstojne, niesť ho statočne aj napriek poznaniu svojej nemohúcnosti. *Výchova je tu opakovaním vzorových situácií a modelov správania svojich predkov*, v ktorých sa potvrdzuje poriadok sveta a aktivita detí je určovaná poslušnosťou voči tradícii a zákonu.

Človek do vzniku filozofickej antropológie (do konca 18. storočia):

- ***Človeka ako animal rationale*** (mysliaci „živočích“, prekonávajúci svoju animalitu rozumom) je poňatie typické pre antickú myšlienkovú tradíciu, v ktorej sa človek vyčleňuje zo sveta, získava odstup a môže ho poznávať, podrobiť reflexii a porozumieť mu (vznik filozofie). Svet je miesto prestúpené

rozumným poriadkom, kozmickým rozumom. Podľa Aristotela je človek bytosť rozumná, nadaná schopnosťou vnímať a porozumieť poriadku sveta, dopátrať sa pravdy prostredníctvom duchovného náhľadu (duše), presahom zmyslového – rozumom. Tým zaujíma výnimočné postavenie v celku sveta. Zároveň je človek bytosť spoločenská, je človekom len v spoločenstve, v obci, zákony ktorej mu umožňujú dobre žiť. Sloboda človeka spočíva v participácii na poriadku sveta, na behu prírody, na živote obce. Podľa Platóna duša, v ktorej prebehol boj medzi rozumom, vášňou a žiadostivosťou navždy fixne určuje človeka. *Výchova (paideia)* je starostlivosť o dušu, s cieľom prebudiť dušu a priviesť človeka k tomu, kým je. Nie však len v sebapoznaní, ale v sebakonaní, v realizácii možností skrytých a určených v duši.

- ***Človek ako obraz boží*** (imago dei) je poňatie typické pre židovsko-kresťanskú myšlienkovú tradíciu. Človek sa vymedzuje voči bohu, voči pra-vzoru, voči niečomu, čo ho presahuje, čím sám nie je. Byť obrazom znamená mať niečo spoločné s bohom, byť mu najbližšou bytosťou, schopnosť podieľať sa na božom pláne, teda mať slobodu a zodpovednosť, ale zároveň sa od neho odlišovať hriešnosťou, omylnosťou a smrteľnosťou. Je chápaný ako dejinný, nemá predurčenú podobu existencie v duši ako v antike, ale má otvorenú budúcnosť, svoj osud spoluvytvára, spolupracuje na ňom. Vo svojom konaní tvorí krok za krokom svoju životnú cestu a pritom riskuje, lebo v kresťanskej filozofii poznanie nie je vecou intelektu, ale akt celého človeka skúšaním svojich možností a ľudské skúsenosti sú neprenosné. Pravé vedenie neprichádza zvonku, ale zvnútra, to ľudsky podstatné možno nájsť iba v duši. V biblickom kontexte je výchova vyhradená bohu, ten človeka trestá a odmeňuje, skúša a ochraňuje. Pretože kresťanstvo preferovalo duchovné hodnoty pred pozemskými, je poňatie výchovy zviazané s pojmom „educatio“ (latinsky viesť, vyvádzať), s predstavou vy-vádzania človeka z prílišnej ponorenosti do pozemského života, k tomu najpodstatnejšiemu, najpôvodnejšiemu. Výchova je tak obratom k bohu a jej *zmyslom je cesta k spáse*.
- ***Človek ako mysliaci subjekt*** („ego cogito“ – vedomé ja) je poňatie typické pre metafyzické myslenie začiatku novoveku, ale aj pre dnešné empiricky a scientisticky orientované myslenie. Staroveký a stredoveký človek má svoju identitu ako jednotu s celkom sveta, ktorý má pevný poriadok, hierarchiu a svoj život chápe ako participáciu na ňom. Novovek túto predstavu nahradil predstavou sveta ako mechanizmu, fungujúceho stroja a činnosť človeka ako jeho rekonštrukciu. Predpokladom poznania nie je participácia, ale odstup, dištancia, ktorá umožní pozrieť na celok. Novoveký človek sa tak postavil do pozície vonkajšieho pozorovateľa (základ exaktnej vedy). Pravda nie je dopredu daná, netreba ju odhaľovať, ale vzniká až v ľudskom poznaní. Myslenie už nie je dôsledkom bytia, ale podľa Descartesa z faktu myslenia, z obsahu vedomia usudzujeme na bytie, poznávame to, čo vonkajší svet v mysli vyvolal. Človek je určený ako vedomie, vedomé si seba samého, vymedzuje sa v dištancii voči

ostatnému (ne-Ja), voči nejakému predmetu, objektu tak, že ho spredmetní, vyjme z prirodzených súvislostí, vystaví ľudskému skúmaniu a urobí ho objektom bádania a manipulácie. Všetko ne-ľudské sa stáva objektom pre vedomý subjekt v zmysle pragmatického využívania podľa potrieb človeka, ľudský subjekt si svojím vedomím a schopnosťou spredmetňovať činí nárok vládnuť prírode a svetu prostredníctvom vedy. *Výchovou (najmä vzdelávaním, ako jej časťou) sa človek pripravuje na praktický život.* Cieľ výchovy už nie je pevne určený dopredu a zvonku (zhora), jedinou istotou je človek sám, jeho intecionalita rozumu (racionalizmus) alebo vnútorná viera (protestantizmus), a preto musí byť silnou individualitou, zodpovednou za svoj vývoj. *Cieľom výchovy je vnútorne riadený človek, schopný zvládať a disciplinovať sám seba, byť slobodný, byť sám sebe pánom.*

Človek vo filozofickej antropológii (19. a 20. storočie)

Do 18. storočia sa filozofické myslenie domnievalo, že pre všetkých ľudí existuje rovnaká *podstata* (esencia, stály súbor vlastností) - ľudská prirodzenosť a že v *existencii* (v reálnej prítomnosti) ide o to, aby sa v ľuďoch táto prirodzenosť čo najlepšie rozvinula. „Moderná antropológia sleduje skôr to, ako človek svoju prirodzenosť ešte len utvára“ (Kučerová, 1990, s. 13).

- ***Človek ako existencia*** („ek-sistere“ – latinsky vy-vstávať) je poňatím typickým pre existencionalisticky orientované myslenie. Kým predtým bola existencia chápaná iba ako vonkajší sprievodný prejav nejakej danej podstaty, Kierkegaard považuje existenciu za bytostné určenie človeka, vlastné len človeku, ktoré predchádza podstate. Človek nie je daný, jeho vlastné určenie sa v existencii len odhaľuje a človek si ho musí vydobyť. Existencia je taký spôsob bytia, v ktorom myslenie, chcenie, cítenie a konanie tvorí jednotu. Táto jednota sa musí v každom okamihu znova utvárať. Existovať potom znamená sústavne utvárať seba samého. Existencia je sloboda a prejavuje sa neustálou voľbou, existujúci človek projektuje vlastnú skutočnosť, slobodne sa rozhoduje, preberá zodpovednosť, usiluje sa o splnenie svojich ideálov, teda o prekonanie vlastnej konečnosti, o sebapresahovanie. Existencia a sebapresahovanie sa dosahujú len v praxi každodenného života, v prekonávaní prekážok, v prežívaní rozporov, vyrovnávaním sa s protirečeniami a so sebou samým na ceste za svojimi ideálmi. Podľa Sartra je človek bytosť udeľujúca zmysel, bytosť určujúca seba samu. Človek je tu vymedzený vzťahom k sebe samému. Existencia označuje bytie človeka v jeho jedinečnosti, nezameniteľnosti, konkrétnosti a vnútrajškovosti – existencia je teda subjektivita, niečo, čo sa nedá objektivizovať, skúmať zvonku, čo sa dá jedine prežiť. Aj poznanie je subjektívne, aj pri ňom sami seba utvárame, to, čo poznávame, podstatným spôsobom závisí od poznávajúceho človeka, jeho uspôsobenia pre poznávanie. *Výchova je tu ponímaná ako cesta každého indivídua k autentickému bytiu prostredníctvom ľudských a mravných skúseností, zážitkov, hodnôt, slobodných činov i zodpovednosti za svoje rozhodnutia.*

- ***Človek ako bytosť dejinná*** („homo historicus“ - človek konajúci a chápajúci), ***ako osoba*** je poňatie typické pre duchovednú, resp. personalistickú myšlienkovú tradíciu (duchovné vedy – vedy o skúsenostiach ľudského ducha). Podľa Diltheya človek vytvára vo svete prírody svet dejín a kultúry, v ktorom vládnu viac hodnoty ako príčiny, viac ľudská vôľa, než objektívna nutnosť. Má teda dejinný, t. j. duchovný rozmer. Ako tvorca je vždy súčasťou dejín, ako individualita je vždy súčasťou celku, život je nielen individuálna existencia, ale pospolitosť života, ktorý je celkom súvislostí a vzťahov. Preto nemôže a nie je odkázaný pozorovať svet zvonku, ale je schopný ho spoluprežívať a poznávať zvnútra, je na ňom zainteresovaný. Poznanie nevzniká z dištancie, ale z ponorenia sa do problému. Začína prežívaním, ktoré nie je len subjektívne, lebo individuálne je v ňom spojené so všeobecným, zážitok umožňuje porozumieť sebe, vcítiť sa a porozumieť iným. Poznávanie je porozumením, poznávaním niečoho, čo má pre poznávajúceho zmysel. Začína pred-porozumením, akýmsi celostným pôvodným pohľadom, ktorý sa v životných vzťahoch s inými a v reflexii potvrdzuje, alebo koriguje a vedie k hlbšiemu porozumeniu. Ľudské vzťahy sú tak predpokladom poznania. Človek, indivíduum v týchto duchovných aktoch prekračuje seba samého, stáva sa *duchovnou osobou*, ktorá je otvorená svetu, dáva veciam hodnotový zmysel a tým tvorí seba samého (Scheller). *Výchova je chápaná ako konkrétny vzťah*, dvojstranný, stále sa vyvíjajúci, plný napätia, spoločne zdieľaných záujmov, úcty a oddanosti. Keďže dieťa z neho najprv nemôže vystúpiť a má v ňom zakúsiť zmysluplnosť diania (prežiť a porozumieť), je *založený na empatii a pozitívnej emocionálnej náklonnosti*. Je prostriedkom *k rozvinutiu duševného života a k zabezpečeniu kontinuity kultúrnych hodnôt spoločnosti.* Výchova je možná tam, kde je pre vychovávateľa rozvoj druhého bytostným spôsobom existencie.

- ***Človek ako bytosť vyrábajúca*** (homo faber), resp. ***tvorivá*** je typická pre marxistickú a neomarxistickú myšlienkovú tradíciu. Kým v predchádzajúcich konceptoch bol človek buď prírodnou bytosťou (telo), alebo sa jeho sociálna aktivita vysvetľovala najmä ako aktivita mysle a ducha (vedomie), v tomto poňatí sa zjednocujú, človek sa stáva človekom prostredníctvom vlastného konania, teda práce a reči. Práca je chápaná ako proces ovládania, privlastňovania si a prispôsobovania, čiže spredmetňovania prírody človekom, ktorý tvorí nástroje, produkty, svet techniky. Zároveň však spredmetnený svet pretvára svojho tvorcu, v tomto procese sa človek zároveň sám pretvára vlastnou aktivitou. Pritom sa stáva objektom predmetnej činnosti iného človeka, pre ovládnutie prírody spolupracuje, komunikuje, vytvára ľudskú spoločnosť. V práci a v reči sa stáva vedomím pre druhého, tým si človek uvedomuje aj seba samého. Človek ako dejinný subjekt prekračuje a tvorí sám seba v procese svojho konania, zapája sa do ľudských dejín a uvedomuje si ich a stáva sa tak osobnosťou. Je výtvorom svojej spoločenskej, resp. v sociálnych vzťahoch realizovanej pracovnej činnosti. Ľudská práca je činnosťou vedomou, teda nutne účelovou. Práca je tu chápaná ako vlastný prejav života, v ktorom

človek realizuje svoje vlastné ciele, vkladá do prírody i do spoločnosti svoje vlastné zámery a účely, čiže sebarealizuje sa v nej. Tým mení prírodné a spoločenské podmienky, ktoré ho determinujú, zbavuje sa nadvlády prírody, resp. iného človeka, tým sa oslobodzuje, emancipuje. Len emancipovaný človek, ktorý je nezávislý na svojich fyzických potrebách, môže skutočne tvoriť (Marx). K tomu potrebuje byť vzdelaný a všestranne rozvinutý. *Výchova je potom spoločensky podmienenou zámernou činnosťou vychovávajúceho človeka s cieľom dosiahnuť všestranný a harmonický rozvoj vychovávaného.*

Človek v súčasnom myslení

Súčasná doba je vo filozofii, ale aj v celom sociálno-humanitnom myslení charakteristická širokou pluralitou, množstvom vedľa seba stojacich koncepcií, vrátane tých predchádzajúcich, pričom ide aj o koncepcie paradigmaticky (v podstatných východiskách) odlišné. Pritom dlhodobým vzájomným ovplyvnením na ich základe vznikli nové koncepty človeka, v ktorých sa u autorov stretávajú aj pôvodne odlišné trendy a dnes je veľmi ťažké ich kategorizovať. Preto uvádzame len výber troch ukážok, z ktorých jedna predznamenáva postmoderného človeka a dve ukazujú na najrozšírenejšie chápanie podstaty výchovy ako niečoho medziľudského, interaktívneho, vzťahového a z ktorých vychádzame aj v našom texte. Pritom autori píšuci o týchto poňatiach využívajú prvky duchovedných, existencionalistických, fenomenologických, príp. aj neomarxistických východísk.

- ***Človek ako bytosť hrajúca sa*** (homo ludens) je poňatie, v ktorom sa hra považuje za bytostnú súčasť, jeden zo spôsobov nášho bytia vo svete. Celok sveta nemôže jednotlivec plne prežívať, nemôže ho mať ako súčasť existencie, možno naň len symbolicky poukazovať (v hre), umožňuje symbolické zjavovanie sveta v priestore a čase. Podľa Finka je hra spolu s prácou, hospodárením, láskou a smrťou základným pôvodným a svojbytným fenoménom existencie, ale zároveň stojí proti nim, všetky ich spodobuje (hrá sa na ne) a nie je s nimi spojená spoločným pachtením sa za konečným cieľom. Len človek sa naozaj hrá. Hra je vlastným spôsobom prežívania sveta človekom, v sociálnom zmysle spôsobom ľudskej vzájomnosti a spolupráce a v osobnom zmysle spôsobom dosahovania šťastia. Je to slobodné konanie človeka pre samotnú radosť z hry bez vonkajšieho účelu (Huizinga). Hra teda nenesie žiadnu alebo temer *žiadnu zodpovednosť* okrem dodržiavania jej pravidiel. Pre tieto vlastnosti sa môže z kultúrne pozitívnych faktorov premeniť na rozkladné a ničivé deje, zvádza a korumpuje človeka svojou nezáväznosťou, slobodou a opakovateľnosťou, vyvoláva ilúziu, že hrové opojenie si možno natrvalo udržať a že človek si všetky pravidlá hry (svojho života) určuje sám (Caillois). Takto korumpovaný človek je schopný premeniť hry, ktorých zmyslom je víťazstvo, snaha vyniknúť (šport) do podoby násilia; hry, kde sa víťazí so šťastím nad osudom (lotéria) do podoby hazardu a gamblerstva; hry pre silný zážitok, závrat (bungee jumping) do podoby drog, počítačovej závislosti; hry, v ktorých ide o maskovanie, dočasnú premenu (divadlo) na pretvárku a intrigy. Umelecké hry (hudba, film) sa stávajú

konfekciou, ich priemyselná produkcia je orientovaná na ľudí nesamostatných, neplnoletých, ktorí svoje emócie už sami vyjadriť nedokážu a ktorí sa, žiaľ, s týmto ponížením aj stotožňujú (Adorno). Nezodpovedný, hravý postoj k životu sa v postmodernej dobe stáva trvalý, dospelý človek sa správa podľa meradiel puberty (napr. v móde), myslí si, že sa hrá, ale pritom je v skutočnosti manipulovaný, alebo naopak pracuje pre niečo s plnou vážnosťou, čo je nakoniec len „divadlom“, či „vysokou hrou“. Táto reflexia dnešného človeka priamo *neodkazuje na výchovu*, ukazuje skôr na ten životný postoj, ktorý výchovu príliš nepotrebuje, odmieta, alebo aj to je preň hra.

- ***Človek ako bytosť komunikujúca***, dialógom a komunikatívnym konaním stvorená (homo dialogalis) je poňatie, ktoré považuje dialóg za bytostné určenie človeka a je vplyvné najmä pre andragogiku. Kým podľa Bubera sa individualita vymedzuje dištanciou od iných (vecí) a konštituuje svet skúseností, svet exaktne uchopiteľný, ľudská osoba sa tvorí participáciou, účasťou vo svete osobných vzťahov prostredníctvom dialógu, stretnutím Ja a Ty, ktoré je definované prítomnosťou a vzájomnosťou. *Dialóg* je fundamentálnou vzťahovosťou, ktorá predpokladá vyjasnenie vlastnej identity a akceptovanie bytia, názorov a svojbytnej inakosti druhého bez vzdania sa vlastných názorov a hodnôt (Buber). Existovať znamená komunikovať, Ja môže vyrásť do osoby len cez komunikatívne konanie v ľudskej spoločnosti. Interakcia medzi ľuďmi zahrňuje v jednom momente v sebe objektívnu realitu (niečo, čo je, o čom sa komunikuje), sociálnu skutočnosť (spoločne pritom zdieľané normy, hodnoty) a subjektívnu skutočnosť (zhodu toho, čo hovoríme s tým, čo cítime). Kontextom, v ktorom prebieha komunikácia je životný svet, ktorý nie je len vnútorným svetom človeka, ale aj sieťou jeho vzťahov, intersubjektívne zdieľaných systémov, noriem, potrieb, modelov súdržnosti a identity. Komunikácia smeruje k dosiahnutiu zhody v procese, ktorý je zameraný na vzájomné porozumenie. Neexistuje žiadna konečná všeobecná pravda, ktorá by bola oddelená od etických noriem a osobnej skúsenosti, pravda sa „vyjednáva“ v komunikácii (Habermas). Dialóg predpokladá približne rovnaké postavenie účastníkov, ich autenticitu (nemanipulatívnosť, pravdivé sebavyjadrenie), rovnaké šance pre účasť a argumenty. V komunikácii s inými sa rodí otvorenosť voči skúsenostiam iných ľudí, kritická reflexia a sebareflexia, ktorá umožňuje emancipáciu človeka, jeho oslobodenie od závislosti na prírode, inom človeku alebo sociálnej inštitúcii, čo je nutný predpoklad demokracie. Len emancipovaný človek môže viesť moci zbavený dialóg a dosahovať v ňom konsenzus (diskurz), spolu s druhými ľuďmi tak určovať svoj život a spoločenské záležitosti, čo je princípom spoločenskej zmeny. Takáto komunikatívna prax, ktorá je participáciou v spoločnosti, poskytuje skutočnú príležitosť k učeniu sa. Vzdelávanie je kombináciou autentickej komunikácie a strategických (zámerných) zásahov učiteľa pre stimuláciu komunikácie a počúvania druhého. *Výchova* sa tak chápe *ako rast v dialógu, ako samotné komunikatívne konanie,*

ktoré dáva príležitosť pre slobodu s cieľom dosiahnuť emancipáciu človeka a diskurzom aj nerevolučnú zmenu spoločnosti.

- ***Človek ako intersubjektivita*** je poňatie človeka, ktoré je najviac určované prvkami fenomenológie a holizmu. Fenomenológia (grécky „fainomenon“ – jav) je náuka o javení sa, usiluje o uchopovanie zmyslu javov, ktoré sa nám vždy javia len v čiastkovosti, len z určitej stránky, preto skutočnosť nemožno poznať iba empiricky (Heidegger). Pochopenie zmyslu vyžaduje odstúpiť od javu (bezpredsudkovosť), reflexiu, porozumenie sebe samému a iným (či chápem inak) a až tak porozumenie celku. Autentická existencia sa vždy vyznačuje vôľou k *zmyslu*, chce pochopiť, dáva zmysel a hodnoty svojmu bytiu. Skutočnosť vždy existuje ako celok (grécky „holon“ - celok, holizmus – chápanie všetkého ako štruktúrovaných celkov, systémov). Bytie človeka je potom zo svojej podstaty vždy *spolu-bytím* so všetkým, vzťahovaním sa k celku, spoločné zdieľanie sveta9. Základom je intersubjektivita, podľa Husserla len svoje bytie poznáme autenticky (skúsenosť vlastného), o ostatnom vieme sprostredkovane, cez svoje bytie, aj keď vieme, že je to iné bytie (skúsenosť cudzieho). Pritom vždy vnímame aj niečo z celku, zo zmyslu (nevnímame len plochu so štyrmi nohami, ale stôl, alebo stoličku). Rozumieme teda svetu len cez seba (subjektívne), ale vo vzťahoch, v komunikácii, v súvislostiach k celku (inter). Prirodzený svet sa deje, spolu-bytie je stále v pohybe, v premieňaní sa, život človeka je len pobyt v plynúcom spolu-bytí sveta v čase, ktorý je konkrétne situovaný v situácii, v priestore. Človeku je tak pridelený konkrétny úsek sveta, pobyt, o ktorý sa má starať, je zaň zodpovedný. Duša človeka je potom pomenovaním pre podržanie celku, zmyslu uprostred životných pohybov (Palouš). Bytie človeka ako spolu-bytie, spoločné zdieľanie sveta zo svojej podstaty (nie voči niekomu) vyžaduje *zodpovenosť* nielen za seba, ale aj za celok – živý i neživý, dnes i v budúcnosti, za všetko, čo je na svete so mnou. Bytie človeka ako pohyb vyžaduje *prekračovanie* (transcendenciu) terajšej skutočnosti, a teda *otvorenosť* voči vzťahom, súvislostiam a keďže až v nich sa vynára zmysel, aj voči zmyslu. Otvorenosť nie je pasivitou, ale skutočnou slobodnou činnosťou, účasťou, prácou, tvorbou, komunikáciou so svetom, s ľuďmi, so sebou samým; človek sa nechá poznávať a oslovovať iným bytím, je otvorený odpovedať, komunikovať a tým sa v spoločenstve, v sociálnych vzťahoch a v ľudskej praxi utvára. *Výchova sa chápe ako „starostlivosť o dušu“, ako vzťah, v ktorom sa vytvára životný priestor iného, aby sa mohol stať sám sebou, nájsť zmysel vlastného bytia.* Má v sebe vždy etický aj holistický rozmer – aby to s tým druhým dopadlo celkovo dobre (Gáliková-Tolnaiová), čo vyžaduje prijímať druhého nie predmetne (ako objekt), ale celostne (ako hodnotné

[9] Tu už nejde o čistú antropológiu, kde človek je centrálnym východiskom, lebo východiskom je celok. Nemá zmysel nič vydeľovať a oddeľovať, napr. človeka zo sveta, telo a vedomie (dušu).

bytie), vychádzať mu „na pomoc“, pomáhať mu byť – t. j. vytvárať podmienky pre jeho samostatný a jedinečný rozvoj, sebanájdenie v životných situáciách na ceste k zmysluplnosti (celostnosti) jeho života. Pritom je to zároveň starostlivosť o celok, ktorým je ľudská osoba a svet, cieľom nie je len individuálna ľudskosť, ale humanita ľudských vzťahov, ľudskosť v správaní sa k ľuďom a veciam.

Pochopiteľne v súčasnosti existujú aj iné filozofické koncepty človeka, aj iné neantropologické pohľady na výchovu. Osobitne zaujímavý je Finkov názor, že výchova nie je odvoditeľná z človeka, ale naopak človeka možno pochopiť len z výchovy (homo educans a educandus), ktorý uvedieme pri antinómiách výchovy (pozri kap. 2.4.2).

2.3 Antropologické základy výchovy a zmysel života človeka

Ako môžeme vidieť, existuje rozmanitosť prístupov k tomu, čo sa označuje ako určenosť, resp. podstata človeka. V dejinách ľudstva zaznamenávame viac ako 500 rôznych výkladov a definícií človeka (Wolf, 1999, s. 11). V súčasnej dobe sa prevaha týchto výkladov zhoduje v tom, že preferuje *celostný prístup* k človeku (príp. až k bytiu vôbec), že vysvetľuje jeho podstatu v jednote biologického, sociálneho i duchovného, vrodeného i získaného, determinovaného i tvorivo slobodného a pod.

Základom pochopenia **podstaty človeka** je jeho *prírodná určenosť*, je navždy a neodvolateľne spojený s prírodou, je jej organickou súčasťou. Má spoločné znaky s inými živými bytosťami, má vrodené predpoklady a potreby. To je ***biologická dimenzia*** jeho života, ktorá vypovedá o tom, čím sa človek podobá iným živým bytostiam, čím je spojený s prírodou. Neoddiskutovateľnosť závislosti človeka na prírode viedla mnohých autorov k preferencii tejto biologicko-prírodnej charakteristiky ako podstaty človeka – naturalistické koncepcie.

Človek je však *prirodzene spoločenskou* bytosťou (Višňovský, 2004, s. 103, ale aj Kučerová, 1990, Kaiserová – Kaiser, 1992, Darák, 2004, s. 36 a iní), je preňho prirodzené, že svojou ľudskou činnosťou pretvára prírodu, prekračuje prírodný stav, poľudšťuje svet, vytvára „umelú prírodu“ – sociálnu realitu, svet sociálnych vzťahov, materiálnu a duchovnú kultúru. Tým sa zbavuje bezprostrednej závislosti na prírode (socializuje sa), to prírodné sa však neruší, ale transformuje na spoločenské. To je ***sociálna dimenzia*** (resp. sociálno-kultúrna dimenzia) jeho života, ktorá vypovedá o tom, čo človeka odlišuje od iných živých bytostí a čo ho spája s inými ľuďmi. Keďže človek sa bez iných ľudí nemôže socializovať, mnohí autori sa hlásia k preferencii sociálnej charakteristiky ako podstaty človeka – sociologicky, empiricky, resp. marxisticky zamerané koncepcie.

Vytváraním sociálnej reality pretvára človek aj vlastné potreby, ktoré už nie sú len biologické (jesť, späť, byť v bezpečí), ale aj sociálne, napr. mať priateľov, byť uznávaný, či byť na úrovni doby (vedieť to, čo iní, mať to čo iní a pod.). Ním vytvorená sociálna realita ho ovplyvňuje, formuje i manipuluje, človek sa stáva na nej závislým. Pri poľudšťovaní sveta človek zároveň rozvíja, zdokonaľuje a poľudšťuje seba samého. A tak snaha prispôsobiť sa sociálnemu svetu je dennodenne spojená so zápasom človeka o prekonanie terajšieho stavu, neprispôsobiť sa, ale prejaviť sa slobodne ako individualita, prekročiť seba samého. Tým, že koná, komunikuje, reflektuje a pretvára seba samého, nachádza seba samého a zmysel svojej existencie, emancipuje sa od závislosti na sociálnych systémoch (personalizuje sa), to sociálne sa však opäť neruší, ale transformuje sa na personálne, duchovné. To je ***osobnostná dimenzia*** jeho života, ktorá vypovedá o tom, v čom je jednotlivec jedinečný, čím sa líši od iných ľudí, čím môže autenticky prispieť k celku. Preferencia sebaurčujúcej a sebapotvrdzujúcej aktivity pri projektovaní vlastnej podstaty je typická pre existencionalisticky a personalisticky orientované koncepcie.

Človek ako celok, či v spolu-bytí s celkom sa vždy vzťahuje aj k prírode a predmetnej realite, aj k ľuďom a sociálnej realite, aj k sebe a svojej tvorbe. Preto jednotlivé dimenzie sú od seba neoddeliteľné a ako ukážeme ďalej, vzájomne sa prelínajú. Zároveň vždy poukážeme na miesto výchovy v nich.

2.3.1 Biologická dimenzia života človeka a jeho odlišnosť od zvierat

Biologická dimenzia bytia človeka vo svete predstavuje jeho *vzťah k prírode*. Človek ako biologický druh môže fungovať len v prírodnom prostredí a podlieha biologickým zákonom. Tak, ako iné živé tvory, obnovuje sa výmenou látok a energií s prostredím, rozmnožuje sa, rastie, starne, umiera. Podľa príbuznosti bielkovín a skladby tkaniva v tele je najbližšie biochemicky (teda aj vývinovo) príbuzný so šimpanzom (Wolf, 1999, s. 27). Tak, ako iné živé bytosti, môže existovať len obmedzenú dobu, komplikované bunkové štruktúry a mechanizmy sa po čase rozpadnú na jednoduché stálejšie prvky a zlúčeniny. Nemôže sa teda nijako vymaniť z biologickej sféry, všetky pokusy zaprieť a potlačiť túto sféru viedli k deformáciám (Kučerová, 1990, s. 15), k neprirodzenosti, čo malo odraz nielen v jeho fyzickom, ale aj v psychickom vývine.

Na druhej strane sa človek ako biologický druh od zvierat odlišuje stavbou tela, veľkosťou mozgu, chôdzou a pod. Hoci sa často označuje za najdokonalejší živočíšny druh, rodí sa akoby predčasne, dlho po narodení, na rozdiel od zvierat, nie je schopný sám chodiť, alebo jesť. Podľa Kanta, akoby príroda zbavila človeka všetkého, čím obdarila zvieratá (inštinkty, dobré zmysly ai.) a na vyváženie mu dala rozum a slobodnú vôľu, aby si pre seba sám vytvoril všetko, čo potrebuje (podľa Suchodolski, 1978, s. 34). Človek sa úplne odlišuje od zvierat tým, ako žije svoj život v tomto svete. Aspoň ilustratívne ukážeme podstatné rozdiely medzi človekom

a zvieraťom v niektorých aspektoch, napr. ako vníma a poznáva, ako koná, aký má vzťah k prostrediu.

1.Vnímanie a poznávanie: To, ako zviera vníma okolie závisí od fungovania jeho zmyslového aparátu. Uexküll dokázal, že zmyslové vnemy zvierat nezahrňujú celú skutočnosť, ale len tie aspekty, ktoré majú pre ne životný význam, všímajú si len tie, ktoré sa ich bezprostredne týkajú (tamtiež, s. 35). ***Zviera*** poznáva skutočnosť ako súhrn signálov, ***len v priamej súvislosti s ním,*** t. j. čo je vonkajší svet pre neho (strom - zdroj obživy, obydlie a pod.). Svet je pre zviera súhrn signálov povzbudzujúcich alebo varujúcich, ktoré vyvolávajú jeho reakcie, pričom ich štruktúra je vopred dedičnosťou stanovená. Nechápe súvislosti, ktoré sú uvoľnené od konkrétneho prípadu, od celkom určitej vnímanej situácie, „zviera je schopné vhľadu do stavu poľa a nie do stavu vecí“ (Kaiser – Kaiserová, 1993, s. 31). Poznávanie zvieraťa je teda závislé od jeho aktuálnych životných potrieb.

Človek dokáže túto závislosť prekonať, je schopný chápať ***svet ako skutočnosť oddelenú od seba samého***, nie iba ako súhrn signálov, ale ako súhrn vecí. Len pre človeka je svet súhrnom objektívnych a nezávislých predmetov, ktoré je možné poznávať a využívať. Človek poznáva svet sám o sebe, nevydeľuje z prostredia len to, čo sa ho týka, ale vie ho chápať ako komplexný celok (napr. strom ako miesto oddychu aj s estetickým zážitkom, ako zdroj pre drevársky či farmaceutický priemysel, ako „výrobňu“ kyslíka a pod. až po jeho chemické zloženie). Je to umožnené tým, že vie spájať určité pozorovania do súdržných a trvalých celkov a robiť s nimi intelektuálne operácie, napr. rozmiestňovať veci, či javy v priestore a v čase, usporadúvať ich, dávať ich do vzájomnej súvislosti. Zviera žije len vo vnímanej skutočnosti a poznáva ju prostredníctvom konkrétnych zážitkov. Zvieracia existencia – tu a teraz – je preňho neprekročiteľná. Človek žije na inej úrovni, prostredníctvom dištancie (odstupu od sveta a seba) a reflexie môže napr.:

a) poznávať svet v rôznych symbolických reprezentáciách, pretože si dokáže vytvárať obrazné predstavy aj toho, čo aktuálne nevníma, napr. prostredníctvom verbalizácie, t. j. hovorenej a písanej medziľudskej komunikácie, expresie v umení a pod.,
b) poznávať svet v rámci rôznych perspektív, pripisovať javu rozličné významy podľa hľadiska, ktoré zastáva, kultúrneho prostredia, do ktorého patrí on, alebo iný človek,
c) postaviť sa „vedľa seba“, sám seba pozorovať, vymedziť situáciu vlastného ja, uvedomiť si seba a svoj vnútorný svet .

Spôsob, akým poznáva zviera, má zviera dedične daný. Aby však človek dokázal využiť všetky systémy ľudského poznávania, robiť rôznorodé intelektuálne operácie, či obsiahnuť mnohé aspekty určitého poznávaného objektu, na to mu jeho dedičná výbava nestačí, ale potrebuje sa to učiť. ***Špecificky ľudské poznávanie človeka ako biologického druhu je podmienené výchovou.***

2.Správanie a konanie: Správanie sa zvieraťa nemožno nazvať konaním, ***zviera*** predovšetkým ***reaguje***. Na základe konkrétnej situácie, signálov z prostredia zviera odpovedá podľa inštinktov a dedičných modelov. Tieto inštinkty a bezprostredné potreby nedokáže ovládať (lev, ak je hladný, musí loviť). Správanie sa zvieraťa je teda spojené s minulosťou (dedičné modely) a s prítomnosťou (situácia).

Človek nielen reaguje, ***človek koná***. Dokáže oddeliť bezprostrednú reakciu od podnetu, pretože dokáže potlačiť alebo ovládať svoje potreby (napr. hlad, smäd) a oslobodiť sa od nich. Človek odloží okamžité uspokojenie svojej potreby v mene nejakého zmyslu (napr. študent je hladný, ale rozhodne sa najprv doučiť sa kapitolu a potom sa najesť, pretože vie, že pri prerušení by začínal od začiatku a trvalo by mu to dlhšie). To znamená – premyslí a zhodnotí situáciu, predvída dôsledky a na základe toho plánuje cieľ, ktorý potom zrealizuje. Človek teda dáva svojej činnosti *zmysel.* Zmysel to je „schopnosť človeka prisudzovať svojej činnosti, svojmu konaniu, svojej praxi, význam“ (Kaiser – Kaiserová, 1993, s. 25). Konanie je teda realizácia určitého úmyslu. Predpokladá pochopenie situácie, jej hodnotenie, rozhodnutie spojené s vedomou voľbou. Deje sa akoby dvakrát, najprv v myšlienkach a potom v činoch. Myšlienková analýza umožňuje priamu reakciu na podnet pozastaviť, predbežne konanie preskúmať, či odložiť, uvažovať o konaní. Táto analýza sa deje pomocou reči, ktorá zachytáva a odovzdáva význam, rečovo možno prejsť celý priebeh činnosti bez konkrétneho vykonania, zistiť dôsledky bez ich prežitia na vlastnej koži. Rozhodnutie pre určitý cieľ a úmysel závisí od možností a prostriedkov, ktoré má človek k dispozícii, ale aj od hodnôt a noriem, ktoré uznáva. Hodnoty, preferencie človeka sú hlavnými dôvodmi určitého konania (tamtiež, s. 23), hodnotová orientácia človeka, jeho postoje, hodnotenia, preferované významy dávajú zmysel ľudskému konaniu. V ríši zvierat niečo také neexistuje.

Zviera aj človek sú teda spojení s minulosťou a prítomnosťou, ale len človek dokáže spájať javy s budúcnosťou, jeho konanie je riadené nielen bezprostrednými podnetmi, ale aj zmyslom - zamýšľaným, predstavovaným výsledkom a jeho hodnotou. Zviera žije, ale *človek nielen žije, ale aj vie, že žije*. Z uvedeného vyplýva, že človek nie je len hračkou osudu, ale naopak môže dať svojmu životu zmysel, ***môže svoj život vedome riadiť*** a pretože tak koná na základe vlastnej voľby, je zaň v tomto smere aj zodpovedný. Zviera realizuje ten životný model, ktorý mu bol dedične určený. Konanie človeka mu nie je dedične dané, svoj životný model si dotvára sám. K úspešnému plánovaniu, hodnoteniu, predvídaniu dôsledkov sú potrebné vedomosti a skúsenosti, k hodnotovej orientácii systematická výchova. ***Špecificky ľudské správanie sa a konanie človeka ako biologického druhu je podmienené výchovou.***

3.Vzťah k svetu a prostrediu: Zvieratá sú organicky prispôsobené životu v určitom prostredí, sú biologicky špecializované na určité podmienky, akoby hotové pre konkrétne prostredie. Ich život je bytostne zviazaný s týmto prostredím, s istým výsekom skutočnosti (napr. ľadový medveď nemôže prežiť bez ľadu, pre lov

tuleňov má uspôsobené pazúry, má špecifickú srsť pre silné mrazy). ***Zviera sa prostrediu*** predovšetkým ***prispôsobuje***, toto prispôsobenie však trvá dlho a je postupné, adaptácia na nové podmienky môže trvať niekoľko generácií. Jeho vzťah k prostrediu je takpovediac pasívny. Vďaka uvedenej špecializácii vývoj od mláďaťa k dospelému jedincovi prebieha priamočiaro podľa dedičného modelu.

Človek je síce viazaný na prírodné podmienky, nie je však zviazaný so žiadnym špecifickým prostredím, je bytosť nešpecializovaná (Kučerová, 1990, s. 16), nie je osobitne uspôsobená pre určité činnosti a spôsoby obživy. Podľa Wolfa ho dokonca z tohto pohľadu možno hodnotiť ako v prírode zvláštny jav, pretože jeho najcharakteristickejšie rysy v stavbe tela sa vôbec nejavia ako nutné pre uspokojovanie vlastných potrieb organizmu. Práve temer žiadna špecializácia človeka a veľká schopnosť adaptácie umožnili rýchly vývoj človeka do súčasnej podoby (Wolf, 1999, s. 24 - 25). Človek nemá svoj špecifický výsek sveta, je mu otvorený celý svet, pretože on svojou nešpecializáciou je otvorený podnetom celého sveta. Vzťah človeka k svetu je aktívny, ***človek*** sa nielen prispôsobuje podmienkam, ale ***je schopný*** týmto ***podmienkam aj čeliť a meniť ich***, ***tvorivo odpovedať na meniacu sa skutočnosť***, vie si tvorivou činnosťou zabezpečiť životné podmienky v Antarktíde, alebo aj na vesmírnej stanici. Pretože nie je špecializovaný, aj týmto zmeneným podmienkam sa prispôsobuje, opäť ich mení a pretvára. Človek do sveta aktívne zasahuje. Bez hľadania, vytvárania podmienok vlastnej existencie, t. j. aktívneho zasahovania do sveta nemôže človek existovať. Podľa Suchodolského neurčitosť ľudskej formy existencie a otvorený postoj voči skutočnosti sú hybné sily ľudského konania (Suchodolski, 1978, s. 36). Nedostatok inštinktívnych odpovedí na vonkajšie stimuly zároveň umožňuje človeku reagovať na stimuly rozličným spôsobom vrátane zámerného nereagovania (Rajský, 2011, s. 74 – 75).

Vzťah zvieraťa k prostrediu je dedične určený, ak aj svoje prostredie mení, robí tak len podľa dedičného modelu, teda stále rovnako (napr. bobor pri stavbe hrádze). Vzťah človeka k prostrediu je tvorivý, pri pretváraní prostredia prekonáva staré a buduje nové, dosiaľ nepoznané. K tomu však nutne potrebuje mnohonásobné skúsenosti, čoraz zložitejšie vedomosti, ale aj výchovu osobných vlastností, lebo nový tvorivý čin vyžaduje vytrvalosť, schopnosť tímovej práce, zodpovednosť a pod. ***Špecificky ľudský vzťah k prostrediu človeka ako biologického druhu je opäť podmienené výchovou.***

Z doteraz uvedeného o človeku ako o biologickom druhu možno urobiť nasledovné antropologické závery:

- Človek sa rodí ***nehotový***, akoby predčasne, dlho nie je schopný sám vykonávať prirodzené ľudské činnosti, postarať sa sám o seba, aby sa stal človekom aj v zmysle biologického druhu, musí byť vychovávaný.
- Od zvierať sa odlišuje schopnosťou ovládať pudy a inštinkty, prekonať závislosť od aktuálnych potrieb v poznávaní i konaní, dávať svojej činnosti zmysel na

základe hodnôt, riadiť svoj vlastný život, tvoriť zo starého nové, dosiaľ nepoznané.

- Je voči svetu ***otvorený***, je schopný prijímať podnety, spracovávať ich, vďaka tomu pretvárať svoje vlastné vedomosti, schopnosti aj postoje, teda pretvárať nielen svet, ale na rozdiel od zvierat aj ***utvárať seba samého***. Pretože nie je dostatočne vybavený, musí a môže svoj život a seba samého samostatne konštruovať.
- Je ***odkázaný na výchovu***, bez nej sa nemôže stať človekom ani v zmysle biologického druhu, je *homo educandus* (človek, ktorý má byť vychovávaný) - výchova je pre človečenskosť antropologicky nevyhnutná, ale aj *homo educabilis* (človek vychovateľný) výchova je možná, človek sa môže stále zdokonaľovať a zlepšovať a tento proces má podľa Rajského (2011, s. 74) neukončený a stále otvorený horizont.

Človek je síce prírodná bytosť, ale to špecificky ľudské sa v prírodnom nevyčerpáva. Je síce najslobodnejší z tvorov vo vzťahu k prírodnému prostrediu, ale pretože je odkázaný na výchovu, je najzávislejší na prostredí vytváranom ľuďmi. Ale to už je sociálna dimenzia jeho života.

2.3.2 Sociálna dimenzia života človeka a jeho vzťah k ľudskej spoločnosti

Sociálna dimenzia bytia človeka vo svete predstavuje vo všeobecnosti jeho *vzťah k ľuďom*. Odkázanosť človeka na výchovu naznačuje, že vzťah k ľuďom, t. j. ľudská spoločnosť má pre vývoj človeka ako ľudskej bytosti zásadný význam, bez nej by nenadobudol ľudské spôsoby správania sa (Hroncová, 2000, s. 55). Empiricky to potvrdzujú prípady tzv. „vlčích detí“, ktoré boli nájdené v prírode, kde boli „vychovávané“ zvieratami bez prítomnosti človeka. Čím neskôr boli tieto deti nájdené, tým menej boli schopné osvojiť si špecificky ľudské schopnosti a rozvinúť ľudské vlastnosti (napr. schopnosť spontánne komunikovať, jesť príborom, nadväzovať normálne ľudské kontakty a pod.). V nasledujúcej časti vysvetlíme, či je teda jednotlivec na spoločnosti úplne závislý, alebo to tak nie je.

Ľudská spoločnosť ako celok sa skladá z množstva spoločností, skupín, komunít rôznych úrovní, ktoré vznikajú na základe zjednocovania sociálnych skupín a jednotlivcov. Ak skupina ľudí dlho žije a pracuje pohromade, dochádza v nej k rozdeleniu aktivít dôležitých pre okamžitý blahobyt – k deľbe práce, k jej stabilizácii a tým aj k vytvoreniu vzájomnej závislosti členov skupiny, postojov a spôsobov správania sa jednotlivcov (Wolf, 1999, s. 43). Ak takáto organizovaná skupina pretrváva v čase, dochádza k prispôsobovaniu a organizovaniu správania sa jej členov, k vymedzovaniu sociálnych rolí a pozícií v nej a zároveň k vývoju skupinového vedomia a pocitu jednoty, spolupatričnosti a solidarity s ostatnými členmi. Ľudská spoločnosť sa tak vyvíja ako komplikovaná štruktúra, zložená z množstva vzájomne sa krížiacich štruktúr, vnútorne ďalej štruktúrovaných (napr. politických, etnických, náboženských, profesijných, záujmových a pod.). Podľa

Černíka (2004, s. 25) spoločnosť je tvorená štvoricou hlavných podsystémov – ekonomického, sociálneho, politického a kultúrneho, ktoré sú pochopiteľne bohato vnútorne štruktúrované a hierarchizované.

Spoločnosť [10] teda nie je nejakým čistým súhrnom, súčtom indivíduí, či podskupín. Jednotlivci a skupiny vzájomne interagujú, utvárajú sa medzi nimi celé siete a systémy vzájomných väzieb, časť energie indivíduí sa mení na energiu vzájomných vzťahov, ktoré ich zjednocujú do určitého celku. Tento celok nadobúda niektoré globálne, emergentné nadindividuálne vlastnosti, ktoré sa nedajú zredukovať na vlastnosti jednotlivcov. Dôkazom je, že spoločnosť trvá, aj keď sa jednotlivci vymenia. Na druhej strane spoločnosť nie je ani nejakým neanalyzovateľným blokom, celkom, existujúcim nad jednotlivcami a skupinami, ktorý absolútne ovplyvňuje svojich členov a determinuje všetky ich vlastnosti. Tomu odporuje existencia nekonečne rozmanitých indivíduí a sociálnych skupín. Komplexnosť sociálnych systémov podľa Černíka (2004, s. 25) spočíva v tom, že fungujú na základe činnosti a interakcie ľudí, ktorí sú schopní sa sociálnemu systému prispôsobiť, ale aj učiť sa a na tom základe reprodukovať[11], ale aj rozvíjať a meniť podmienky existencie samotných systémov.

Spoločnosť sa skladá ***z konajúcich ľudí***, ktorí sa správajú podľa svojich zámerov, uvedomujú si svoj svet, vnímajú svoju situáciu, uvažujú o nej, na základe toho vedome konajú a svoje konanie reflektujú, aby videli, či prináša želaný efekt. Sú schopní v duchu tejto reflexie meniť svoje správanie a konanie. Vytvárajú sociálne vzťahy, pravidlá a roly – štruktúru spoločnosti. Štruktúra zabezpečuje podmienky pre možnosť konania a dáva návod ako postupovať, ale produkujú a reprodukujú ich samy jednotlivci svojou aktivitou; bez mysliacich aktérov, ktorí si tieto štruktúry privlastňujú, by samotné nemohli existovať. Podľa Giddensa (podľa Fay, 2002, s. 84) štruktúra a konanie nie sú navzájom protikladné, štruktúra umožňuje konanie, konanie produkuje a reprodukuje štruktúru. Preto Fay hovorí, že ***spoločnosť je*** *proces* ***– proces štrukturácie***, alebo inak *„dynamické prenikanie vzorcov interakcie podľa pravidiel a rol medzi konajúcich ľudí, ktorých identita a vzájomné postavenie sa neustále menia na základe toho, ako konajúci ľudia pravidlá a role interpretujú“* (tamtiež, s. 85).

Ľudská činnosť vždy pôvodne prebieha v nejakom sociálnom a kultúrnom prostredí, ktoré človek nevytvoril svojou činnosťou, pôvodná spoločnosť a kultúra sú nám vnútené, pretože sme si ich nevybrali. V edukácii, *pri učení sa kultúre a socializácii*, prebieha proces prispôsobovania sa, ale aj spochybňovaného privlastňovania (Fay, 2002, s. 87), v ktorom si ľudia kultúrne významy privlastňujú a tým ich ustavične reinterpretujú, prepisujú. Spoločnosť a kultúra nás svojimi

---

[10] V tomto prípade máme na mysli sociálny systém akéhokoľvek z uvedených druhov.

[11] „Reprodukcia“ znamená, že človek vlastnou aktivitou sociálnu realitu zároveň zachováva a nanovo tvorí.

pravidlami obmedzujú, ale zároveň nám poskytujú konceptuálne a emocionálne prostriedky, ktoré nám umožňujú nejako porozumieť svetu a konať - vrátane schopností vzdorovať pravidlám, manipulovať s nimi a vytvárať nové. Človek sa stáva schopným byť aktívnym činiteľom spoločnosti a kultúry tým viac, čím viac si túto rolu uvedomuje. Ako ukážeme v nasledujúcej časti, aj zmysel života indivídua sa utvára v konkrétnom spoločenstve ľudí. Podľa Petruseka (2006, s. 19) *zmysel pospolitosti je konštituovaný individualitou a zmysel individuality pospolitosťou*.

Z uvedených východísk vyplývajú nasledovné závery, dôležité pre edukáciu:

- Na jednej strane je ***človek od spoločnosti závislý***, len v nej sa môže stať človekom, utvára sa v spoločenstve ľudí, len prostredníctvom pravidiel, kultúrnych významov a sociálnych skúseností rozumie svetu. Pohľad človeka na svet je sociálne a kultúrne podmienený, dieťa nachádza svet hotový a prostredníctvom výchovy si ho osvojuje. Musí sa teda na jednej strane podriadiť sociálnym pravidlám, aby bolo možné žiť spolu s ostatnými, niekam patriť. Pri podriadení sa spoločnosti nemáme na mysli podriadenie sa existujúcemu „hotovému tvaru“ spoločnosti (aká práve je), to by bola totalita, ale skôr určitým zákonitostiam jej vývinu. Napr. ak v dnešnej úrovni poznania považujeme za najlepší model existencie sociálneho systému demokratickú spoločnosť, tak podriadenie sa zákonitostiam vývinu k nej znamená aktívne nesúhlasiť a naprávať všetky tie pravidlá, ktoré demokratický spôsob súžitia neakceptujú, a to ako v zákonoch, tak aj vo zvykoch ľudí a v ich spolužití. ***Výchova je teda sociálne a kultúrne podmienená, musí človeka pripraviť na život v danej spoločnosti, musí zahrňovať požiadavky spoločnosti, ale tak, aby akceptovala a umožňovala jej premeny.***
- Aby spoločnosť a kultúra bola životaschopná a mohla sa vyvíjať, potrebuje ľudskú reflexiu a ľudské konanie. Človek nie je pasívnou entitou a preto musí byť ***od spoločnosti nezávislý***, aby ju mohol pretvárať. Pokrok sa rodí zo subjektívneho úsilia a aktivity jednotlivcov, ktorí sú schopní aktívne zasahovať do skutočnosti. Byť od nejakej society, skupiny, systému nezávislý, predpokladá schopnosť odstupu, nadhľad – akoby vystúpiť zo skupiny, pozrieť sa na ňu kritickou reflexiou, vidieť, čo je dobré, ale aj to, čo treba napraviť. Schopnosť meniť sociálny systém predpokladá slobodný nesubmisívny postoj k svetu, aktívnu angažovanosť pre spoločné aj individuálne dobro, neľahostajnosť, zodpovednosť, vedomie spoločného zdieľania každodenného sveta. ***Výchova má teda viesť k rozvoju slobodných, nezávislých autentických osobností, ktoré sú schopné aj vzdorovať sociálnemu nátlaku, angažovane a pritom zodpovedne spoločnosť a sociálne vzťahy tvoriť, rekonštruovať a inovovať.*** Ale to je už viac o osobnostnej dimenzii života človeka.

2.3.3 Osobnostná dimenzia života človeka a jeho sebarealizácia

Osobnostná dimenzia života človeka predstavuje jeho *vzťah k sebe samému*. Hoci človek žije svoj život len v ľudskej spoločnosti, prispôsobuje sa jej alebo ju tvorí a v každej chvíli sa nachádza v niektorej zo sociálnych rol (rodič, partner, študent, zamestnanec, občan, účastník dopravy a pod.), jeho život sa nedá redukovať len na tieto roly, nie je prostredníctvom týchto rol plne vysvetliteľný. Stále ostáva niečo, čo sa nedá postihnúť ani z biologického, ani zo sociálneho hľadiska. Každý človek je jedinečnou ľudskou bytosťou, ktorá, ako sme už uviedli, koná na základe vlastných potrieb a zámerov, dáva svojej činnosti zmysel a to inak ako iný človek v tej istej sociálnej role. Jeho bytie nie je prostým bytím mnoho miliónov exemplárov jedného živočíšneho druhu, ako je to u zvierat, nesie individuálnu pečať, okrem druhovej existencie má človek ako jediný tvor aj existenciu osobnú. Podstatou osobnej existencie je, že *človek prežíva a zakúša svoj vlastný život ako jediný svojho druhu*, neidenticky so životom iných jednotlivcov. Jeho prežívanie a skúsenosť so sebou samým je druhému v úplnosti neprístupná.

Človek má teda ***subjektívny svet***, v ktorom prežíva svoje uspokojenie potrieb, ale aj nenaplnené túžby a ašpirácie, motiváciu k novému, aj riziko z neznámeho, radosť aj obavy, šťastie aj nešťastie, pocity slobody, hľadanie pravdy o zmysle vlastnej existencie a pod. Medzi subjektívnym svetom a objektívnym svetom prírody a spoločnosti však neexistuje pevná hranica, subjektívny svet hoci prežívaný ako „môj“ zahŕňa široké oblasti objektívneho sveta. V subjektívnom svete sa odráža sociálne a kultúrne pozadie, do ktorého sa človek narodil a v ktorom žije, jedinec sa výchovou s ním identifikuje. Táto identifikácia však nie je bezo zbytku, práve v subjektívnom svete sa objavujú momenty nesúhlasu, odstupu, popierania, či vzbury voči spoločenským a kultúrnym konvenciám, pravidlám, úlohám vyplývajúcim zo sociálnych rol. Podľa Suchodolského je práve v subjektívnom svete identifikácia človeka so spoločnosťou a kultúrou zároveň podporovaná aj popieraná, práve toto *popieranie* je zdrojom nových vízií skutočnosti a novej tvorby, v ňom prebieha proces *sebapotvrdenia* jednotlivca zažívaním odlišnosti vlastnej existencie. Len vďaka tomuto popieraniu sú zároveň v podstate „mŕtve“ sociálne inštitúcie a štruktúry uvádzané do pohybu, pretvárajú sa a rozvíjajú (Suchodolski, 1978, s. 162 - 163).

Osobnostná dimenzia života človeka znamená ***„byť sám sebou“***, byť inou odlišnou osobnosťou ako ten druhý. Človek, ktorého obvykle považujeme za jedinečnú osobnosť sa vyznačuje tým, že je v určitej oblasti veľmi schopný a to tak, že nás tým dokáže osloviť, uspokojuje náš záujem, zaslúži si za to naše uznanie. Toto uznanie si však udržiava vtedy, ak takto oslovuje pri každom stretnutí, t. j. v danej oblasti sa neustále zdokonaľuje (touto oblasťou môže byť čokoľvek, určitý špecifický odbor, na ktorý je odborník, alebo aj schopnosť riešiť medziľudské konflikty). Je teda v niečom dobrý, vzdelaný. Okrem toho, aby sme ho považovali za človeka hodného nasledovania, musí mať aj isté ľudské alebo morálne kvality (ťažko sa v našom vnímaní za osobnosť môže považovať schopný podnikateľ, ktorý nás ale

v rozpore s morálkou pripraví o majetok, alebo vynikajúci vedec, ktorému však nerozumieme ani slovo, lebo sa k nám nedokáže priblížiť). Je teda zároveň mravný, ľudský, vychovaný. Človek, ktorý je sám sebou teda vie, čo chce, má svoje ciele, v tomto duchu riadi svoj život, ide za tým, pracuje na sebe, nepýta sa, čo má robiť. Má teda ***vlastný životný program***, ktorým je odlišný, jedinečný. Zároveň jeho ***jedinečnosť*** je jedinečnosťou tým, že ňou ako niečím iným, novým, špecifickým ovplyvňuje, oslovuje, obohacuje iných. Jedinečnosť, individualita človeka sa prejavuje najmä v tom, že sa nielen „vyrovnáva s tlakom svojej biologickej determinácie, zdedenej po predkoch a s tlakom spoločensko-historickej konštelácie pomerov, do ktorých sa zrodil, ale práve v tom, že oboje ustavične prekračuje" (Kučerová, 1990, s. 25).

Byť sám sebou zároveň znamená ***potvrdzovať svoju existenciu*** na tomto svete ***činmi***, niečo na svete po sebe zanechať. To môže byť nový objav, výrobok, myšlienka, teda niečo nové, ale aj relatívne nové, napr. dobre vychované vlastné deti, či žiaci, ktorí svojho rodiča, či vychovávateľa prekonávajú, dosiahnu viac, dobre sa uplatnia. Potvrdiť svoju existenciu a jej význam značí *znamenať niečo v živote niekoho iného, zanechať stopu v myšlienkach, či činoch druhého,* t. j. povedané inak - aktívne tvoriť, realizovať niečo, čo človeka uspokojuje, čo uzná aj niekto iný – *realizovať vlastné schopnosti a možnosti, čo človeku umožní stať sa tým, čím sa môže stať*.

Realizácia vlastných schopností a možností človeka, naplnenie a rozvoj jeho schopností sa označuje pojmom **sebarealizácia**. Sebarealizácia je často nesprávne, individualisticky a úzko chápaná ako uspokojenie vlastných potrieb. Toto vnímanie pramení zo skutočnosti, že prirodzený a bezprostredný pocit našej existencie má vždy aktuálny, prítomný charakter, hoci človek vie o pominuteľnosti súčasného okamihu, prežíva ho vždy ako jedinú pravú skutočnosť. Pocit sebarealizácie má človek najčastejšie práve vo chvíli, keď prežíva radosť z uspokojenia vlastnej potreby, z dosiahnutia hodnoty, ktorú preferuje. Ale pretože život človeka je spojený s minulosťou a budúcnosťou (kap. 2.3.1), jeho bytie vo svete je „motivované z minulosti a rozvrhované do budúcnosti" (Anzenbacher, 1990, s. 196), nemôže byť sebarealizácia vysvetľovaná len prítomným uspokojením.

S vysvetlením sebarealizácie súvisí, že človek môže žiť život a dosahovať sebarealizáciu na niekoľkých úrovniach:

- V bezprostrednej ľudskej skúsenosti sa život, a teda aj sebarealizácia javí ako polarita túžob, ***potrieb a ich uspokojenia*** (Suchodolski, 1978, s. 165). Pôvodne pociťované uspokojenie sa však rutinným opakovaním činnosti stráca, charakteristickým znakom uspokojenia je to, že pomaly uhasína. Hľadanie uspokojenia vyžaduje nové cesty, nové činnosti, objavujú sa nové potreby, ktorých naplnenie sa prejavuje uspokojením. Človek skúša rôzne druhy uspokojenia potrieb, vytvára možnosti ich diferenciácie a premien. Realizuje tak vlastnú potrebu zmeny, potrebu nového. Potreba nového, vnímaná aj ako

potreba sebaaktualizácie, sebazdokonaľovania, snaha byť najlepším, akým človek môže byť (Maslow, 1987) je prirodzenou a existencionálnou ľudskou potrebou.

- Súčasnosť ako krátky moment má zmysel len v spojení s dlhým radom okamihov minulých a budúcich. Pretože človek, ako sme už uviedli, je schopný plánovať si budúcnosť, rozhodujúcimi sa stávajú ***zámery a ich uskutočňovanie***. Kým proces uspokojovania je viac nachádzaním toho, čo je vo svete k dispozícii už hotové, proces uskutočňovania je skôr tvorením toho, čo je potrebné. Človek si tak utvára nové potreby, ktoré sú zložitejšie, humánnejšie a vyžadujú tvorivú činnosť.
- Človek je schopný ešte iného druhu života, keď sa nezamýšľa nad tým, čo bude v budúcnosti chcieť a potrebovať sám pre seba, ale nad tým, čomu svojím životom môže prospieť, keď sa obetuje pre iného, alebo pre humánnu ľudskú ideu. Hlavnými vedúcimi princípmi života človeka sa stávajú ***hodnoty a ich naplnenie.*** Človek prekračuje hranice života chápaného ako prežívanie uspokojenia, či organizovanie zámerov, keď podľa hodnotových preferencií využíva svoj život pre ciele, ktoré sám nevytýčil, ale hlboko sa s nimi stotožňuje. Ide o tzv. existenciálne potreby, ktoré na rozdiel od predchádzajúcich potrieb a zámerov nie sú závislé od nedostatku niečoho, naopak sú slobodné a tvorivé, integrujú v sebe slobodné rozhodnutie a službu pre iných. Ale ani tvorca neprežíva dlho uspokojenie zo svojho diela, ak dielo nikto neocení, ak nikoho nepoteší, neuspokojí aj potrebu niekoho iného. ***Skutočná ľudská sebarealizácia je tak nielen uspokojovaním vlastných potrieb a zámerov, ale aj uspokojovaním potrieb druhých.***

K tomu istému záveru by sme dospeli aj v prípade, ak by sme prijali fenomenologicko-holistické stanovisko, ktoré považuje svet za celok bytia vrátane človeka (kap. 2.2). Podľa neho nemožno hovoriť o nejakom individuálnom bytí, ale bytie človeka je potom zo svojej podstaty vždy *spolu-bytím* so všetkým, vzťahovaním sa k celku, spoločné zdieľanie sveta. „Nie je teda ja a proti nemu svet, je tu len *ja-vo-svete,* ktorému Heidegger radšej vôbec nehovorí ja, ale...*pobyt* (In Peregrin, 2008, s. 99) vo význame časovo ohraničeného pobytu vo svete. Spolu-bytie, spoločné zdieľanie sveta zo svojej podstaty (nie voči niekomu) vyžaduje zodpovednosť nielen za seba, ale aj za celok, starostlivosť o to „spolu“, to čo je na svete stále so mnou. Keďže život je neustále vzťahovanie sa k onomu „spolu“, nemôže byť ani sebarealizácia človeka ničím iným, len sebarealizáciou v spolu-bytí, t. j. vždy aj pre druhých a pre celok sveta.

Sebarealizácia má na jednej strane súkromný charakter, v nej človek akoby „experimentuje“ sám so sebou, zisťuje, čo vlastne je (Beneš, 2002, s. 77), pretvára sám seba. Na druhej strane sa človek môže realizovať len v objektívnom svete, vo vzťahu s inými ľuďmi, možno ju dosiahnuť len *osobnou angažovanosťou* (napr. aby som mal priateľov, musím byť priateľom) a *tvorbou*, tvorivou aktivitou. Podstata

sebarealizácie je tak v ***transcendencii***[12] (prekonávaní, presahovaní) ***sveta a seba samého***, čo vyžaduje byť činný, aktívne zasahovať, presahovať a spočíva jednak :

- *v nutnosti každodenného styku s vonkajším svetom* - postaviť sa tvárou v tvár svetu, posúdiť, čo je dobré a čo treba zmeniť, ísť a usilovať sa, prekonávať prekážky, postupovať za cieľom, aj keď je nedosiahnuteľný, zasahovať do sveta a meniť ho, v tom nachádza človek uspokojenie, šťastie z tvorby,
- *v nutnosti dosahovať uvedomelú jednotu so sebou samým*, postaviť sa tvárou tvár k sebe, posúdiť, čo je na mne dobré a čo treba zmeniť, prekonávať sa, snahu o sebauskutočňovanie, sebazdokonaľovanie, o integráciu vlastného vnútorného sveta, úsilie o životné dovŕšenie, dovŕšenie seba v autentickú osobnosť.

Podľa Suchodolského tvorba spôsobuje, že človek je jediný tvor, ktorý nie je uzavretý do tesného rámca prispôsobovania sa danej skutočnosti (Suchodolski, 1978, s. 158). Čím bohatší je ľudský svet, tým ťažší je dnes skutočný tvorivý čin, ktorý by prinášal niečo celospoločensky nové. Ale ak je objektívna ľudská transcendencia stále ťažšia a ťažšia, potom bude mať stále viac a viac priestoru transcendencia subjektívna, osobnostná, *prekonávanie seba samého*. Človek je jediný tvor, ktorý si uvedomuje seba samého, a preto sa môže vedome meniť podľa sebou zvolených cieľov, dávať svojej činnosti zmysel a tak vedome konštruovať vlastnú osobnosť. Všeobecne je tak sebarealizácia *„nachádzanie seba samého v zmysluplnej činnosti, plné uplatnenie a rozvinutie schopností, stávanie sa osobnosťou“* (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 196).

Osobnostná dimenzia života človeka, t. j. ***sebarealizácia ako tvorba, tvorivé prekonávanie sveta a seba samého*** (v rôznej oblasti činnosti), potom od edukácie vyžaduje viesť vychovávaného:

- procesom personalizácie k sebapoznaniu, sebahodnoteniu, sebarozvoju a sebatvorbe, k autonómii a autenticite,
- procesom rozvoja tvorivosti k zvedavosti, neschematickosti, pružnosti a originalite myslenia a činnosti, k rozvoju špecifických tvorivých schopností,
- procesom budovania hodnotovej orientácie k preferencii humánnych hodnôt, ktoré dajú zmysel ľudskej tvorivej činnosti, aby bola činnosťou nielen v prospech seba, ale aj v prospech druhých a ľudskej spoločnosti ako celku.

Čím viac výchova umožňuje vychovávanému slobodnú tvorivú sebarealizáciu, tým viac mu pomáha odhaliť oblasť, v ktorej má predpoklady na jej zvládnutie a rozvíjanie na takej úrovni, aby v nej mohol obohacovať druhých.

---

[12] z lat. „transcendere“ – presahovať, prekračovať, dosahovanie toho, čo je z hľadiska určitej veci mimo vec samotnú (Durozoi – Roussel, 1994, s. 305)

Z dosiaľ uvedeného je zrejmé, že ani len biologická, ani len sociálna a ani len osobnostná dimenzia samé o sebe neurčujú bytostnú podstatu človeka. Ako také sú od seba neoddeliteľné a ich zmysel je vo vzájomnej integrácii. Ľudská aktivita nie je nepodmienená, vychádza zo základných biologických tendencií, ale povznáša sa nad ne a vytvára kultúru a sociálny svet. Tento svet druhej prírody umožňuje človeku uspokojovať materiálne a sociálne potreby a osvojovať si špecificky ľudské vlastnosti a schopnosti. Biologická a sociálna dimenzia môžu byť často v protiklade, osobnostná dimenzia tieto protiklady vyvažuje. Osobnostná dimenzia dáva človeku predpoklady integrovať to prírodné a spoločenské, prekračovať ich sebarealizáciou a vytvárať vlastnú autentickú a jedinečnú osobnosť, ktorá tvorivou aktivitou ďalej mení svet a seba samého.

2.3.4 Zmysel života človeka a výchova

Pocit naplnenosti života, objavenie vlastnej potrebnosti a užitočnosti pre iných, skutočná sebarealizácia súvisí s problematikou ***zmysluplnosti života***. Podľa Petrovej, človek potrebuje k svojmu životu zmysel, pre ktorý sám seba prekračuje. Sebatranscendencia prináša duševnú stabilitu, absencia zmysluplnosti narušuje duševnú rovnováhu aj tvorivú činnosť a môže vyústiť do rôznych druhov závislostí a do duševnej krízy, človek nevie, čo vlastne chce, nemá pre čo žiť. (Petrová, 2004, s. 48). Frankl, ktorý sa problematike zmyslu života podrobne venoval, upozorňuje, že je chybné si myslieť, že ľudia sa usilujú predovšetkým o to, aby boli šťastní, v skutočnosti chcú, aby k tomu mali dôvod. Vôľa k zmyslu je podľa neho hlavným ľudským motívom (Frankl, 1994). Predpokladom pre vyššie, zrelé formy správania sa človeka je smer, vytýčený potrebou zmyslu života. Človek si určitým spôsobom zdôvodní zmysel svojho bytia tak, že si vytýči jasný a praktický smer konania, ktorý je preňho prijateľný.

Fenomenológia vysvetľuje hľadanie zmyslu života prostredníctvom analýzy tzv. „žitého“ (Husserl), resp. „***prirodzeného“*** (Patočka) ***sveta***, t. j. pravého sveta, ktorý človek prežíva a zakúša (Petříček, 1997, s. 55). Tento nemožno exaktne objektívne vedecky vysvetliť. Je to svet, ktorému jednotlivý subjekt rozumie a taký, ako mu rozumie. Rozumie svetu len cez seba (subjektívne), ale vo vzťahoch, v komunikácii, v súvislostiach k celku (inter - odtiaľ intersubjektivita). Porozumenie sa deje prostredníctvom zmyslu a hodnôt, napr. porozumieť inému človeku znamená nájsť v jeho činoch nejaký zmysel. Podobne porozumenie vlastnému životu predpokladá nájsť alebo dať prežívanému sledu životných udalostí zmysel. Pocit zmyslu života je existenciálnou skúsenosťou a môže sa zrodiť len zo samotnej skutočnosti, v ktorej ľudia žijú, t. j. v ich prirodzenom svete. Zmysel sa nedá nariadiť, alebo niekomu dať zvonku, zmysel musí byť človekom prežitý, zakúsený rozpoznaný.

Prirodzený svet to je spolu-bytie s celkom, život človeka je len pobyt v plynúcom spolu-bytí sveta v čase. Život je preto stála *otvorenosť* voči onomu „spolu“, stále vzťahovanie sa k tomu, čo ma ako bytie presahuje, vzťahovanie sa

k celku. **Zmysel** sa vynára práve *vo vzťahu k celku* a *v nachádzaní súvislostí*. Vo vzťahu k celku v tom zmysle, že človek spolu s vecou, javom uchopuje aj kontext, do ktorého je vec, jav zasadený a z tohto kontextu mu potom rozumie (napr. kameň v klenbe, dáva zmysel len ako súčasť klenby, kamene a kamenné rebrá vnímame ako celok, rozumieme im ako klenbe). „Zmysluplnosť je poukázanie na celok" (Hudlička, 2003, s. 26). Podobne život človeka nie je životom medzi izolovanými vecami, javmi, je to život v bytostných súvislostiach zmyslu (Petříček, 1997, s. 57), ktorý sa vyjavuje len v celku života a sveta. Podľa Patočku ľudský život je pohyb v čase, ľudská existencia nestojí na mieste, ale sa uskutočňuje, ide za svojou budúcnosťou. Prijíma svoje miesto na svete, vzťahuje sa k tomu, čo už je tu a čo nemôže zmeniť, zakotvuje sa (minulosť), prijíma svoju situovanosť (prítomnosť) a s jej pochopením sa aktivitou, činnosťou vzťahuje k tomu, čo ju prekračuje, k vyššiemu celku (budúcnosť), *otvára sa pre svoje možnosti a otvára si možnosti* tým, že si vytýči cieľ, že sa pre niečo rozhodne (tamtiež, s. 122 – 123). ***„V prítomnosti cez minulosť otvárame svoju budúcnosť – v každom okamihu tým, že a ako vstupujeme do budúcnosti, dávame zmysel svojej minulosti"*** (Hudlička, 2003, s. 34).

Uskutočňovaním možností (svojou sebarealizáciou) si človek vytvára *súvislosť svojho vnútorného života*, táto súvislosť sa stáva zmyslom ľudského života. Zmysel nie je dopredu daný, je úlohou človeka tento zmysel vytvárať, všetko vnútorné zjednocovanie sa deje ním samým. Hľadanie a nachádzanie súvislostí je práve procesom budovania zmyslu. ***Proces budovania zmyslu*** to nie je len racionálna rovina pochopenia významu toho, čo robíme, základom nie je len presná formulácia zmyslu a jeho racionálne zdôvodnenie. Základný je pocit zmysluplnosti, *prežívanie zmysluplnosti*, prežívanie vzťahu k celku. Podľa Rogersa, prežívanie sa vždy deje a je to dej mieriaci určitým smerom, je to proces smerujúci k sebarealizácii, vytvárajúci zmysel. Vo svojej psychoterapeutickej praxi dokázal, že autentickým prežívaním sú osoby schopné stať sa zdrojom svojho vlastného hodnotenia a smerovania k pozitívnemu chápaniu zmyslu vlastného života (Rogers, 1961). Svedčí o tom aj taxonómia edukačných cieľov v afektívnej oblasti autorov Blooma, Krathwohla a Masiu, ktorá začína prežívaním a končí vybudovaním životnej filozofie (bližšie pozri Kosová, 1998, 2005). Tiež podľa Frankla (1994) a Pelikána (2007) nachádza človek zmysel svojho života cez úsilie niečo robiť, tvoriť, alebo cez schopnosť niečo prežívať, milovať.

Z dosiaľ uvedeného môžeme teda zhrnúť, že ***k zmyslu ľudského života človek dospieva v procese ľudsky hodnotnej sebarealizácie***, ako sme ju popísali vyššie, v procese subjektívnej skúsenosti z tvorivého prekonávania sveta a seba samého, z uspokojovania svojich potrieb a zámerov, ako aj potrieb druhých. Proces sebarealizácie sa uskutočňuje v spolu-bytí, zmysel bytia vzchádza z komunikácie a intersubjektivity (Palouš, 1996, s. 98), z vzťahovania sa k ľuďom a k celku sveta. Z tohto pohľadu potom nestačí, aby výchova bola len oboznamovaním vychovávaného so svetom, ale musí obsahovať aj postupné vedenie

vychovávaného k zmyslu svojej existencie. Edukácia zameraná na objavovanie zmyslu bytia musí dať vychovávanému možnosť slobodného rozhodovania a prevzatia zodpovednosti zaň, v ktorom sa rodia hodnoty a takúto skúsenosť z osobne prežitej situácie, v ktorej vychovávaný nachádza vlastný zmysel (Pelikán, 2007, s. 41).

Na otázku, **čo môže byť zmyslom života**, čo vlastne má byť obsahom spomínanej sebarealizácie musí nájsť odpoveď človek sám v procese celoživotnej edukácie. Aby sa mu to naozaj podarilo v zmysle humánnych cieľov, musí sa človek zmeniť z reaktívneho, ktorého vedú okolnosti, podmienky, city, prostredie na ***proaktívneho,*** ktorého vedú dôsledne premyslené, vybrané a zvnútornené *hodnoty*. Pri proaktivite je základom postoj, že ako ľudské bytosti sme zodpovední za vlastný život a naše správanie nie je funkciou podmienok, ale vlastných rozhodnutí, že ho môžeme podriadiť hodnotám a máme iniciatívu a zodpovednosť, aby sme to uskutočnili (Covey, 1994, s. 61). Riadenie svojho života zmyslom a hodnotami znamená v procese života a výchovy prejsť osobným dozrievaním od závislosti cez nezávislosť až k vzájomnej závislosti:

- ***Závislosť.*** Deti alebo závislí ľudia potrebujú k dosiahnutiu toho, čo chcú druhých. Princípom správania sa je „Ty“ – ty sa o mňa staraj, ty to za mňa urob, ty môžeš za dôsledky. Hodnoty závislých ľudí vychádzajú z toho, čo si o nich myslia druhí, spoliehajú sa, že sporné otázky, či problémy ich života vyriešia iní, tí, čo sú pre nich autoritou. Problém je videný niekde inde a tam niekde musí nastať zmena skôr, ako sa zmení samotný závislý človek.
- ***Nezávislosť.*** Je zrelším stupňom vývinu, ale nie je vrcholom. Často je príliš zdôrazňovaná ako reakcia na závislosť na iných, ktorí človeka kontrolujú, využívajú, manipulujú. Princípom správania sa nezávislého človeka je „Ja“ – ja to dokážem, ja som zodpovedný, verím si, môžem si vybrať. Nezávislé osoby sú proaktívne, vytyčujú si vlastné ciele, usporadúvajú si svoje konanie podľa dôležitosti pre seba, oslobodzujú sa od okolností a od závislosti na iných a orientujú sa do svojho vnútra. Sú presvedčení, že je potrebné aktívne samostatne myslieť aj konať, sú schopní slobodne sa rozhodovať. Môžu byť individuálne veľmi výkonní a úspešní, ale nebudú dobrými vedúcimi, alebo tímovými spolupracovníkmi.
- ***Vzájomná závislosť.*** Je najzrelším stupňom vývinu a voliť si ju môžu iba nezávislé osobnosti. Princípom správania sa je „My“ – my to dokážeme, hlavne spolu môžeme niečo dosiahnuť, vytvoriť. Realita života je vzájomne závislá, vzájomná závislosť je potrebná pre dosiahnutie dobrého partnerstva, manželstva, v rodine, v organizácii, v spolužití. Vzájomne závislí ľudia sa spoliehajú na seba, ale zároveň si uvedomujú, že v spolupráci sa dá dokázať viac, mravné hodnoty odvodzujú od seba, ale sú schopní vidieť potrebu lásky u iných, potrebu dávať, vedia spájať svoje myšlienky s myšlienkami iných a vzájomne ich prehodnocovať. Rozhodujú sa slobodne, ale so zodpovednosťou k druhým, či k prírode, lebo chápu, že si môžeme slobodne zvoliť svoje činy, ale

spolu s tým si vyberáme aj sprievodný následok. Práve preto si kladú za cieľ neustále vlastné zlepšovanie sa (spracované podľa Covey, 1994, s. 43 – 46).

Hodnoty, ktoré si človek v procese výchovy a dozrievania zvnútorňuje sa prejavujú v jeho predstave o zmysle jeho života a jeho osobnej misii. Tvoria určitý stredobod života človeka, ktorému pripisuje najvyšší význam, okolo ktorého sa „krúti" celý jeho život. Výber tohto stredobodu žiaľ nemusí byť vždy pozitívny, ovplyvňuje však pohľad človeka na celý svoj život. Dáva mu *oporu* – podľa neho má pocit hodnoty, identity, sebaúcty, *orientáciu* – je zdrojom smerovania v živote, *múdrosť a silu* – rozumieť, konať a rozhodovať. Takýmito stredobodmi v živote človeka sú podľa Coveya najčastejšie:

- Stredobody orientované na iných ľudí - *manželský partner, rodina, priateľ/nepriateľ*, pri ktorých človek odvodzuje identitu od niekoho iného a preto pocity vlastnej hodnoty môžu byť prchavé, jeho konanie je často prosociálne, ale aj emocionálne zafarbené, orientované podľa reakcií pre neho významných ľudí, v negatívnom prípade môže prechádzať do závislosti.
- Stredobody orientované ekonomicky či konzumne – *peniaze, majetok, pôžitok*, pri ktorých človek odvodzuje svoju hodnotu od toho, čo má, od svojho postavenia, či od zábavy, konanie je orientované účelovo na zisk, na potešenie, pre svoju zameniteľnosť poskytujú len malý stupeň životnej sily a múdrosti.
- Stredobod orientovaný na *prácu*, pri ktorej identita človeka vychádza z vykonávanej profesie a spôsobuje aj vnímanie práce ako dôležitejšej než ľudia, orientácia je funkciou požiadaviek práce a v iných oblastiach života neprináša úspech a uspokojenie.
- Stredobod orientovaný na formálne organizácie – *cirkev, spolok* (ale napr. aj *politická strana* – pozn. autora), pri ktorých sa človek stotožňuje s vyznávanými princípmi, odvodzuje svoju identitu od príslušnosti k inštitúcii a má tendenciu iných umelo značkovať (ako nečlenov) a myslieť a konať len určitým spôsobom (príp. doma inak, čo môže viesť aj k pokrytectvu), v negatívnom prípade sa orientuje na organizáciu viac ako na jej princípy a ľudí v nej.
- *Človek sám ako stredobod môže* mať tiež pozitívne aj negatívne podoby, človek si je vedomý toho, kým je, svojich silných aj slabých stránok, orientuje sa na prínos pre seba, ten však môže byť sebecký. Najlepšou perspektívou je orientácia na vlastný rozvoj z hľadiska lepšej schopnosti pomáhať, vytvárať hodnoty aj pre iných, prispievať k životu celku zmysluplným spôsobom (podrobnejšie Covey, 1994, s. 97 – 106)

To, ako sa vyvíja život človeka podľa zvoleného stredobodu, či neprerastie do negatívneho pólu je silne ovplyvnený uznávanými hodnotami a mravnými princípmi, osobitne humánneho, ekologického a existenciálneho zamerania. Hodnotová opora je pevnejšia ako opora založená na veciach, konkrétnych ľuďoch, či na niečom premenlivom. Najsilnejšou oporou je uznávanie potreby neustále sa zlepšovať ako človek. V tomto zmysle je dlhodobá ***hodnotová a mravná výchova*** človeka najpodstatnejšia, nezastupiteľná a nevyhnutná.

2.4 Podstata a zmysel výchovy

V pedagogickej literatúre sa pod tlakom postmodernej radikálnej plurality, neistoty a hodnotového relativizmu začína stále častejšie objavovať požiadavka, aby ten, kto vychováva iných, bol profesionálom, ktorý pomáha tým druhým byť autentickým a integrovaným človekom, pomáha tým druhým nájsť zmysel svojho života (Pelikán, 2007). Po dobe postkomunistického príklonu k faktom, k racionalite, k očareniu technológiami a absencii hodnotovosti, sa opäť dostáva k slovu filozofia výchovy. Tá naliehavo pripomína, že výchova to nie je len učenie sa vedeckým faktom, ale predovšetkým ***procesom utvárania životného zmyslu***, procesom nachádzania porozumenia bytiu a sebe samému cez orientáciu zmyslom a hodnotami (Gáliková-Tolnaiová, 2007), *tvorbou ja* v neoddelenom spolu-bytí so svetom. Je ***starostlivosťou o „dušu“,*** o celistvosť života človeka a tým súčasne aj starostlivosťou o svet (Palouš, 1996, s. 63). Z týchto východísk je zrejmé, že byť učiteľom v skutočnosti nie je iba profesia, ale reflektovaný stav bytia človeka v role učiteľa (podobne Lukášová, 2003, s. 28), uvedomovanie si vnútorného povolania k zodpovednosti za druhého a za svet. A to je úplne iná perspektíva pohľadu na charakter prípravy učiteľov, či vychovávateľov. Príprava učiteľov je potom *starostlivosťou* o personalizáciu budúceho učiteľa, procesom facilitácie (podporovania) sebatvorby takej celostnej učiteľskej osobnosti, ktorá rozumie zmyslu výchovy a svojej profesie, rozumie hodnotám a procesom, ktoré utvárajú zmysel života druhého človeka, rozumie dieťaťu ako utvárajúcej sa bytosti, rozumie vlastným premenám a vlastnej zodpovednosti.

2.4.1 Podstata výchovy, výchova ako vzťah

V kapitole 2.3 sme uviedli, že človek je síce súčasťou prírody a spoločnosti, ale súčasne ju prekračuje realizáciou vlastných zámerov, sebatvorbou prekonáva dedičné obmedzenia a preto si svoju formu môže dať sebe iba on sám. Človek je potom jedinou z bytostí, ktorý je tým, čo zo seba prostredníctvom svojej slobody vytvorí, alebo inak tým, *čo mu výchova umožňuje slobodne zo seba vytvoriť*. Ľudská bytosť vďaka svojej otvorenosti je vždy v situácii výchovy ako vychovávaná, vychovávajúca iného a súčasne seba samého, pretože ľudský život nemožno žiť inak iba neustále v elemente učenia sa a preto napr. ako tvrdí Fink (podľa Pelcová, 2001, s. 146), nie je výchova odvodená z podstaty človeka, ale naopak samotná bytostná podstata človeka je odvoditeľná a pochopiteľná iba z výchovy.

Bytostné určenie človeka výchovou stavia samotnú edukáciu, ako aj učiteľskú a vychovávateľskú profesiu do iného svetla. Najčastejšie definície výchovy ako zámernej socializácie, či zámernej činnosti edukátora, ktorý v inštitúcii pracuje s jemu zverenou skupinou žiakov s cieľom dosiahnuť ich rozvoj, sa ukazujú ako nedostatočné. Personalisticko-holisticky orientovaná filozofia, podľa ktorej sa človek sám svojou tvorbou konštituuje ako človek len v personálnom spolu-bytí,

v komunikácii (Palouš), v dialógu (Buber), teda v interakcii človeka a človeka, stále viac poukazuje na nutnosť chápať aj samotnú výchovu ako ***medziľudský vzťah dvoch osôb*** (podrobnejšie pozri Kosová – Kasáčová, 2007).

Výchova (edukácia) ako vyššie uvedená starostlivosť o celistvosť života človeka má potom dva základné aspekty:

1. Výchova je na jednej strane ***uvádzaním do sveta*** - teda zoznamovaním dieťaťa s povahou sveta a vecí, ktoré postupne vstupujú do jeho horizontu. Toto poznanie existuje vo svete už hotové, objavené a utriedené. Uvádzanie do sveta zodpovedá procesu socializácie, v ktorom dominuje aktivita vychovávateľa, teda vysvetľovanie, presvedčovanie, vzory správania. Ak by sme len takto chápali výchovu, potom nám naozaj postačí definovať ju ako proces zámernej činnosti s ušľachtilým cieľom.
2. Na druhej strane je však aj ***uvádzaním druhého do vzťahu k pravde svojho života,*** do slobody a zodpovednosti (Gáliková-Tolnaiová, 2007, s. 150) – teda porozumením a sebaporozumením, preorientovaním smerom k zmyslu, zakotvením a angažovaním sa vo svete. Pre budovanie zmysluplnosti jedinečného ľudského života však žiaden návod neexistuje. Ten sa tvorí v porozumení, vo vzťahoch, v zážitku zmyslu počas procesu sebatvorby a sebaprekračovania. To zodpovedá procesu personalizácie, v ktorom dominuje aktivita učiaceho sa, teda otázky, pochybnosť, problematizovanie, v nich sa človek otvára pre to, čo len tuší, čo ho zatiaľ presahuje. Otázky prinášajú porozumenie a porozumenie prináša otázky, oboje vyžaduje dialóg, v ktorom sa rodí pochopenie významu, zážitok zmysluplnosti, či hodnotové hierarchie, v ktorom je možné a žiaduce otázky slobodne klásť a zodpovedne na ne hľadať odpovede. Takto charakterizovaný dialóg nemôže existovať bez hlbšieho medziosobného vzťahu.

Výchova ako vzťah sa vo filozoficko-výchovnom, ale i v pedagogickom, či pedagogicko-psychologickom myslení objavuje vo viacerých veľmi blízkych podobách, odlišujúcich sa len zdôraznením určitých aspektov. Pri *hľadisku pedagogicko-psychologickom* ide viac o zdôraznenie toho, že skutočný rozvoj osobnosti človeka sa dosahuje prostredníctvom interpersonálneho vzťahu. Napr. podľa Helusa možno rozvoj osobnosti dieťaťa dosahovať prostredníctvom kultúrnych obsahov, reči, či činnosti, ale všetky tieto rozvojatvorné prvky sú *sprostredkované dieťaťu medziľudským vzťahom*. Od jeho rozvinutosti najmä v rannejších obdobiach vývinu dieťaťa závisí celkový rozvoj osobnosti, skladba počiatočných predpokladov pre zakladanie osobnosti a fundamentálnej sociálnosti s celoživotnými dôsledkami (1982, s. 51). *Pri hľadisku filozoficko-výchovnom* sa viac akcentuje, že samotná výchova ako celok je intersubjektívny vzťah, vzťah je pre ňu určujúcim fundamentom, je jej podstatou. Napr. podľa Blížkovského je *pedagogický vzťah*, či kultivujúci dialóg základným systémotvorným procesom výchovy (základom výchovy ako systému), pričom je ohniskom socializácie a personalizácie

osobnosti, lebo je priesečníkom všetkých subjektívnych a objektívnych zreteľov (1992, s. 89).

Sprostredkovanosť rozvoja osobnosti pedagogickým vzťahom, závislosť vychovávaného od pedagogického vzťahu kladie na tento vzťah ***z aspektu rozvoja osobnosti*** závažné požiadavky (podľa Helus 1982, Klafki 1977, Rogers 1961, Kosová 1998):

- Cieľom vzťahu je predovšetkým vychovávaný sám, preto tento vzťah *nesmie slúžiť nejakému odosobnenému účelu*. Tam, kde vychovávateľ vystupuje iba ako reprezentant záujmov štátu, cirkvi, hospodárstva, práva, politickej strany, svetového názoru a pod. tam končí pedagogický vzťah. Pedagóg musí dbať, aby to, čo kultúra a spoločnosť ponúkajú, zbavil manipulatívnosti.
- Cieľ vzťahu znamená plný rozvoj osobnosti kvôli nej samotnej, a preto *je realizovateľný len v daných historických súvislostiach jej vlastného života.* Pedagóg musí dbať, aby vo výchove uplatnil zreteľ vychovávaného.
- Vzťah nie je a nesmie byť jednostranným vykonávaním vplyvu pedagóga na dieťa, kde vychovávaný sa má iba podrobovať. Vzťah *je vždy vzájomným pôsobením.* Len vďaka akceptácii, dôvere, úcte a empatii si vychovávaný pripúšťa pôsobenie pedagóga. Len vďaka osobnej participácii na vzťahu (napr. na hodnotení seba samého) sa môže vymaniť zo závislosti na druhom a stať sa samostatným.
- Pedagogický vzťah *nemôže byť vnútený, násilne, či za každú cenu nastolený*. Dôvera a väzba preto vždy súvisia s prebudením citov a sympatie. Pri antipatii a strachu môže dôjsť len k pedagogicky nežiaducemu pôsobeniu a deformáciám osobnosti.
- Pedagogický vzťah je orientovaný na budúcnosť vychovávaného a jeho budúcu sebarealizáciu v ľudskej spoločnosti. Preto je zároveň *vzťahom vyjavovania a zvládania kultúrnej skutočnosti, ktorá človeka obklopuje.* Interpersonálny vzťah vo výchove nevystupuje ako samoúčelný, je vždy súčasťou širších sociálnych vzťahov, je preň charakteristická prítomnosť nadosobného hľadiska, nadosobného humánne hodnotného kritéria jeho regulácie.
- V pedagogickom vzťahu vychovávaný postupne dospieva k *osobnému zmyslu života, ale aj k pochopeniu jeho sociálneho významu*, resp. sociálneho významu akejkoľvek činnosti. Pre harmonický rozvoj osobnosti musí pedagóg dbať o to, aby začlenenie do sociálne významných vzťahov dávalo vychovávanému osobný zmysel.

Vzťah ako fundamentálny základ edukácie z aspektu ontologického možno vnímať najmä vo filozofických koncepciách, v ktorých spolu-bytie, interakcia, komunikácia, dialóg s druhým sú určujúce pre chápanie samotnej podstaty človeka ako činného seba samého tvoriaceho subjektu (pozri aj kap. 2.2 - človeka ako komunikujúca bytosť, človek ako intersubjektivita). V nich život človeka závisí od vzťahu k druhému, samotný život je dialogický, vzťah je základným znakom ľudskej

existencie. Je teda určujúcim aj v živote človeka, keď je v situácii výchovy. Tento vzťah sa prejavuje (môže byť vo filozofii chápaný) ako:

- ***Stretnutie*** s druhým, v ktorom sa na jednej strane vytvára životný priestor vychovávaného, aby sa mohol stať sám sebou, aby o toto stretnutie rozšíril slobodu svojho subjektu (Hermach 1966, s. 35), ktoré ale existenciou druhého, tým, že stojí oproti, zároveň aj obmedzuje ľubovôľu vychovávaného. V stretnutí dochádza k prežívaniu spoločnej situácie, k chápaniu duševných stavov a potrieb iného, k videniu situácie z pozície iného. Učiteľ musí prežívať vzťah v každom momente nielen zo svojej strany, ale aj zo strany žiaka, „učiteľ stojí na oboch koncoch situácie, žiak len na jednom“ (Buber podľa Krankus, 2007, s. 44).
- ***Zdieľanie*** iného sveta než vlastného s niekým iným, zdieľanie sveta ľudí iných pováh, príp. aj iných kultúr, zakúšanie cudzích skúseností prostredníctvom toho druhého. Len schopnosť zdieľať rôzne usporiadanie skúsenosti a zakúšať tak pluralitu ľudského bytia vedie k skutočnej autenticite (Kratochvíl, 1995, s. 172).
- ***Otváranie*** skutočnosti a okolitého sveta, ktoré vyplýva z bytostnej nehotovosti človeka, vedenie dieťaťa k tomu, aby sa postupne otváralo svetu a bolo schopné prijímať všetky podnety z neho prichádzajúce (Pelikán, 1995, s. 37), ale aj otváranie sa sebe samému, porozumenie sebe prostredníctvom druhého, pretože stretnutie s druhým vyvoláva otázky, ktoré by som si sám bez druhého nikdy nepoložil (Buber podľa Pelcová, 2010, s. 6). Nehotovosť vedie predovšetkým k starosti o vlastnú existenciu, k snahe o neustále dokončovanie a zdokonaľovanie (Pospíšil, 2003, s. 137). Toto otváranie je orientovaním k porozumeniu sebe a druhým, smerom k zmyslu ľudského a vlastného bytia, k hodnotám človečenstva.
- ***Transcendencia***, otvorenosť nielen svetu a sebe, ale aj skutočnostiam, ktoré prekračujú skúsenosť (tzv. tretí rozmer výchovy, resp. tretí životný pohyb podľa Patočku). Sebapoznanie nadobúdané vo vzťahu dvoch osôb vyúsťuje k poznaniu, že človek môže prekračovať svoju situáciu, prekračovať seba samého smerom k vyšším hodnotám a to je hybná sila ďalšieho rozvoja (Pelikán, 1995, s. 38). Výchova sa vždy dotýka toho, čo je za obmedzenou skúsenosťou vychovávaného. „Výchova je zo svojej povahy vždy činnosť transcendentálna“ (Pelcová, 2003, s. 38).
- ***Starostlivosť*** o „dušu“, ktorá označuje podržanie celku, zmyslu uprostred neustálych životných pohybov (Palouš, 1996, s. 63), starostlivosť o vytváranie súdržnosti ja v ustavičnom vzťahovaní sa k celku bytia, čiže o identitu, stredobod jedinečnosti a tendenciu k sebaurčeniu. Starostlivosť o celistvosť života človeka, ktorý nemôže existovať inak ako v spolu-bytí so svetom, je súčasne aj starostlivosťou o druhých a o svet, „aby svet bol dobre, totiž, aby vôbec bol“ (Palouš, 2010, s. 28). Výchova je starostlivosťou o životný pohyb, pretože uvádza človeka do vzťahu k ľudskej transcendencii (Kratochvíl, 1995, s. 12).

Ten, kto vychováva by mal byť preto pripravený tak, aby dokázal pristúpiť k žiakovi nielen z hľadiska parciálnych (často viac učiteľových ako žiakových) životných potrieb, ale vždy s rešpektom k rodiacemu sa zmyslu života toho druhého. Ten, kto chce *vstupovať do jedinečného osudu inej bytosti*, potrebuje celostný a integrujúci pohľad, umožňujúci vyrovnať sa s dilemami a protikladmi, ktoré výchova v sebe obsahuje. Ak nemá ublížiť, či zle použiť svoj vplyv, mal by rozumieť, že **pre výchovu ako vzťah** sú dôležité **charakteristické znaky.** Je to:

- ***vzťah intencionálny*** (zámerný) - zámerne prebúdza personalitu toho, kto je odkázaný, zámerom výchovy je nenechať napospas, toho, kto je na ňu odkázaný, zároveň si však edukátor musí uvedomiť, že v každej chvíli aj nezámerne na sebe ukazuje druhému, čo znamená byť človekom, demonštruje pravdy o zmysle svojej existencie (profesionál v edukácii musí počítať s tým, že vychováva aj vtedy, ak sa na to zámerne nesústreďuje); „len vo vzťahu k vychovávateľovi môžu deti zažiť výchovnú premenu, resp. to, že sa výchova deje kvôli nim samým“ (Gáliková–Tolnaiová, 2007, s. 163);
- ***vzťah dočasný*** - väzba s dieťaťom, s mladým človekom slúži na to, aby bola postupne po krokoch uvoľnená, podľa Lacroixa (teba)výchova smeruje k popretiu seba samej, lebo cieľom je, aby sa vychovávaný bez nej zaobišiel (tamtiež, s. 166) a začal sa viesť sám; vnímanie dočasnosti výchovného vzťahu znamená, že vychovávateľ nemôže dieťa pripútať k sebe vzťahom závislosti a nesamostatnosti, ktorý sa formuje v príkazoch a zákazoch, ale učiť ho postupne preberať na seba riadenie seba samého;
- ***vzťah asymetrický*** - nemožno zamieňať partnerstvo13 s facilitáciou (pomáhajúcim vzťahom), pretože ide o vzťah dvoch aktívnych subjektov, ale s rôznym pomerom aktivít každého z nich a reciprocity vo vzťahu; vychovávaný je najprv odkázaný na pomoc dospelého, bezbranný, dobrovoľne sa vydáva vôli učiteľa a učiteľ je zrelší, skúsenejší, autorita, ktorá má ako symbol dospelosti, ľudskosti, vzor pre napodobňovanie nad dieťaťom moc a nesmie ju zneužiť; vychovávateľ môže klásť na dieťa legitímne požiadavky, pritom legitimita požiadaviek vyplýva zo záujmu o blaho, dobro a rozvoj vychovávaného; v tomto vzťahu prirodzene postupne dochádza k zápasu o vplyv na utváranie života dieťaťa medzi jeho prebúdzajúcou sa individualitou a učiteľovou vôľou;
- ***vzťah rozporuplný*** - je slovami Bubera (podľa Gáliková-Tolnaiová, 2007, s. 163) dialógom osôb, ktoré stoja voči sebe autentickým spôsobom ako dve autentické bytosti; ak vychovávateľ uzná autenticitu dieťaťa, vychovávaného, potom výchova kladie na neho dilematické požiadavky, napr.:
    - vyžaduje náklonnosť, byť maximálne úprimný, nechať sa poznať, aký som a pritom nestratiť dôveru druhého;

[13] Partnerstvo znamená vzťah dvoch osôb v rovnakom sociálnom postavení, ktorí do vzťahu vstupujú dobrovoľne, z vlastného rozhodnutia, obaja približne rovnako dávajú i dostávajú.

- akceptovať, prijať druhého takého, aký je, že rozmýšľa inak a zároveň postaviť sa proti nemu, chcieť ho orientovať v smere zmeny;
- mať úprimne rád vychovávaného, ale zároveň nenechať sa ovládať túžbou po moci, ani pedagogickým erosom (Buber), nevytvoriť aj napriek hĺbke láskyplného vzťahu závislosť, teda nevyžívať sa v milovaných ľuďoch, neuprednostňovať ich podľa sympatií;
- dosiahnuť blízkosť, empatiu, aby učiteľ pochopil motívy konania žiaka, no aj schopnosť odstupu, kritickej dištancie a sebareflexie, aby mu mohol naozaj pomôcť;

- ***výchova je vzťah zodpovednosti*** - život nie je možný bez vedomia odkázanosti na druhých (Pešková, 1999, s. 24), slobodne môžeme tvoriť, lebo sa môžeme spoľahnúť na druhých, že zodpovedne doplnia všetky ostatné stránky v systéme ľudskej sebaprodukcie - každý tak má slobodu aj zodpovednosť za dodržanie ľudského spôsobu existencie vo svete; no učiteľ musí naviac chápať, že zodpovednosť za dieťa je ***zodpovednosťou za pokračovanie sveta***, pretože Podľa Árendtovej (1993, s. 110):
  - *dieťa vyžaduje ochranu* pred zlým, aby sme ho neponechali bez pomoci, nebrali mu šance vytvoriť vo svete niečo nové,
  - ale aj *svet vyžaduje ochranu* pred spustošením nasledujúcou generáciou, učitelia zastupujú voči mladým svet, ktorý sa stále mení a ktorý aby prežil, musí byť mladými obnovený a nie zničený.

Ako zdôrazňuje Palouš (1996, s. 122) vychovávateľ nenesie zodpovednosť pred nejakou vyššou inštanciou, je nesprávne povedať, že vychovávateľ „má“ zodpovednosť, lebo to by znamenalo, že ju môže aj „nemať“. Avšak takáto situácia vo výchove nie je možná. Ten, kto vychováva, trvalo stojí v zodpovednosti za bytie dieťaťa, za jeho autenticitu a otvorenosť, aby bolo bytím pre ostatných, ale zároveň, aby to so svetom celkovo dobre dopadlo. Vo výchove nejde o to, pridávať či uberať niečo jednej uzavretej osobnosti, ale o ľudskosť ako o spôsob zaobchádzania s ľuďmi a vecami. ***Zmyslom výchovy nie je len individuálna ľudskosť vychovávaného, ale humanita všetkých ľudských vzťahov*** (tamtiež, s. 123).

2.4.2 Antinómie výchovy

Antropologické východiská výchovy, t. j. odvodzovanie výchovy od obrazov človeka v jednotlivých filozofických koncepciách (kap. 2. 2), uzavrieme *kritikou* tohto spôsobu uvažovania, ktorú predstavujú práce E. Finka. Fink sa pýta, ako možno odvodzovať výchovu z nejakého antropologického východiska - od podstaty človeka, ak človeka nemožno v plnosti pojmu definovať, ak nedokážeme dať vyčerpávajúcu odpoveď na otázku, čo je človek. Tvrdí, že naopak je potrebné *odvodzovať podstatu človeka z výchovy*, v ktorej je neustále situovaný a ako taký sa dá pochopiť len ako vychovávaný a vychovávajúci - homo educans a homo educandus (Pelcová 2001). Výchova je základný spôsob, ako sa človek správa voči

svojej nehotovosti, otvorenosti, pochybnosti, človek je miestom, kde sa jedine odohráva výchova, podstata človečenstva je určovaná výchovou. „Výchova je existencionálna štruktúra nášho pobytu“ (Fink podľa Pelcová, 2000, s. 193).

Finka rozhorčuje, s akou samozrejmosťou sa stanovujú ciele a metódy výchovy. Pedagogiku podľa neho nie je a zrejme ani nikdy nebude možné chápať ako hotovú vystavanú vedu, ktorá zhromažďuje hotové odpovede a jasné ciele, pretože ***edukačná realita je mimoriadne rozporná***, plná dilem, stoja v nej proti sebe a rôzne sa v nej prelínajú subjektívne predpoklady a objektívne požiadavky výchovy, akceptácia daného a otvorenosť pre zmeny, determinácia a slobodná vôľa a pod. Túto rozpornosť nemôže odkryť empirický výskum, ani vedecká teória ale len filozofická reflexia edukácie. Len ten, kto vie málo, je presvedčený o jednoznačnosti a samozrejmosti svojho poznania. Každý, kto reflektuje výchovu, sa skôr či neskôr musí zamyslieť nad týmito rozpormi a dilemami, ktoré výchovu a učiteľovo pedagogické myslenie a konanie každodenne sprevádzajú.

Fink ich nazýva **antinómie výchovy**. Antinómia je vo filozofickom zmysle „rozpor medzi dvoma princípmi, či zákonmi, ktorý sa prejaví, ak sa ich pokúsime uplatniť na nejaký určitý prípad“ (Durozoi – Roussel, 1990, s. 14). Každú z antinómií tvorí dvojica protikladných viet alebo polarít – téza a antitéza, pričom obidve sú dobre podložené a zdôvodnené, teda aj platné. Antinómie výchovy nemajú definitívne riešenie, realita výchovy je vždy osciláciou medzi nimi. Avšak už samotné uvedomenie si antinómií zabraňuje vychovávateľovi, aby bol jednostranný, či zaslepený. Fink upozorňuje na šesť podstatných antinomických rozporov v samotnej povahe, možnostiach a medziach edukácie (Palouš 1996, Pelcová 2000, 2001):

1. Kde je hranica medzi ***výchovou ako pomocou*** autentickej individualite chovanca ***a výchovou ako manipuláciou,*** ako nátlakom vychovávateľa, či inštitúcie? Dilema môže znieť napr.: Má vychovávateľ právo vnucovať svoje pochopenie života a hodnôt druhému? Môže vôbec, hoci s najlepšími úmyslami, ale predsa len poplatný obmedzeniam svojej doby, predurčovať budúcnosť sveta a dieťaťa? Zvlášť, ak si je vedomý, že vychováva, hoci sám nie je so svojou výchovou ešte definitívne hotový, môže žiadať od detí, aby boli lepšie ako on a zároveň im vtláčať svoje nedokonalé modely myslenia a konania? Avšak nemôže čakať, až kým sám nebude dokonalý, kým si neujasní zmysel svojho života, lebo by sa nikdy k výchove neodhodlal a tá by nebola vôbec možná. Vzdelaný a reflektujúci učiteľ však s vedomím tejto rozpornosti opatrne pristupuje k výchove, vie o nedokonalosti svojej výchovnej koncepcie, vie že vyberá medzi alternatívami, ktorých dosah do budúcnosti môže predpokladať iba sčasti. Zároveň si uvedomuje, že osloviť autenticitu jednotlivca možno len tak, že sa informácia stane jeho osobnou skúsenosťou, zážitkom, takže absolútna manipulácia tiež nie je možná, ale jej hranica je ťažko určiteľná. Práve tak, ako aj, že výchova nie je výrobou uniformovaných otrokov, ale „educere“ – vyvádzaním z väzenia neautentičnosti do autentickej ľudskej slobody (Platón).

2. Kde je hranica ***moci a bezmocnosti vychovávateľa****?* Na jednej strane edukačné pôsobenie formuje predstavy ľudí o svete a tým svet aj konštruuje a ovplyvňuje. Na druhej strane reflektujúci učiteľ si uvedomuje, že životné skúsenosti sú bez totožného zážitku neprenosné, že on vychádza zo svojich skúseností, ktoré tvoria jeho obzor, veď patria minulej dobe, inej generácii a jeho výchova, práve tak ako škola, sa vždy oneskoruje za životom. Ak chce pripraviť dieťa pre budúcnosť, mal by mu pomôcť najmä odkryť určitý celkový aspekt, zmysel vecí, ktorý tvorí kľúč k ich porozumeniu.

3. Výchova nemá konca a aj vychovávateľ je stále vychovávaný. V tomto prípade je antinomická sama osobnosť vychovávateľa. Na jednej strane vo výchove nič nie je definitívne, výchova stále prebieha, každý účastník edukácie sa mení. Na druhej strane každý, kto inému káže s morálnym pátosom, sa vystavuje riziku, že bude smutným príkladom rozchodu skutočnosti s ideálom, ak požadované mravné vlastnosti sám nemá. Vzdelaný a reflektujúci učiteľ preberá zodpovednosť za to, že vo svojej nehotovosti neupadne do rutiny, ako aj, že stále lepším učiteľom bude nielen, keď učí iných, ale predovšetkým, keď učí sám seba. Najpodstatnejšia je učiteľova schopnosť kritickej sebareflexie.

4. Rozpor ***medzi všeobecnými nárokmi*** a požiadavkami ***kultúry*** (spoločnosti) ***a jedinečnou individualitou vychovávaného***. Otázka znie, napr.: Možno človeka voviesť do kultúrnych a sociálnych foriem a pravidiel bez toho, aby bola potlačená jeho jedinečnosť? Človek sa potrebuje socializovať, bez interpersonálnej interakcie nemôže byť človekom a zložitosť sociálnej reality vyžaduje isté pravidlá, ktoré nielen regulujú, ale aj chránia. No každý človek je zložito jedinečný, a preto nemôže existovať na každého úplne primeraná výchovná stratégia a metodika, ani jedna výchovná šablóna pre všetkých. Vzdelaný učiteľ chápe, že pristupuje k vychovávanému akoby zvonku, z inej jedinečnosti a ako taký má svoje limity, svoj zorný uhol. A tak nemôže vždy len on najlepšie vedieť, aké sú skutočné potreby dieťaťa, môže ich však odhaľovať, ak bude obmieňať svoje postupy, ak dieťaťu umožní v interakcii s inými svoju individualitu vyjadriť a rozvíjať.

5. Rozpor ***medzi výchovou k povolaniu a výchovou k ľudskosti,*** k človečenstvu je odvekým sporom o tom, čo má byť zmyslom skutočného vzdelania, vrátane toho vysokoškolského. Či to má byť úzko orientovaná príprava na praktický život, ono prioritné zameranie na uplatnenie v konkrétnej praxi, inými slovami zoznamovanie s predpismi, ktoré sú už hotové, objavené? Alebo celková všeobecne ľudská vzdelanosť zabezpečujúca, aby si ľudia nejakým spôsobom spolu rozumeli, orientácia na osvojovanie si humánnych hodnôt, na budovanie zmyslu vlastného života a autentickú existenciu individualít, skupín, či kultúr? Podľa etika Skolimowského (1996, s. 140 – 141) sme v súčasnosti intoxikovaní nadhodnocovaním činnosti na úkor zmyslu, chceme cudzí návod, ako konať práve teraz, namiesto pochopenia, prečo sa máme správať práve týmto spôsobom. Reflektujúci vychovávateľ si uvedomuje, že každý praktický aj racionálny čin človeka je vedený hodnotovým vedomím, jeho konanie či nekonanie závisí od toho, čomu

dáva prednosť, koná podľa toho, čo má preňho väčší zmysel a že ani v dobe absolútnej prevahy technokratického zamerania na prax nemôže rezignovať na ľudskosť.

6. Aké sú ***možnosti a medze výchovy?*** Táto antinómia je problémom samotnej výchovy. Nosnou otázkou je: Čo sa dá na človeku formovať zvonku a čo je nedotknuteľnou sférou osobnej slobody a ľudskej prirodzenosti? Vyrastá výchova z prirodzenosti, alebo má pôsobiť proti nej, je slobodným sebautváraním, alebo výrazom nutnosti? Jedného človeka nemožno formovať tak, ako druhého, lebo u každého človeka je svojská nedotknuteľná sféra vlastnej slobody, vlastnej nepremenenej prirodzenosti, kam sa vychovávateľ nedostane. Podľa Patočku proti slobode ako nezáväznej ľubovôli stojí sformovaná vychovávateľova vôľa, výchova je aj násilný tlak aj povzbudzovanie, zapaľovanie, ktorých zmyslom je „prinútiť žiaka, aby vychovávateľa prekonal“ (Palouš, 1996, s. 131). Reflektujúci učiteľ si uvedomuje, že žiaden vytýčený cieľ výchovy sa nedá v úplnosti zrealizovať, lebo voči učiteľovi stojí autentická bytosť, ktorá sa chce sama slobodne utvárať a že naozaj zapáliť žiaka pre vec, vyžaduje oprieť sa o žiakovu prirodzenosť. Výchova nie je jednoduchý proces dosahovania vytýčených cieľov.

Rozporuplná povaha výchovy, ktorá je zložitým procesom medziľudskej interakcie, vyžaduje od tých, ktorí vychovávajú, hlbokú reflexiu jej samej, hlboké porozumenie deťom, mladým, sebe samému a svetu. Také niečo možno dosiahnuť len dlhodobým a hodnotným štúdiom a vnútorným spracovávaním vlastnej praktickej edukačnej skúsenosti. Ako sme ukázali, ide o taký komplikovaný proces, že treba rázne oponovať, ak niekto spochybňuje potrebu vysokoškolského vzdelávania učiteľov, či vychovávateľov, a to bez ohľadu na vek žiakov a stupeň ich vzdelávania (podrobnejšie Kosová, 2010), ak niekto spochybňuje potrebu relevantnej a reflektujúcej teórie, ako aj, ak niekto spochybňuje potrebu dostatočného množstva reflektovanej praxe pri ich príprave.

Neexistencia jednoznačnej pravdy vo výchove prináša uvedomenie si zodpovednosti, pretože ak niet jasnej vonkajšej opory, neostáva nič iné, iba učiteľova vlastná voľba edukačnej cesty pre svojich žiakov a za tú nik iný neprevezme záruky. *Zárukou je len porozumenie zmyslu, pre ktorý učiteľ práve istú cestu volí*.

3 AXIOLOGICKÉ A ETICKÉ SÚVISLOSTI EDUKÁCIE

Axiológia (z gréckeho „axios“ – cenný, stojaci za niečo) je všeobecná teória hodnôt a hodnotenia, nazývaná aj filozofia hodnôt (porovnaj Dorotíková, 1998). Je to náuka o pôvode, povahe hodnôt, ich mieste v štruktúre spoločnosti a v hodnotovej štruktúre človeka. Skúma otázky súvisiace so vznikom, fungovaním a premenou hodnôt (Brugger, 1994).

Etika (z gréckeho „ethos“ – zvyk, mrav, povaha) je praktická filozofia, ktorá sa zaoberá spôsobmi správania sa a konania, ktoré určujú činnosť jednotlivcov v ľudskej spoločnosti (Fürstová – Trinks, 1996, s. 217). Hovorí sa jej tiež filozofia morálky, pretože skúma morálku alebo morálne relevantné konanie a jeho normy, čiže rozlišovanie dobrého a zlého. Jej predmetom sú teda hodnoty, princípy, normy, ktoré usmerňujú ľudské konanie v situáciách, keď je možný výber, slobodná voľba. Usiluje sa nájsť odpovede na otázku, ako má jednotlivec konať vo vzťahu k sebe, k svetu a k ostatným ľuďom.

Obe tieto disciplíny sú dôležité pre vedy, ktorých predmetom je cielené ľudské konanie. Samotné hodnotenie a ideály, ktoré ľudia vytvárajú a normy, ktorými sa zaväzujú, nepochybne patria k sociálnej a kultúrnej skutočnosti a sú preto predmetom vedeckého výskumu sociálnych a humanitných vied vrátane edukačných. Nikto, kto koná a vedome sa pritom rozhoduje (pozri vymedzenie pojmu konanie v kap. 2.3.1), nemôže nehodnotiť, nemôže nerozlišovať medzi dobrým a zlým, morálnym a nemorálnym rozhodnutím. O to viac to platí pre edukačnú teóriu a prax, v ktorých nejde len o cielené rozhodovanie a konanie edukátora, ale ešte aj o cielené usmerňovanie iného k humánne hodnotnému ľudskému rozhodovaniu a konaniu. Preto podľa Brezinku nemožno vychovávať bez hodnotenia. Ten, kto vychováva, zaujíma stanoviská, hodnotí stav edukanta, posudzuje koncepcie a vlastnosti osobnosti, niektorým pripisuje väčšiu hodnotu než iným a považuje ich za správne ciele výchovy. Posudzuje situáciu, prostriedky, ktoré sú k dispozícii a účinky, ktoré by za rozličných okolností mohli nastať. Výchova obsahuje nutnosť voliť, rozhodovať sa, preferovať, vyhýbať sa, neprijímať a odmietať (Brezinka, 2001, s. 96).

Pretože pedagogika a andragogika sa musia zaoberať takými otázkami ako, ktoré hodnoty sú skutočne podstatné a stoja za to byť výchovnými cieľmi, ktoré ciele sú pre vychovávaných splniteľné, ako ich uskutočnenie posudzovať, čo oceňovať a čo nie, čo vychovávateľ smie a čo už neslúži pre dobro jeho zverencov alebo spoločnosti a pod., neustále sú v nich axiologické a etické východiská prítomné a v aplikácii vo výchove sa oboje neoddeliteľne prelínajú. V nasledujúcich dvoch podkapitolách bude pozornosť venovaná vybraným otázkam týchto disciplín, relevantným pre výchovu, v ktorých sa obe disciplíny prejavujú, prvá však bude prevažne axiologicky a druhá viac eticky orientovaná.

3.1 Hodnoty, normy a ciele vo výchove

Uviedli sme už, že človek sa rodí nehotový a k svojmu človečenstvu, k tvorbe „ja“ v spolu-bytí s inými a so svetom musí byť vychovávaný. Zdôraznili sme tiež, že človek má potrebu hľadať zmysel svojho života a je schopný dať svojej existencii perspektívy v cieľoch, vybraných s ohľadom na hodnoty, ktoré prijal za svoje. Preto podľa viacerých autorov (Kučerová 1991, Blížkovský 1992, Darák 2004 a i.) samotná ***výchova je vlastne výchovou k hodnotám***. Z overených hodnôt výchova vychádza, hodnotami sa uskutočňuje, k hodnotám smeruje, je nimi napĺňaná a sama ich napĺňa. Hodnoty sa stávajú východiskom, cieľom i prostriedkom výchovy.

Filozofia hodnôt dáva takémuto stanovisku oporu v tvrdení, že *bez hľadiska zameraného na hodnoty nie je možné* určiť *hranicu medzi prírodou a kultúrou* (Rickert podľa Dorotíková, 1998, s. 20). Schematicky môžeme povedať, že príroda je tá realita, ktorá môže trvať a meniť sa nezávisle na ľudskej činnosti, vôli a úmysloch, je ovládaná kauzálnou, príčinnou nutnosťou podľa prírodných zákonov. Za kultúru je považované to, čo vzniklo, trvá a je pestované na základe vôle človeka, ktorá sa usiluje o hodnoty. Buď to priamo vytvoril svojou činnosťou, keď sledoval ciele, považované za hodnotné, alebo to, čo existuje, pestuje ďalej preto, že ide o hodnoty. Vo svete kultúry neexistuje obdoba kauzálnych prírodných zákonov, funkciu pravidiel a noriem plnia hodnoty, ich vízia vždy predchádzala konkrétnym ľudským aktivitám. „Hodnoty sú tým, čo robia z konania človeka záležitosť kultúrnu“ (tamtiež, s. 21).

3.1.1 Podstata hodnoty, druhy hodnôt

V dejinách filozofického myslenia o hodnotách existuje množstvo odpovedí na otázku, **čo je to hodnota**. A to od polohy, že ide o apriórnu, proste danú evidentnú platnosť, cez jej vnímanie ako čisto objektívnej[14] kvality toho, čo je hodnotené (objektu hodnotenia) až po subjektivistické stanovisko, že ide iba o to, o čo usiluje vôľa hodnotiaceho subjektu. Množstvo filozofov však už od staroveku poukazuje na to, že hodnota nejakého predmetu, objektu je podmienená aj jeho objektívnymi kvalitami aj kvalitami hodnotiaceho subjektu. Ani samotné kvality objektu, ani samotné kvality subjektu nie sú ešte hodnotami. Ak by hodnota bola iba kvalitou hodnoteného objektu, muselo by byť napr. výtvarné dielo všetkými ľuďmi rovnako hodnotené. Ak by naopak bola určovaná iba kvalitou hodnotiaceho subjektu, nemohlo by dôjsť k žiadnej zhode o hodnote. Kvality hodnoteného objektu nadobúdajú hodnotu len vstupom do súvislostí, ktoré sú významné pre posudzujúce vedomie hodnotiaceho subjektu. ***Podstata hodnoty je vo vzťahu hodnoteného objektu a hodnotiaceho subjektu.***

[14] Objektívny – nezávislý od ľudského subjektu

Podľa Dorotíkovej hodnota nevyplýva z prirodzenej podstaty hodnoteného objektu, ale *zo sociálnej roly, akú tento objekt hrá v živote človeka*, t. j., aký jej človek pripisuje zmysel, či význam. Zmysel je vždy zmyslom pre niekoho, kvôli niečomu, zmysel skutočnosti vychádza z potreby vyznať sa v tom, čím nás táto skutočnosť oslovuje, čím je pre nás ako celok a nie čím je sama o sebe. V genéze vývoja musí každý jednotlivec, ale aj každá spoločnosť významy a hodnoty vždy objavovať, reprodukovať, ale aj meniť a tvoriť. Na jednej strane objavuje a preberá významy, ktoré sú v sociálnej a kultúrnej realite už ustálené, oceňované, vyjednané – panuje o nich v societe zhoda. Významovosť sa rodí v medziľudských vzťahoch, je sociálne determinovaná. Na druhej strane ale javy vysoko sociálne hodnotené, nemusia mať pre človeka význam, ak si k nim nevytvorí subjektívny vzťah, nestanú sa preňho hodnotou, nevyvolajú jeho angažovanosť. Kľúč k hodnotovému vzťahu je vo výraze – existencia pre mňa. Aj napriek sociálnej zhode o niektorých hodnotách, o tom, čo je hodnotou, rozhoduje v zásade jedinec sám na základe svojich záujmov, prežívania, túžob, očakávaní, zámerov, poznania a pod. (podrobnejšie pozri Dorotíková, 1998, s. 28 – 50).

Podobne aj Kučerová upozorňuje, že skutočnosť existuje aj bez vzťahu k subjektu, ale hodnota nie, neexistuje dobro o sebe, ale len dobro pre niekoho, vo vzťahu k niečomu a že *len ľudský subjekt vytvára hodnotovú dimenziu sveta*. Je len jediná oblasť, v ktorej platí rozdiel medzi lepším a horším, žiadúcim a nežiadúcim, pekným a škaredým, kladným a záporným, a to je svet ľudskej skúsenosti, prežívania a uvedomovania. Subjektívny zážitok má pre hodnotu konštitutívny význam (Kučerová, 1990, s. 40 - 41).

Psychologický prístup k hodnotám zdôrazňuje, že *hodnota je odpoveďou na potrebu človeka*, potreba je pre vznik hodnoty nevyhnutná (pozri Prunner, 2002). Hodnotou je pre človeka to, čo uspokojuje jeho potrebu. Pozitívne prežívanie uspokojenia potreby je podmienkou vytvorenia postoja ako pripravenosti konať v smere určitej hodnoty. Hodnoty preto vedú k akcii, motivujú, môžu byť regulátorom prežívania a správania sa jednotlivca. Hodnota má emocionálny základ, ale postuluje sa ako vedomá hodnota v procese aktívneho konania, slobodných volieb a znášania ich dôsledkov, v procese slobodného kladenia cieľov a zodpovednosti za ich účinky. Len tak sa postupne sa stáva kritériom a normou osobného a spoločenského rozhodovania.

To, že predmet alebo jav sa stáva hodnotou nadobudnutím ľudského zmyslu, ktorý je na základe prežívania *subjektívne podmienený*, ale zároveň je ako pripisovaný význam a výsledok slobodných rozhodnutí preverovaných v ľudskej aktivite aj *sociálne, t. j. objektívne determinovaný*, má ***pre výchovu závažné dôsledky:***

1. Sociálna podmienenosť významov prostredníctvom spätných väzieb v medziľudských vzťahoch znamená, že k *hodnotám možno vychovávať*.

2. Vychovať žiaka k uznávaniu určitej hodnoty, či už ňou bude spravodlivosť, alebo obľuba matematiky, znamená *umožniť mu, aby v nej našiel osobný zmysel,* a to vytvorením podmienok, aby ju mohol emocionálne prežívať, získať pozitívnu skúsenosť, rozhodovať sa, byť za ňu pozitívne ocenený, či mať z nej určitý osobný prínos (výtvor, uznanie, uspokojenie a pod.) a aby si tieto prínosy aj uvedomoval, reflektoval. Emocionálne prežívaný a racionálne zakúšaný osobný zmysel formuje potrebu opakovaného pozitívneho sebapotvrdenia sa prostredníctvom tejto hodnoty. Dosiahnutie hodnoty sa stáva potrebou. Hodnota ako možnosť uspokojiť potrebu sa stáva motívom a kritériom ďalšieho konania človeka.

3. Subjektívna podmienenosť hodnoty znamená, že existuje množstvo individuálnych hodnôt, ktoré vznikajú na základe jedinečných individuálnych pováh a osudov a ktoré vôbec nemusia byť zhodné. Sociálny spôsob existencie človeka je však založený na medziľudskom porozumení, v ktorom dochádza ku konsenzu o hodnotách, ľudia sa sociálne združujú, vytvárajú sociálne útvary na základe zdieľania rovnakých hodnôt. V nich sa v procese sociálnej činnosti neustále *spoločné hodnoty konsenzuálne vyjednávajú,* potvrdzujú alebo menia, prípadne až inštitucionalizujú v podobe sociálnych pravidiel a zákonov. Tento proces prebieha v každej societe, či už ide o záujmový krúžok detí, profesijnú organizáciu učiteľov, alebo celý národ. Záujmová činnosť detí potom nie je len rozvíjaním zručností určitého druhu, ale aj stálym stretávaním sa s hodnotami určitého typu, vytváraním osobného zmyslu pre ne a ich transformáciou na potreby, ktoré motivujú a ktorých uspokojením dieťa potvrdzuje seba samého. Vychovávateľ musí mať na zreteli, že takýto proces prebieha práve tak aj v sociálne negatívnej činnosti, alebo pri nedôslednej mravnej výchove (napr. ak klamstvo prináša dieťaťu neustále výhody a uspokojenie, alebo je dieťa vedené len k obdivovaniu materiálnych statkov a ku konzumu). Aj pedagogické modely a koncepcie sú výsledkom zdieľania spoločných hodnôt ich prívržencami, základné *výchovné ideály a ciele sú konsenzuálnymi hodnotami,* pre ktoré sa predstavitelia určitého pedagogického modelu na základe svojho pedagogického poznania, reflektovanej praxe a presvedčenia *rozhodli*. Je preto obťažné dosiahnuť v nich absolútnu zhodu.

4. Popísaný proces vzniku, fungovania a premeny hodnôt dáva tiež odpoveď na otázku či existujú večné, stále platné, nadčasové hodnoty a tým aj stále výchovné ideály a ciele. Individuálne a sociálne podmienené hodnoty sa historicky menia. *Neexistujú teda večné hodnoty, „skôr princíp tvoriaci hodnoty je večný“* (Kučerová, 1990, s. 41). Je ním vyššie popísaná ľudská túžba po sebapotvrdení, sebauvedomení, sebavyjadrení prostredníctvom dosahovania hodnôt na základe slobodne zvolených cieľov (a teda aj po pravde, slobode, kráse). To však v žiadnom prípade neznamená, že by niektoré hodnoty nemohli byť množstvom ľudí považované za nadčasové[15], práve moment slobodnej voľby vlastných cieľov

[15] Nadčasovosť neznamená večnosť, večnosť je len jedna z možných reflexií nadčasovosti.

umožňuje rozhodnúť sa aj pre tieto hodnoty. Dejiny ľudstva sú plné ľudskej snahy o dosahovanie čo najširšieho konsenzu o najzávažnejších humánnych hodnotách, napr. dosiaľ najvšeobecnejší konsenzus – listina základných ľudských práv, alebo stála existencia ideálov tvorivého, slobodného a súčasne mravného a zodpovedného človeka a volanie po návrate k nim osobitne v dobách ich ohrozenia, akou je aj súčasná globalizácia. Dokladom sú aj dejiny pedagogického myslenia, v ktorých je na základe uvedeného princípu tvoriaceho hodnoty stále prítomná, len rôzne sa prejavujúca *idea ľudskej dôstojnosti a idea humanity* (bližšie kapitola 3.1.5).

Axiológia sa neustále usiluje usporiadať hodnoty do homogénnych celkov, ale už uvedená pluralita hodnôt spôsobuje, že žiadna typológia hodnôt nemôže úplne vystihnúť bohatosť sveta hodnôt. Každá klasifikácia hodnôt pochopiteľne závisí od kritérií, zvolených pre ich porovnávanie. Podľa Dorotíkovej môžeme rozlišovať niekoľko hľadísk a podľa nich nasledovné **druhy hodnôt**:

- ***Hľadisko špecifickej funkčnosti*** umožňuje rozlišovať hodnoty *etické, estetické, ekologické, právne, politické, ekonomické* a pod. Odlišnosť ich funkčnosti spôsobuje, že sú vzájomne nezameniteľné a neredukovateľné, literárne dielo z určitého obdobia plní iné funkcie ako vedecká historiografická analýza tohto obdobia.
- ***Hľadisko platnosti hodnôt*** rozlišuje *jedinečné hodnoty a normy*. Norma je zvláštnou hodnotou, ktorá sa vyvinula v dlhodobom časovom horizonte a platnosť je spôsob jej existencie. Norma vytyčuje všeobecné zásady ľudského konania a správania sa, voči individuálnym hodnotám vystupuje ako meradlo ich naplnenia a to buď ako vzor tvorby, vzor správania sa alebo ako hodnotiace kritérium (normy vo výchove bližšie pozri kap. 3. 1. 3).
- ***Hľadisko kultúry***, t. j. dvoch typov ľudskej kultúrnej činnosti (intelektuálnej a fyzickej, ktorej výsledkom sú výtvory a bohatosť duševného života človeka, ktorého výsledkom sú hodnoty) umožňuje tradičné rozdelenie hodnôt na *materiálne a duchovné*. Materiálne hodnoty sú hodnotovým vzťahom medzi človekom a prvkami materiálneho prostredia (svet produktov, zariadení, prírodného a umelého prostredia, t. j. svet užitočnosti, ale aj svet kultúrnych foriem). Duchovné hodnoty sú vzťahy k najrôznejším procesom a prejavom, vznikajúcim v ľudskom vedomí, teda vzťahy k javom a stránkam ideálnej skutočnosti.
- ***Hľadisko času*** rozlišuje hodnoty *dočasné* a trvalé, *nadčasové*. Hodnoty vznikajú v určitom čase a v pomeroch, ich tvorcom je historický subjekt, ktorého konanie, myslenie a prežívanie zodpovedá dobe, v ktorej vznikli. Nadčasové je všetko, čo v minulosti vzniklo, v čom sa ukazujú silné stránky ľudstva, čo si uchová schopnosť byť významné a oslovovať aj človeka inej doby. Kultúrne dedičstvo sa uchováva preto, že ho s prítomnosťou spájajú ešte iné významy než tie, ktoré patrili minulej dobe. Hoci ho každá generácia musí nanovo reprodukovať a produkovať, prijímať, ale i odmietať, umožňuje človeku

nadväzovať na to, čo vytvorili predchádzajúce generácie a vytvárať tak dejinnú kontinuitu (podľa Dorotíková, 1998, s. 51 – 77).

Pre edukačné vedy a model výchovy je azda najproduktívnejšie rozdelenie hodnôt podľa ***hľadiska dimenzií života človeka,*** teda *podľa vzťahov k svetu, ľudskej spoločnosti a sebe samému*, ktoré vo svojom živote žije (pozri kap. 2.3). Vychádzajú z rozdelenia ľudských potrieb, ktoré jednotlivým dimenziám zodpovedajú a na ktoré tieto hodnoty odpovedajú (podobne o nich uvažuje Darák 2004, alebo Kučerová 1990, ale značne mu zodpovedá aj klasifikácia potrieb A. Maslowa 1987).

- Biologickej dimenzii života človeka zodpovedajú ***prírodné (vitálne) hodnoty***. Tieto uspokojujú jeho *vrodené biologické potreby*, potreby biologickej, telesnej existencie (napr. potreba čistého vzduchu, vody, potravy, tepla, sexu). Sú výrazom tendencie uchovať a rozvinúť život organizmu a týkajú sa podmienok života, zdravia, zdatnosti, telesného blaha a pod.
- Sociálnej dimenzii života človeka zodpovedajú dve skupiny hodnôt - ***sociálne a civilizačné hodnoty***. Sociálne a civilizačné hodnoty uspokojujú *získané sociálne potreby a potreby úžitku*, ktoré vyplývajú z kultúrno-spoločenskej determinácie. Ich zdrojom už nie je príroda, ale ľudský svet a kultúra.
  - *Sociálne hodnoty* sú prejavom vzťahu človeka k druhým ľuďom a k sebe samému medzi nimi. Odpovedajú na potreby družnosti, vzájomnosti, priateľstva, lásky, citovej odozvy, ale aj potreby presadenia sa, uznania, ocenenia, prestíže a pod.
  - *Civilizačné hodnoty* sú výsledkom (ale aj podmienkou) spoločenskej organizácie a výroby, ekonomiky a techniky, zbavujú človeka bezprostrednej závislosti na prírode a umožňujú mu vytvárať materiálny svet a svet významov užitočnosti. Odpovedajú na potreby úžitku a komfortu, ale aj konzumu a potreby vlastniť (napr. mať spotrebný tovar, predmety, peniaze, technické vymoženosti a pod.).
- Osobnostnej dimenzii človeka zodpovedajú ***duchovné hodnoty***. Uspokojujú *osobnostné potreby* (duchovné, resp. potreby sebaaktualizácie), *utvorené človekom v procese vlastnej sebarealizácie*. Patria sem potreby tvorivej činnosti a sebavyjadrenia, sebauvedomenia, sebavýrazu a vkusu, vnútornej jednoty, postihnutia zmysluplnosti javov a zmysluplnosti života, poznania a vzdelanosti, čistého svedomia a mravného konania a pod.

Hoci v doterajšom texte kapitoly hovoríme o hodnote, v skutočnosti vždy máme na mysli súbor hodnôt, ktoré by mali pôsobiť konzistentne, teda vytvárať vnútorne nadväznú jednotu a stupňovité zoradenie, t. j. **hierarchiu hodnôt**. Ak uvažujeme v rámci spoločnosti, vtedy ide o *objektívny hodnotový systém*, vyplývajúci z povahy určitého kultúrneho celku. Tento systém významne ovplyvňuje výber edukačných ideálov a cieľov, napr. aj štátne ciele školského vzdelávania. Od toho, aký vzťah zaujíma k týmto hodnotám jednotlivec (príp. určitá sociálna skupina), či ich prijíma alebo odmieta, závisí *subjektívny systém hodnôt, či hodnotová orientácia.* Pochopenie zmyslu určitej konkrétnej hodnoty vyžaduje

porozumieť spôsobu, ako táto hodnota existuje vo vzťahu k ostatným. Hodnota, hoci je napr. nezastupiteľná, nefunguje len na základe vlastných vlastností, ale aj na základe vlastností celého hodnotového systému. Ten vymedzuje priestor pre jej uplatnenie, vťahuje ju do súvislostí, v ktorých jedine môže existovať.

Je zrejmé, že všetky hodnoty nie sú rovnako významné. Niektoré hodnoty sa v hodnotovom systéme dostávajú do pozície dominantných, ktoré sa stávajú určujúcimi z hľadiska trvalosti, dynamiky systému, či integrácie ostatných hodnôt v ňom. Významný etik Hartmann však pripomína, že je chybné si myslieť, že hodnotové hierarchie sú akési pyramídy, v ktorých sa všetky hodnoty dajú vertikálne odvodiť od najvyššieho princípu. Vzťahy medzi hodnotami, ktoré sú na rovnakej hodnotovej výške môžu byť aj koordinačné a mať aj charakter koexistencie, súžitia v horizontálnej rovine (podľa Dorotíková 1998, s. 71 – 72), ale aj vzájomného dopĺňania sa a podmieňovania. To je dôležité si uvedomiť pri určovaní výchovných ideálov a cieľov v edukačných vedách, ktoré pre aplikáciu v edukačnej praxi potrebujú takpovediac didakticky „rozmeniť hodnoty na drobné“, aby sa postupným dosahovaním hodnôt nižšieho postavenia čo najviac blížili k vytýčeným vyšším hodnotám. Kým v kognitívnej oblasti, teda vo vzdelávaní, je tento proces jednoduchší a zrejmejší, v afektívnej oblasti, teda vo vychovávaní, to celkom takto nemôže fungovať. Príkladom sú napr. hodnoty slobody a zodpovednosti, ktoré sa bez toho, aby obe boli súbežne prítomné v procese výchovy jedna bez druhej nedajú dosiahnuť. Okrem toho reálne hodnotové systémy, ako je napr. škola alebo rodina nie sú uzavretými systémami, reagujú na vonkajšie podnety, prijímajú nové hodnoty, alebo sa niektorých postupne vzdávajú.

Nemožno teda s absolútnou jednoznačnosťou všeobecne povedať, ***ktorý systém hodnôt a ktorá hodnota má mať prednosť***, pretože majú zmysel len v podmienkach, ktoré ich a ich výber určujú. Biologické vitálne hodnoty majú charakter základnej podmienky ako predpokladu pre realizáciu všetkých ostatných hodnôt, život má pre človeka maximálnu cenu. Býva označovaný za najvyššiu hodnotu, avšak túto potenciu v niektorých situáciách (napr. v situácii neslobody, potupenia, straty zmyslu života) stráca a človek je ochotný dokonca sa ho vzdať. Sféra civilizačných hodnôt je príliš vonkajšia, aby mohla byť pre človeka skutočným cieľom sebarealizácie (je skôr jeho prostriedkom), žiaľ v dnešnej dobe sa týmto cieľom stáva, čo vyúsťuje do duchovnej prázdnoty, orientácie na konzum a materiálne statky. Pre edukačnú prax, ktorá sa pod ich vplyvom tiež orientuje na zdôrazňovanie všetkého okrem človeka (orientácia na obsahy vied, na službu praxi, na technológie a pod.) a ak na človeka, tak najmä na jeho výcvik (kompetencie) pre zvládnutie vedy, technológií a praxe, treba neustále pripomínať dôležitosť duchovných hodnôt. Spolu s Kučerovou (1990, s. 44) treba zdôrazniť, že ***pravá kultúra sa uskutočňuje až tam, kde človek prekračuje svet vecí a obracia sa k zdokonaľovaniu samého seba***, ***k uvedomelému výberu hodnôt v úsilí nájsť vnútornú integráciu, rovnováhu s prírodou a s ľudskou spoločnosťou***.

3.1.2 Podstata hodnotenia

Ako sme uviedli v úvode 3. kapitoly, edukačná činnosť je v skutočnosti neustálym hodnotením. V práci vychovávateľa sa neustále prelína poznávanie, posudzovanie a na tom základe rozhodovanie o dieťati, o cieľoch výchovy, o obsahu a prostriedkoch, ktorými sa dajú dosiahnuť, o úrovni dosiahnutia cieľov a ďalších krokoch na ich základe. Možno povedať, že *edukačná činnosť je hodnotami motivované ľudské konanie.*

Pre lepšie pochopenie procesu praktického hodnotenia vo výchove je nutné oprieť sa o jeho axiologické vymedzenia. Podľa nich **hodnotenie** možno chápať ako:

- ***Pripisovanie alebo upieranie hodnoty, významu, ceny*** hodnotiacim subjektom hodnotenému objektu. Samotné pojmy „význam“ alebo „dôležitý“ nemajú bez vzťahu k hodnote žiaden zmysel.
- ***Porovnávanie so všeobecnejšími hodnotami***, hodnotami vyššieho rádu, hodnotami uznanými za normy (najmä etické – dobré a zlé, estetické – krásne a škaredé, gnozeologické – pravdivé a chybné), ktoré hodnotiaci subjekt vybral alebo prijal ako hodnotiace kritérium.
- ***Rozhodnutie***, v akom konkrétnom význame skutočnosť (hodnotený objekt) pre hodnotiaci subjekt existuje, ***emocionálna alebo racionálna voľba*** o jej významnosti alebo bezvýznamnosti pre hodnotiaci subjekt, rozhodnutie subjektu v situácii alternatívnych možností o prednosti jednej alternatívy pred druhou. Podľa Dorotíkovej (1998, s. 95) „práve existenciálne rozhodovanie je tým činiteľom, ktorý vtláča hodnoteniu ***subjektívny charakter*** a zároveň stavia človeka do úlohy zodpovedného subjektu“.

Hodnotenie si nemožno predstavovať len ako vedomé, vedomím spracované hodnotiace výroky a úsudky (t. j. kognitívneho charakteru), ktoré nasledujú až po dôkladnom poznaní hodnoteného objektu. Už významný filozof M. Scheller upozornil, že dokonca to prvé, čo si na veciach či javoch všímame, ešte predtým, než o nich niečo vieme, je ich hodnota (napr. páči sa nám to, je nám to príjemné, niekto nám je sympatický a pod.) a že naše bezprostredné správanie, to ako reagujeme, nevychádza z objektívneho pozorovania, ale je vždy najprv hodnotovo prežívaným postojom (Dorotíková, 1998, s. 85 – 86). Človek teda vstupuje do hodnotového vzťahu k svetu bez toho, že by si toho musel byť vedomý. Dôkazom tejto skutočnosti je napr. v psychológii dobre známy a dokázaný „haló – efekt“, t. j. prvý dojem, ktorý môže byť taký silný, že dokonca bráni objektívnemu poznaniu a reálnemu hodnoteniu iného človeka, teda aj žiaka v škole. Z uvedeného vyplýva, že ***hodnotenie je komplexným zážitkom***, v ktorom sami seba pociťujeme ako hodnotiace bytosti (Brezinka, 2001, s. 96, ale aj Kučerová 1990 a ďalší). Pozorovateľné sú dokonca zážitky náklonnosti a odmietania, schvaľovania a popierania, preferencií a potlačovania. Základom týchto zážitkov sú *hodnotiace emócie*, reakcie, ktoré zážitok predstavuje, nikdy nie sú neutrálne, sú buď kladné alebo záporné. Prežívané emócie sa prejavujú v hodnotovo zafarbených

výpovediach. „Za zdroj hodnotovej dimenzie skutočnosti je nutné považovať ľudskú subjektivitu, presnejšie emocionálne vedomie. ...Len z citu získaná hodnota sa môže stať predmetom vedomého hodnotenia“ (Dorotíková, 1998, s. 117).

Cítenie hodnoty ešte nie je skutočným hodnotením, je zážitkom, ktorý predchádza výrok o hodnote. Až keď je spojené so snahou uvedomovať si, formulovať, vyjadriť, objektivizovať, t. j. keď ide o racionálne spracovanie tohto cítenia (dôkladné poznanie, zdôvodnenie, logický výrok o hodnote) t. j. o vedomý *hodnotiaci úsudok*, môžeme hovoriť o plnom hodnotení. Podľa Kučerovej a ďalších axiológov tak spomínaný ***zážitok hodnoty je vo vzťahu k hodnote primárny*** a logický výrok o hodnote sekundárny (Kučerová, 1990, s. 37). Osobitne by si to mali uvedomovať príslušníci profesií, ktoré sú vo veľkej miere sýtené hodnotiacimi činnosťami iných ľudí, ako je aj edukácia, aby svoje hodnotiace emócie nevydávali za objektivizované hodnotenie a aby sa snažili čo najviac si uvedomovať, či to, čo v hodnotení vypovedajú druhým, je dôsledok emocionálneho zážitku hodnoty (napr. prvotných sympatií a antipatií), alebo záver dôkladného poznania vychovávaného.

V bežnom živote dochádza veľmi často k zamieňaniu procesov poznávania a hodnotenia, vydávania hodnotiacich úsudkov za fakty. Preto je potrebné objasniť základný **rozdiel medzi poznaním a hodnotením**.

- ***Poznanie*** je popis, vysvetlenie nejakého javu, jeho *pojmový odraz vo vedomí*, obvykle sformulovaný do logického výroku (Tento strom je borovica. Voda sa mení na paru v nadmorskej výške 0 m pri teplote 100 stupňov Celzia). Vypovedá, *čím sú javy sami o sebe*, nezávisle od subjektu, ktorý ich poznáva. Je založené na činnosti a reakciách *kognitívnej zložky* človeka. Subjektom poznania je človek pre svoju snahu odhaliť skutočnosť v jej vlastnostiach.
- ***Hodnotenie***, ako sme už uviedli, je priradenie alebo upieranie hodnoty, významu hodnotenému javu, objektu hodnotiacim subjektom. Je to jeho *hodnotový odraz* vo vedomí subjektu. Nevypovedá, čím sú javy sami o sebe, ale *čím sú preňho*, je to jeho uvedenie do vzťahu k potrebám hodnotiaceho subjektu. Je založené na reakciách nielen kognitívnej, ale aj (a to primárne) *afektívnej zložky* človeka. Subjektom hodnotenia sa stáva človek pre svoje úsilie osvojiť si skutočnosť nielen v jej prirodzenej povahe, ale tiež v tom, čo znamená pre neho samotného.

Oba procesy sú však veľmi úzko prepojené. Hodnotenie nemožno robiť bez poznania, hodnotenie, ak má byť vedomým hodnotiacim úsudkom, musí z poznania vychádzať, musí ho teda obsahovať. Na druhej strane aj hodnotenie môže byť poznaním, nie však poznaním hodnoteného objektu. Môže to byť poznanie toho, ako ja sám hodnotenie prežívam, ako hodnotím, aké kritériá som vybral, aký to má pre mňa zmysel. Nie je preto správne hovoriť (čo je, žiaľ, v učiteľskej societe veľmi časté), že hodnotenie umožňuje lepšie poznanie žiaka. Ak umožňuje poznanie, tak len poznanie seba samého a svojich vlastností a schopností ako hodnotiaceho

subjektu. Ako správne pripomína Prunner, „***poznanie je proces, v ktorom subjekt rozvíja svoje vedomie a hodnotenie proces, v ktorom rozvíja svoje sebauvedomovanie***“ (Prunner 2002, s. 9).

To, čo bolo dosiaľ uvedené o hodnote a hodnotení, má pre výchovu a akúkoľvek činnosť, pri ktorej sa posudzuje iný človek, ďalekosiahle dôsledky. Hodnotenie ako pripisovanie hodnoty, porovnávanie či rozhodnutie (preferencie) je prežívaním a činnosťou hodnotiaceho subjektu. ***Hodnotenie má subjektívnu podstatu***, deje sa cez vedomie a potreby hodnotiaceho subjektu, napr. učiteľa. Učitelia sa často vyjadrujú, že hodnotia úplne objektívne a že ich hodnotenie závisí výlučne od vedomostí a schopností žiaka. Takéto hodnotenie však v podstate nie je možné. Učiteľ sa na ňom vždy subjektívne podieľa, od neho závisí, či žiakovi prisudzuje hodnoty na základe jeho dôkladného poznania, alebo prvého dojmu a sympatií, od neho závisí, aké kritériá pre hodnotenie vyberá, ktoré normy na porovnávanie zvolí, čo sa rozhodne v hodnotení preferovať. Dôkazom sú napr. Hadleyho výskumy dokazujúce silný vplyv učiteľových sympatií na školský prospech žiakov, alebo Ingekampove, či Průchove výskumy dokazujúce neúmerné rozdiely v hodnotení výsledkov tých istých didaktických testov známkami, podľa ktorých časť žiakov dostáva klasifikačný stupeň 4 za také bodové výsledky testov, za ktoré u iného učiteľa majú žiaci klasifikačný stupeň 2 alebo dokonca aj 1 (bližšie Helus, 1982).

Subjektívna podstata hodnotenia však neznamená, že by hodnotenie nebolo možné objektivizovať. To však závisí *od zodpovednosti a morálneho rozmeru učiteľa*. Aby mohol učiteľ subjektivitu svojho hodnotenia čo najviac eliminovať, musí si túto subjektívnu podstatu hodnotiacich procesov hlboko uvedomovať. Pretože hodnotiace súdy o hodnote žiaka výrazne ovplyvňujú jeho potreby a jeho sebahodnotenie a tým determinujú celý jeho ďalší rozvoj, je učiteľ výrazne osobne a eticky zodpovedný za to ***ako svoje subjektívne hodnotenie objektivizuje***, napr.:

- či vyslovuje hodnotiace úsudky až na základe *dôkladného poznania žiaka* (hodnotiť žiaka len na základe dvoch známok počas polroka bez jeho hlbšieho poznania je nielen neobjektívne, ale ešte aj nemorálne),
- či premyslene a zodpovedne vyberá *relevantné a čo najvhodnejšie normy za hodnotiace kritériá* (čo diagnostikuje u žiakov a akými nástrojmi; každý didaktický test, ktorý učiteľ vytvorí, vypovedá o jeho preferenciách, napr. učenia sa naspamäť, alebo porozumenia, akým spôsobom meria a vyhodnocuje pokrok žiaka v čase, s kým, alebo s čím jeho výsledky porovnáva a pod.),
- ako zodpovedne *autodiagnostikuje svoje vlastné hodnotiace postupy*, či používa dostupné nástroje na vyhodnocovanie vplyvov vlastných preferencií, sympatií, haló efektu a pod. na výsledky a klasifikáciu žiakov a ako pozná a odstraňuje vlastné subjektívne chyby hodnotenia.

Učiteľ, ktorý sa uvedomelo a neustále venuje znižovaniu subjektivity vlastných hodnotiacich úsudkov síce aj tak nehodnotí absolútne objektívne, ale je učiteľskou

osobnosťou skutočne zodpovednou za osud jedinečnej osobnosti každého svojho žiaka. Neustále zdokonaľovanie seba samého ako učiteľa (a v oblasti hodnotenia zvlášť) je najvyšším prejavom jeho profesijnej a etickej zodpovednosti, v ktorej každodenne stojí.

3.1.3 Normy vo výchove

V úvodnej kapitole sme vysvetlili nutnosť normatívneho charakteru pedagogickej vedy a potrebu určovania cieľov a noriem v edukácii. Pedagogika a andragogika teda majú nielen empiricky skúmať výchovu, majú aj ***normatívnu úlohu*** – stanovovať účely a ciele výchovy každého dieťaťa a dospelého vzdelávajúceho sa, posudzovať už existujúce, ale aj vytvárať nové aktuálne, ktorými sa treba vo výchove riadiť. Sú to prakticky orientované vedné disciplíny, ktoré majú ľudí a ich správanie nielen skúmať, ale na rozdiel od ostatných vied ho aj určitým smerom riadiť. Musia preto obsahovať okrem faktických údajov aj normatívne výroky, ktoré edukačnú činnosť určitým smerom regulujú.

Norma je z hľadiska platnosti druhom hodnoty, ktorú treba buď dosiahnuť, alebo dodržiavať. V kap. 3.1.1 sú normy definované ako všeobecné zásady ľudského konania a správania sa, voči individuálnym hodnotám vystupujú ako meradlo ich naplnenia a to buď ako vzor tvorby, vzor správania sa alebo ako hodnotiace kritérium. Norma teda vyjadruje, že *niečo má alebo nemá byť, alebo ako to má alebo nemá byť.*

Podľa Brezinku (2001, s. 199) je potrebné v množstve rôznych druhov noriem rozlišovať medzi najmä dve skupiny noriem:

- Normy, ktoré vyjadrujú že niečo ***má existovať*** – sú to vlastne *ideály*, ku ktorým ľudské konanie smeruje. Pre edukáciu sú dôležité aj ideálne predstavy o spoločnosti, aj ideálne predstavy o osobnosti, ale pretože zmyslom výchovy sú vždy osobné kvality tých, ktorí sú vychovávaní, má pre orientáciu učiteľov a vychovávateľov dôležitý význam najmä *ideál plnohodnotnej osobnosti*, alebo *ideál cností* ako všeobecných cieľov výchovy.
- Normy, ktoré vyjadrujú, že niečo sa ***má alebo nemá vykonať*** – sú to normy konania a správania sa (predpisy, príkazy, zákazy). V predpisoch pre konanie možno rozlíšiť:
  - *technologické normy* – ako správne činnosť vykonať, tieto sú predmetom empirických vied a teda aj empirickej časti edukačných vied (napr. didaktický postup ako naučiť dieťa násobilku, ako držať pero pri písaní a pod.)
  - *morálne normy činnosti* – čo sa podľa určitých morálnych meradiel a zásad má alebo nemá pri činnosti - teda aj pri výchove vykonať, dodržať (napr. profesijný etický kódex, etické zásady pri diagnostikovaní detí, požiadavky neponižovať a neškatuľkovať deti pri hodnotení a pod.)

Stanovovanie noriem (pod ktoré patrí aj vytyčovanie výchovných cieľov od všeobecných až po operacionalizované ciele a úlohy vyučovacej hodiny, či činnosti) nie je jednoduché. Nemožno totiž za normu označiť hocičo, len tak si ju určiť. Osobitne v edukácii, kde ide o rozvoj, život a budúcnosť človeka musia byť normy nejakým spôsobom legitimizované – teda zdôvodnené ako nutné alebo žiaduce, teda musí existovať dôvod, prečo sú platné.

Požiadavka **zdôvodnenia normy** je v samotnej filozofickej definícii, mnohí etici považujú normy za „empiricky rôzne obsažné požadovacie alebo postulátové výroky, ktoré možno racionálne zdôvodniť a kritizovať“ (Brezinka, 2001, s. 211). Zdôvodnenie normy je možné trojakým spôsobom:

1. ***Logické (deduktívne) zdôvodnenie*** – znamená použitie postupov logiky, deduktívnosť. Podľa logiky výrok platí, ak sa dá odvodiť od výroku, ktorý platí. V oblasti, týkajúcej sa človeka, sa však nakoniec spätne musí dospieť k najvyšším alebo fundamentálnym výrokom, ktoré sa nedajú od ničoho odvodiť. Výchovné ciele nemožno odvodiť v zmysle formálnej logiky z faktografických výpovedí, ťažko možno napr. z nejakého empirického výskumu odvodiť potrebu vychovať človeka tak, aby bol schopný slobodne a zodpovedne sa rozhodovať.

2. ***Právne (formálne) zdôvodnenie*** – znamená, že norma platí, pretože bola na základe predpísaného procesu vyslovená oprávneným subjektom (tvorcom zákona, kurikulárnou radou a pod.) Ide o formálnu legitimitu, právny dôvod, ktorý podnecuje adresátov k plneniu noriem, ale neuvádza žiadne vecné dôvody v ich prospech. Príkladom je napr. slovenský Zákon o výchove a vzdelávaní, ktorý vo svojom znení menuje ciele výchovy. Je politickým rozhodovacím aktom, a preto ako odborné zdôvodnenie cieľov výchovy nepostačuje.

3. ***Obsahové (hodnotové) zdôvodnenie*** – predstavuje uvedenie empirických dôvodov, prečo má norma, vyjadrujúca hodnotu, platiť. Podľa Brezinku je to jediný spôsob, akým možno normy vo výchove zdôvodniť, hodnotové súdy sú totiž tiež založené na racionálnej úvahe alebo racionálnej interpretácii. Sú pri tom prepojené poznávacie procesy a rozhodovacie akty, nejde o čisté empirické poznanie, ale účasť poznatkov je pri tom nesporná:

- Určenie obsahu normy závisí na poznatkoch, ale samo nie je poznávacím, ale rozhodovacím aktom.
- Základom pre určenie normy je poznanie spoločenskej situácie (vrátane situácie dieťaťa), do ktorej má norma zasiahnuť.
- Tvorba noriem je vždy aktom výberu medzi rôznymi možnosťami regulácie a ten závisí od poznania, od spoločenskej situácie, ale aj od vlastných záujmov tvorcu normy.
- Do argumentačných úvah pri tvorbe noriem vstupujú empirické znalosti alebo na nich založené domnienky o predvídaných účinkoch normy u adresátov (Brezinka, 2001, s. 213 – 214).

Tvorba noriem a cieľov, určenie toho, čo je dôležité vo výchove, teda nie je len poznávacím – empiricky (výskumne) podloženým faktom. Je to rozhodovací akt, voľba toho, kto vychováva, ktorý *je vždy hodnotovo orientovaný aj interpretovaný*. Za také možno považovať aj rozhodnutie učiteľa nevymýšľať žiadne ciele a postupovať pri vzdelávaní od slova do slova podľa predpísanej učebnice. Vysoká hodnota je v tomto prípade pripisovaná učivu a autorite nariadení, ktoré predpísal štát, nízka hodnota je pripisovaná potrebám dieťaťa, ale aj sebe samému ako učiteľovi, ako možnému tvorcovi vlastnej vzdelávacej filozofie a noriem v jej rámci.

3.1.4 Ideály a ciele výchovy

V predchádzajúcej časti sme naznačili, že výchovné ideály a ciele sú oblasťou normatívnej úlohy pedagogiky a že nie je možné ich odvodiť prostredníctvom empirickej výskumnej praxe, ale ideály a ciele sa *vytyčujú*, človek sa musí pre ne *rozhodovať*. Zakladajú sa preto na hodnotových svetonázorovo determinovaných a teda nutne angažovaných rozhodnutiach.

Cieľ edukácie je predstava o predpokladanom, či žiadanom výsledku výchovy. Je to optimálny projekt výsledkov edukačného úsilia učiteľov, vychovávateľov, rodičov. Cieľ čohokoľvek je ideálny, myslený model, existuje zatiaľ nie ako realita, ale ako budúca možnosť. Zmysel každej výchovy spočíva v tom, aby pomohla vychovávanému získať osobné vlastnosti, ktoré ho uschopnia k samostatnému a sociálne zodpovednému životu. Je to potom predstava o určitých vlastnostiach, alebo súhrne vlastností (Brezinka 1996, s. 14), resp. zvnútornených postojov (Kaiserová – Kaiser, 1992, s. 47), ku ktorým má človek prostredníctvom výchovy dospieť. Cieľ edukácie je teda ***zámerne zvolená pozitívna pedagogická možnosť budúcej optimálnej úrovne rozvoja vychovávanej osobnosti.***

Ak je cieľ myslená predstava, model a ešte k tomu hodnotovo podmienená, je pochopiteľné, že neexistuje absolútna zhoda názorov o tom, aké majú byť ciele výchovy človeka. Rozdiely závisia od chápania obrazu a úloh človeka v spoločnosti a menia sa s jej historickým vývinom, podliehajú vývinovým tendenciám a socio-kultúrnym zmenám. V podstate možno identifikovať niekoľko **zdrojov vývinu a premien ideálov a cieľov edukácie**:

- Ciele výchovy nevznikajú prostou racionálnou analýzou ľudskej povahy a osobnosti, ale sú stanovené na základe *hodnotiaceho výkladu sveta a človeka* (Brezinka, 1996, s. 17). Takýto výklad podáva filozofia, preto všeobecný obraz človeka a jeho úloha v spoločnosti, ako aj ideál osobnosti ako všeobecný cieľ edukácie sú sformulované vo filozofii a odtiaľ sa prenášajú do teoretickej pedagogiky, či andragogiky v závislosti od jej filozofického východiska (napr. marxizmus, existencionalizmus a pod.). Predstavy o cieľoch výchovy sú preto rozdielne ***podľa príslušnosti k filozofickým koncepciám***, podľa vývinu a premien najmä filozofického, ale i ďalšieho socio-humanitného myslenia.

- Všeobecné alebo skupinové výklady sveta a ideály osobnosti ako výtvor socio-humanitného myslenia predchádzajúcich generácií sú súčasťou *kultúry*, do ktorej sa človek narodí a z ktorej prvotne hodnoty preberá. Výchovné ideály a ciele sa teda v značnej časti už nachádzajú ***v kultúrnej tradícii***, odkiaľ ich výchova, sledujúca aj pretrvanie kultúry a spoločnosti preberá. Nachádzajú sa v nej v dvojakej podobe: objektívne v normatívnych duchovných statkoch slúžiacich orientácii spoločnosti a subjektívne vo vlastných hodnotových postojoch a presvedčeniach, ktoré sú spoluurčované týmito kultúrnymi normami.
- Konkretizácia všeobecných cieľov na dlhodobé edukačné ciele edukácie sa realizuje podľa aktuálneho stavu spoločnosti, preto je ovplyvnená jej reálnymi ***pomermi kultúrnymi, politickými, či ekonomickými*** a ich premenami. Tie spôsobujú, že určité ideály sa z kultúrnej tradície prijímajú a iné odmietajú. Socio-humanitná, hlavne filozofická reflexia života spoločnosti a človeka potom spoluvytvára nové, či aktualizované ideály, alebo sa usiluje o návrat k pôvodným ideálom, a to najmä v prípade, ak spoločenské pomery spôsobujú dehumanizáciu života a spoločnosť ani reálna výchova na to nedostatočne reagujú.
- Konkretizácia všeobecných cieľov na krátkodobé čiastkové ciele inštitúcií, či jednotlivcov, uskutočňovaných v praxi edukácie závisí ***od konkrétnej pedagogickej alebo vzdelávacej koncepcie***, ktorú inštitúcia, rodina, či edukátor preferujú, ako aj ***od doterajšej úrovne rozvoja dieťaťa alebo dospelého***, pre ktorých sú ciele určené. Otázky cieľov nižšej úrovne všeobecnosti, práce s cieľmi, ich konkretizácie, operacionalizácie a realizácie nie sú už predmetom záujmu filozofie výchovy, ale všeobecnej, či systémovej pedagogiky a andragogiky a teórie vyučovania, preto sa nimi v tejto publikácii nebudeme zaoberať (k hierarchii cieľov pozri Kosová - Kasáčová 2007, k práci s cieľmi Doušková 2006).

V podmienkach pluralitnej spoločnosti, kde existuje súbežne množstvo myšlienkových smerov, je jedným z najťažších problémov filozofie výchovy formulácia a obhajoba výchovných cieľov a ideálov. Objavujú sa rôzne **prístupy k hľadaniu a stanovovaniu východných cieľov**. Vzhľadom na to, čo bolo doteraz o hodnotách, normách a cieľoch povedané, nesúhlasíme s postojom koncepcií, ktoré pristupujú k existencii a tvorbe cieľov edukácie *negatívne, metafyzicky*[16] alebo čisto *pragmaticky:*

- ***Negatívny prístup*** odmieta formulovať ciele výchovy. Koncepcie, ktoré chcú, aby pedagogika bola čistá empirická veda, uvažovanie o cieľoch edukácie

[16] Metafyzické – presahujúce empirickú skutočnosť, božské, transcendentálne alebo poznanie, získané mimo akúkoľvek skúsenosť, len čistým rozumom (Durozoi – Roussel 1994, s. 183)

nepovažujú za vedecké, pretože nevychádza iba z empirického výskumu a nie je hodnotovo neutrálne (empirická pedagogika).

- K negatívnemu prístupu možno zaradiť aj ***pragmatický prístup***, ktorý tiež výchovné ideály a všeobecné ciele, ako všetko, čo nie je vyvodené iba zo skúseností, odmieta. Podľa predstaviteľov pragmatizmu „má cieľ zmysel iba vtedy, ak ho chápeme ako imanentnú (skrytú) vlastnosť samotného procesu rozvoja, ktorá zvnútra samotného rozvoja určuje jeho smer“ (Dewey, 1993). Podobne sa k tomu stavajú aj koncepcie, preceňujúce spontaneitu vývinu dieťaťa, ktorý sám určuje výchove ciele a ďalšie nepotrebuje (ranná reformná pedagogika, antipedagogika). Výchova usmerňovaná len na základe prebiehajúceho vývinu naráža na obmedzenia, limitom je samotné indivíduum. Tento prístup odkazuje vychovávaného len na jeho vlastné skúsenosti. Ale rozvoj človeka neprebieha len skúsenosťou, ak ideály a ciele nevytyčuje výchova, projektuje si jednotlivec do sebarozvoja idey preberané z kníh, filmov, hier, z populárnej hudby, rovesníckych skupín a pod.
- Opakom je ***metafyzický prístup***, ktorý, zjednodušene povedané, považuje ciele edukácie za nutné a nemenné, apriórne dané. Takým prípadom je chápanie cieľov človeka (a teda aj výchovy) ako produktu absolútneho ducha (Hegel), podľa ktorého na ne vonkajší svet nemá nijaký vplyv. Podľa Pospíšila, by snaha o uplatnenie takýchto cieľov musela nutne viesť k totalite (Pospíšil 2011, s. 93). Podobné je aj určenie cieľov cestou ***náboženského prístupu***, o ich platnosti sa v komunite, ktorú spája spoločná viera, príliš nediskutuje. V tomto prípade je rizikom fundamentalizmus.
- Veľmi podobné dôsledky nastávajú, ak sú výchovné ciele určované ***ideologickou cestou***. V tomto prípade ide o formuláciu politických ideí bez hlbšej filozofickej reflexie často direktívne určených (kódex budovateľa komunizmu v marxizme-leninizme), alebo o formuláciu takpovediac spoločenských potrieb, ktoré daná spoločnosť potrebuje uspokojiť bez ohľadu na celostný rozvoj indivídua a ľudské spolunažívanie (napr. úzka prakticistická orientácia cieľov vzdelávania len na aktuálne potreby hospodárskej praxe). Základným problémom pri tomto prístupe je, že ciele sú vždy závislé od určitého typu ideologickej „polopravdy“.
- V našom chápaní prevažuje ***pozitívny prístup***, ktorý uznáva ciele edukácie, pretože uznáva normatívnu funkciu edukačných vied. Ten zdôvodňuje ideály a ciele vo výchove podľa ideálu človeka vo filozofii, reflektuje pritom, ako sa mení spoločnosť a čo od výchovy očakáva, ako sa menia vychovávaní a aké sú ich možnosti a schopnosti a na základe toho formulujú ciele výchovy (množstvo súčasných smerov vrátane antropologicky orientovaných). V podobnom duchu uvažuje Pospíšil (2011, s. 96), ktorý hovorí o ***axiomatickom prístupe***. Rozumie pod ním hľadanie spoločenského konsenzu o univerzálnych východiskových tézach – axiómach, ktoré pramenia z všeľudskej skúsenosti, sú zdieľané generáciami, či societami a sú pre čo najviac ľudí prijateľné. Preto je možné,

prijať ich demokratickými procesmi ako všeobecne platné a ich naplňovanie môže byť spoločnosťou vyžadované a kontrolované.

Aj pri takomto prístupe existuje riziko, či budú týmto konsenzom prijaté ako zásadné také hodnoty, ktoré umožnia ďalšiu existenciu demokratickej spoločnosti a humánne hodnotného rozvoja človeka a spôsobov spolužitia ľudí v nej. Pri našom prístupe vymedzovania výchovných ideálov a cieľov sa práve preto opierame o tie koncepty ideálov človeka, ktoré sú personalisticky a zároveň humanisticky orientované[17] a nepreferujú len objektívne (spoločnosť), alebo len subjektívne (jednotlivec) požiadavky, ale dialektiku ich vzájomných vzťahov.

3.1.5 Východiská usporiadania a obsahovej formulácie všeobecných cieľov výchovy

Hoci sme pri hierarchii hodnôt konštatovali, že hodnoty netvoria jednu hodnotovú pyramídu, ale existujú aj skupiny hodnôt na rovnakej horizontálnej úrovni, pre edukačnú prax alebo vzdelávanie učiteľov je predsa len potrebné ciele edukácie určitým spôsobom usporiadať, aby naplňovaním menších cieľov bolo možné systematicky smerovať k tým vyšším. Ciele edukácie tak predstavujú určitý *hierarchicky usporiadaný systém prognózovaných výsledkov výchovy*. Kritériom ich usporiadania je úroveň všeobecnosti a stupeň konkretizácie od ideálu dokonalého človeka cez všeobecné ciele edukácie vôbec, alebo ciele edukačných inštitúcií, po konkrétnejšie časovo vymedzené ciele až po konkrétne úlohy. V tejto kapitole budeme venovať pozornosť len najvyšším úrovniam cieľov (ideálom a všeobecným cieľom) a ich filozofickému zdôvodneniu. Pritom sa už nebudeme opierať iba o axiológiu, ale aj o etiku, ktorá sa konkrétnymi vlastnosťami mravnej osobnosti priamo zaoberá.

Na vrchole hierarchie stojí **ideál** (z latinského „idea“ – myšlienka)**.** „Idea znamená predstavu, myšlienku, či víziu a ideál dokonalú predstavu nejakej veci, javu alebo stavu. V oboch prípadoch sa jedná o dokonalú, najvyššiu možnú kvalitu, ktorá sa reálne nedá dosiahnuť, možno sa k nej len priblížiť“ (Pintes, 2008, s. 43). Ideál výchovy je teda *obraz dokonalého človeka, obraz plnohodnotnej osobnosti* v danej dobe a v danej ľudskej spoločnosti. Je najvyšší cieľ ľudských túžob v oblasti

---

[17] Je potrebné *rozlišovať medzi pojmami personalistický a humanistický*. Pojem *personalistický* (z ontológie, persona - osoba) znamená, že podstatou je zameranie na osobu, východiskom je osoba. Niektoré personalistické koncepcie môžu byť aj extrémne individualistické, ak vo výchove preferujú iba personalizáciu. Pojem *humanistický* (z axiológie a etiky, humanus – ľudský) zdôrazňuje zameranie na humánne hodnoty, humanitu ľudských vzťahov, blaho človeka a to pre každú osobu, t. j. aj pre druhých. Skutočné humanistické koncepcie vychádzajú síce z osoby, ale nemôžu byť individualistické, ich nevyhnutnou súčasťou sú potom hodnoty solidarity, spolupráce, pomoci, tolerancie a pod., t. j. vyváženosť a neoddeliteľnosť procesov personalizácie a socializácie.

edukácie a je preto ideálom, že je do dôsledkov neuskutočniteľný (napr. ideál slobodného človeka). Hoci existujú individuálne ideály osobnosti v predstavách jednotlivých vychovávateľov, Brezinka upozorňuje, že tie ideály, ktoré sú skutočne pre edukáciu podstatné, sú *nadosobnej, nadindividuálnej povahy* a nezávisia na ľubovôli jednotlivca (Brezinka, 1996, s.17). Obvykle sú pre svoju príťažlivosť zdieľané množstvom ľudí a hoci boli vytvorené v minulej dobe v podstatných rysoch pretrvávajú až dodnes.

Ak sú ideály v podstate neuskutočniteľné, na čo vôbec sú, aký je ***zmysel ideálov***? Podľa Koťu argumentovať praxou a skúsenosťou pre a proti ideám a ideálom nie je možné. Táto prax a skúsenosť by pravdepodobne vôbec neexistovala, keby neboli vytvorené ustanovenia pre chod ľudskej praxe odvodené z týchto ideálov (Koťa, 1999, s. 85). Ideály teda predchádzajú konkrétnu prax, prelamujú zabehnuté postupy v konaní a obohacujú človeka o nové dimenzie, otvárajú nové horizonty. Schopnosť človeka tvoriť a vytyčovať ideály je podmienkou pretvárania ľudského sveta. Ideál teda *dáva perspektívu a smer*, k čomu by mala výchova v konečnom dôsledku viesť. Ideály „skrášľujú“ a zlepšujú ľudský život, ukazujú, čo v dokonalej podobe znamenajú dobro, krása, pravda, rozpínajú priestor pre ľudskú túžbu, ktorá sa nedá naplánovať, a preto vždy *dávajú nádej* na lepší zajtrajšok. Ideály zabezpečujú *súdržnosť* skupín a ľudských spoločností, zameriavajú pozornosť a sily všetkých na dôležité ciele, príťažlivé pretrvávajúce ideály udržujú *kontinuitu kultúry* aj pri striedaní sa generácií. Osobitne v pluralitnej spoločnosti, ktorá žije duchovne a morálne predovšetkým zo svojich podskupín s rozdielnymi cieľmi a požiadavkami a ktorej občan patrí k viacerým z nich, môže ľahko dôjsť k strate hodnotovej orientácie. Súčasná doba ukazuje, že sa tak aj deje a ako ukážeme v poslednej kapitole, odklon výchovy od nadosobných cieľov a ideálov má na samotnú výchovu zničujúci vplyv.

Ideály teda potrebuje pre svoj život jednotlivec, aj spoločnosť. Predstavujú dynamický prvok napredovania v línii od – ku, od minulého k budúcemu, na cieľ zameraný rozmer ľudskej existencie. Podľa Kučerovej sú ideály slobodne vytvorené, sú chcené samé pre seba, sú úlohy bez definitívneho riešenia. „ ***Dávajú zmysel ľudskej existencii*** ako perspektívy, najvyššie inšpirácie, projekty a regulatívy. História učí, že človek nikdy nedôjde na koniec svojej cesty a k cieľu svojej túžby, avšak tá cesta, na ktorú sa dáme vždy odhodlane a s nádejou, je sama dostatočným dôvodom ľudskej existencie“ (Kučerová, 1990, s. 46). Rajský pri obrane potreby ideálov, ktoré sa pri konkretizácii na ciele výchovy nesmú stratiť, poznamenáva, že kým *všeobecným cieľom výchovy je „stav zrelosti“,* rozvinutosti osobnosti človeka, *ideálom výchovy je „stav dokonalosti“.* Kritizuje súčasnú dobu, v ktorej ideály boli plne nahradené prakticistickými cieľmi a idolmi, podľa neho „absolutizáciou cieľov na úkor ideálov dochádza práve k ich idolatrizácii a vznešená pedagogická veda prijíma potupný údel slúžky rozličných záujmov“ (Rajský, 2010, s. 37).

Ideál dokonalého človeka sa konkretizuje vo **všeobecných cieľoch edukácie**. Všeobecné ciele edukácie sú strategickými cieľmi, ktorými sa naplňuje ideál, t. j.

„členia“ ideál na najvážnejšie kvality – vlastnosti osobnosti (napr. autenticita, zodpovednosť), ktorými má každý človek disponovať. Všeobecné ciele môžu mať viacero úrovní, môžu byť v ďalšej úrovni konkretizované, napr. všestrannosť je rozpracovaná podľa vzťahov človeka, ktoré v živote žije (pozri nižšie obr. 2) na najvážnejšie schopnosti (napr. naučiť sa poznávať). Tým, že všeobecné ciele majú vysoký stupeň všeobecnosti, *týkajú sa celej výchovy, všetkých inštitúcií, ktoré výchovu realizujú, sú určené pre všetkých ľudí a majú veľmi dlhodobé až celoživotné trvanie.* Všeobecné ciele edukácie zjednocujú úsilie všetkých edukačných inštitúcií a edukátorov, aby výchova nebola rozporuplná, ale realizovala sa synergicky.

Pri vymedzovaní všeobecných cieľov výchovy sa pedagogika a andragogika opierajú o filozofické východiská dvojakým spôsobom:

- pri **obsahovej formulácii** (čo má byť cieľom výchovy) o axiológiu a etiku, ktoré vysvetľujú najdôležitejšie *hodnoty a ideál plnohodnotnej ľudskej osobnosti*,
- pri ich **usporiadaní** (ako ich štruktúrovať, aby spolu tvorili zmysluplný celok) o filozofiu ľudského bytia, ktorá určuje, aké *vzťahy subjekt v živote žije*.

Celými dejinách pedagogického myslenia sa tiahnu najmä *dve fundamentálne hodnoty,* z ktorých sa formuluje ideál plnohodnotnej osobnosti a základné ľudské cnosti a to idea ľudskej dôstojnosti a idea humanity, ako aj ich vzájomný vzťah. **Idea ľudskej dôstojnosti** prešla historickými premenami od chápania ukotvujúceho ľudskú dôstojnosť v myslení, v podobnosti Bohu, vo výsadnom postavení človeka v celku sveta, či nakoniec v jeho prirodzených právach. V tomto poslednom spojení je univerzálne platnou hodnotou, vlastnou každému rozdielnemu ľudskému indivíduu, o ktorej sa nevyjednáva, nie je ničím zameniteľná, nezávisí od interpretácie svetských autorít. Dnes spočíva najmä v jeho *slobode*, lebo človek sa chápe ako bytosť významovo sebestačná, jeho hodnota sa neodvíja od hodnoty účelov, či kontextov jeho života (teda od prírody, spoločnosti, či transcendentna), ale z toho, že on sám tieto významy svetu udeľuje (Malík, 2010, s. 183). Táto idea však nemôže byť zamieňaná s individualizmom, či egoizmom, ako sa to niekedy v pedagogickom diskurze vyskytuje. V trendoch humanizácie vzdelávania či školstva sa totiž vždy dialekticky spája s ideou humanity.

Idea humanity dostávala v histórii presnejší obsah tam, kde človek musel čeliť náporu síl smerujúcich proti nemu, často vzniknutých vďaka jeho vlastnej slobode. Preto sa v každej historickej etape musela a musí vždy nanovo vymedzovať. Je tak neustálym procesom zápasu o podobu ľudskosti, a preto je chápaná aj ako konsenzuálne vyjednané hodnoty všeľudského. Z uznania ľudskej dôstojnosti toho druhého vyviera požiadavka rovnosti ľudských bytostí, zodpovednosti za jej uplatňovanie, teda zodpovednosti za blaho človeka. Podľa Wrighta, ak má mať každý človek šance na uskutočnenie toho, čo je pre človeka dobré, musí existovať istá rovnováha medzi inštitucionálnym usporiadaním spoločnosti a podmienkami jednotlivcov pre dobrý život (Wright, 2001, s. 27), a tak nemožno požiadavku sebarealizácie človeka oddeľovať od solidarity medzi ľuďmi. Humanistický postoj

odmieta všetko, čo obmedzuje možnosť človeka zariadiť si svoj život dôstojným spôsobom a chápe, že tieto možnosti sa môžu uskutočniť iba v rámci humánneho spoločenského poriadku, ktorý ako taký je legitímny práve starostlivosťou o blaho človeka (Wright, 2001, s. 34). Ak sa podmienky narušia, treba tento poriadok meniť. V skutočnosti tak nikdy nejde o návrat k tejto hodnote v zmysle tradície či konzervativizmu, ale o redefinovanie zmyslu tejto tradičnej hodnoty v nových spoločenských podmienkach.

Humanisticky a antropologicky orientovaná filozofia v duchu idey ľudskej dôstojnosti a idey humanity charakterizuje podľa S. Kučerovej (1990b, s. 38 – 39) **plnohodnotnú osobnosť** šiestimi základnými charakteristikami: autentická, tvorivá, slobodná, zodpovedná, totálna (všestranná) a celostná (harmonická)**.**

Autentická bytosť, t.j. pravá, skutočná, je tá, ktorá *je sama sebou, jedinečnou individualitou* (pozri tiež kap. 2.3.3). „Autenticita znamená nezástupnosť, nie však sebastrednosť“ (Palouš, 1996, s. 58). Nezástupnosť a nenahraditeľnosť individuality je daná tým, že autenticky, sama na základe vlastnej vôle - t. j. inak ako ostatní, dáva zmysel a významy vlastnému životu a konaniu. Autentická bytosť chápe poriadok prírody, civilizácie a kultúry v sebe i mimo seba, berie život ako šancu i úlohu. Pozná svoje možnosti a obmedzenia a podľa nich uskutočňuje svoj životný program, má svoje ciele, za ktorými ide a ktoré realizuje, t. j. vie, čo chce. Preto sa nepotrebuje podobať na iného, napodobňovať (reprodukovať) ciele a názory iných, ale tvorí, produkuje samu seba. Je preto schopná uvedomelo riadiť svoj vlastný život, plánovať a tvoriť svoju vlastnú budúcnosť. Autenticita musí byť súčasťou ideálu dokonalého človeka (všeobecným cieľom edukácie), pretože vymedzuje, odlišuje jedného človeka od druhého.

Tvorivá je taká bytosť, ktorá neprijíma iba pasívne to, čo je dané, ale *aktívne prekračuje, presahuje skutočnosť* (svet a seba samého), pretvára ju v mene hodnôt, ktoré uznáva. Prekračovať vo filozofickom zmysle neznamená opakovať, reprodukovať staré, ale produkovať nové myšlienky, činy, súvislosti, vzťahy, aj keď sú nové len vo vzťahu k nej samotnej. Tvorivý teda nie je len ten, kto uskutoční nový celosvetový objav, ale aj ten, kto je schopný pozrieť sa na problém z netradičného zorného uhla, spojiť javy do nových súvislostí, nájsť novú cestu riešenia problému. Tvorivosť však neznamená len novosť. Žiaden mysliteľ neoznačil vynález atómovej bomby za tvorivý čin, hoci bol nový a dokonca pre určitú skupinu aj užitočný. Tvorivý čin slúži pre blaho človeka ako takého, pre blaho všetkých, ak tvorí, tak nelikviduje, nedeštruuje, nezabíja ľudský život. Tvorivosť ako aktívny vzťah k svetu je nutným výchovným ideálom pretože predstavuje základnú odlišnosť človeka od zvieraťa. Ako výsostne ľudská je zároveň spojená s ideou humanity.

Slobodná je taká bytosť, ktorá je *relatívne nezávislá*. Nezávislá osoba koná na základe vlastnej vôle a voľby, čiže vlastného uvedomelého rozhodovania. Uvedomuje si a realizuje vlastné možnosti, v ktorých by prekročila daný stav, prítomnosť (čo dokáže, čoho je schopná). Relatívnosť je v tom, že táto voľba sa vždy

deje v nejakej situácii, v nejakých hraniciach, podmienkach, čiže zároveň poznáva nutnosť (čo smie, čo je možné, aké sú hranice zákonné, mravné, biologické a pod.). Sloboda neznamená robiť si, čo chcem, to by bola anarchia, ale je to čo najproduktívnejšie a najľudskejšie prekračovanie týchto hraníc, napr. slobodná osobnosť dodržiava zákon, ale ak chápe, že nie je spravodlivý k istým osobám, bojuje za jeho zmenu (bližšie pozri kap. 3.2.2). Sloboda je súčasťou ideálu osobnosti preto, že je podmienkou sebarealizácie. V zmysle sebarealizácie ako sebazdokonaľovania a uspokojovania aj potrieb iných je neoddeliteľná od zodpovednosti. Sloboda je spoľahnutie sa na zodpovednosť druhého.

Zodpovedná je taká bytosť, ktorá *zodpovedá, ručí za seba, za svoje myšlienky a činy pred sebou i pred druhými*, neprenáša túto zodpovednosť na nikoho iného. Zodpovedný človeka pozná svoje práva a povinnosti, ale aj práva a povinnosti druhých. Považuje za povinnosť konať tak, aby ostatní mohli využívať svoje práva. Z etického hľadiska zodpovednosť vzniká v bode slobodného rozhodnutia, kto sa raz slobodne rozhodne pre určitú možnosť, nemôže tvrdiť, že za jeho rozhodnutie môže niekto iný. „Stačí, že aktívnou príčinou som bol ja“ (Jonas, 1997, s. 142). Výchova k zodpovednosti musí obsahovať slobodné rozhodnutie a znášanie dôsledkov zaň. Zodpovedné konanie je charakteristické úctou k životu ako takému, ak človek koná zodpovedne, znamená to, že pri svojom konaní domýšľa dôsledky svojich činov pre svet, pre druhých i pre seba, vedome neškodí sebe ani inému (ale ani zvieraťu, či prírode), t. j. neobmedzuje svoju slobodu, ani slobodu iného človeka. Zodpovednosť je podmienkou vlastnej slobody i slobody iných, znamená umožniť inému človeku slobodne žiť a konať. Ak si človek chce slobodne zašoférovať, cestovať kam chce, musí zodpovedne dodržať pravidlá cestnej premávky, inak jeho sloboda, možno i život alebo sloboda a život iných skončí na prvej križovatke. Zodpovednosť teda závisí od slobody a sloboda od zodpovednosti. Tým je tiež podmienkou sebarealizácie človeka.

Totálna (všestranná) je taká bytosť, ktorá sa rozvíja vo všetkých svojich vzťahoch, ktoré v živote žije (bližšie pozri ďalej filozofiu bytia), čiže *v úplnosti vzťahov k sebe, k ľuďom, k svetu, v úplnosti vzťahov poznávacích, pretváracích, hodnotiacich a dorozumievacích.* Všestrannosť teda neznamená, že človek všetko pozná a všetko dokáže, ale že má rozvinuté všetky základné vzťahy ku skutočnosti a mnohostranné spôsoby jej osvojovania si. Semrád konštatuje, že spoločnosť nikdy nepoprela všestranne harmonicky rozvinutú osobnosť ako výchovný cieľ, v praxi však dochádza k jeho nahradzovaniu praktickými konštruktmi, vychádzajúcimi z utilitárnych potrieb spoločnosti na pozadí deformovaných vízií globálneho sveta (Semrád, 2005, s. 70).Tieto konštrukty nakoniec samotnú možnosť všestranného rozvoja popierajú, alebo obmedzujú. Napr. v období socializmu, keď sa na všestrannosť nazeralo prevažne *z hľadiska obsahového (*Grulich, 1977, s. 94), si mal človek, aby bol všestranný, osvojiť všetky oblasti života spoločnosti, vyplývajúce zo spoločenského bytia (príroda, človek, technika) a spoločenského vedomia (veda, umenie, morálka, svetonázor a pod.). Na

ich základe vznikalo stále väčšie a väčšie množstvo tzv. zložiek výchovy - rozumová, mravná, pracovná, svetonázorová, estetická, telesná výchova, neskôr právna, dopravná, ekologická atď. S rozvojom spoločnosti sa stupňovali obsahové nároky na žiakov a tým časť z nich z idey všestrannosti vylúčili (napr. deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami). Podobne ďalší pohľad na všestrannosť *zo sociálneho hľadiska*, podľa ktorého je všestranný ten, kto je pripravený na všetky sociálne roly, ktoré môže v spoločnosti zastávať, je ako najvyšší všeobecný ciele nevhodný. Neobsahuje totiž nič z oblasti vzťahov človeka k sebe samému, neobsahuje rolu „byť dobrým človekom" (Jůva, 1989, s. 7). Také sú aj súčasné koncepty *kľúčových kompetencií*, orientované predovšetkým na schopnosti, uľahčujúce presadenie sa v praxi. Koncepty všestrannosti, ktoré vychádzajú prioritne alebo výlučne z potrieb spoločnosti alebo praxe, nie sú v skutočnosti všestranné. Filozofický pohľad na všestrannosť – *úplnosť životných vzťahov človeka*, vychádza z aktivít ľudského subjektu a považuje vzťahy k ľuďom (spoločnosti) len za jednu komplementárnu súčasť ľudského vzťahovania sa ku skutočnosti. Podľa Blížkovského ciele výchovy nemôžu byť odvodené ani len zo subjektívneho ani len z objektívneho pólu ľudského sveta, ale z celej sféry subjektovo-objektových vzťahov vo filozofickom zmysle (Blížkovský, 1992, s. 120).

Celostná je taká bytosť, ktorá je vyrovnaná, *harmonická, s vnútornou integritou*. Kým pri všestrannosti otázka znie, ktoré všetky stránky človeka je potrebné rozvíjať, pri harmónii ide o to, aký má byť ich vzájomný pomer, aby osobnosť neutrpela jednostrannú ujmu vo svojom rozvoji. *Celok* je dobre fungujúci systém, teda človek ako celok je fungujúca, ľudsky hodnotne sa sebarealizujúca osobnosť. Harmónia je v tom, že jednotlivé stránky má osobnosť proporcionálne vyvážené tak, aby mohla takto fungovať podľa svojich možností a schopností. To neznamená, že všetky stránky má rozvinuté rovnako, pretože inú harmóniu pre plnú ľudsky hodnotnú sebarealizáciu potrebuje napr. umelecký rezbár a inú manažér. „*Harmónia* znamená súladnosť a krásu. Je to typ takého vnútorného a vonkajšieho spojenia prvkov objektu, v ktorej všetky časti celku sa dopĺňajú a podmieňujú navzájom. Harmónia je jednotou v mnohotvárnosti a mnohotvárnosťou v jednote, spočíva v súlade rozmanitého, v zjednotení rozdielneho„ (Grulich, 1977, s. 99). Človek nemôže žiť ako roztrieštený hráč rozmanitých rol, ako vyznávač nesúrodých, protikladných hodnôt, ale potrebuje nájsť uvedomelý vnútorný poriadok. *Integrita* osobnosti ako systému predpokladá vyvážené vnútorné a vonkajšie väzby, čiže produktívnu rovnováhu so sebou a so svetom. To znamená, že človek má odstup od seba i od sveta, je schopný objektívneho pohľadu na seba - vie zaujať pozíciu druhého i objektívneho pohľadu na svet - vie zaujať pozíciu vecnú a oboje prekračovať. Podľa Kučerovej integrovaná osobnosť sa môže zmýliť. Ale dokáže vziať na seba zodpovednosť, vinu, ľútosť, vždy sama seba znova nájde a preto jej možno dôverovať (Kučerová, 1990b, s. 39).

Jasne vysvetliť, v čom spočíva *celostnosť a všestrannosť osobnosti* a ako môžu byť všeobecné ciele výchovy usporiadané, vyžaduje vymedziť všetky vzťahy, ktoré

človek vo svojom živote žije - k čomu sa vzťahuje a ako sa vzťahuje. Pri odpovedi na otázku, *k čomu sa človek vzťahuje*, sa možno oprieť sa o realitu ľudského sveta a **filozofiu bytia človeka** v ňom. Realitu ľudského sveta podľa Blížkovského (1992, s. 60) tvorí abiosféra a biosféra - oblasť neživej a živej prírody a antroposféra - oblasť ľudskej spoločnosti vrátane seba samého a ľudskej interakcie. Z uvedeného vyplýva, že človek vo svojom živote prežíva a realizuje tri široké druhy vzťahov: ***vzťahy k sebe, k ľuďom a k predmetnému svetu*** (obr. 2)**.**

Odpoveď na otázku, *ako sa človek vzťahuje ku skutočnosti*, sa má podľa Šveca (2002, s. 11) opierať o štyri základotvorné súčasti: filozofiu poznávania a poznatkov (epistemológiu, resp. gnozeológiu), filozofiu hodnotenia a hodnôt (axiológiu), filozofiu konania a výkonov (praxeológiu) a filozofiu dorozumievania sa a znakov (semiológiu). Jednotlivé filozofie reprezentujú charakter ľudských vzťahov, aké k sebe, k ľuďom a k svetu môže človek zaujať. Ide o vzťahy ***poznávacie*** (kognitívna stránka rozvoja), ***hodnotiace*** (afektívna stránka rozvoja) a ***pretváracie*** (psychomotorická stránka rozvoja). Seba, ľudí a svet môže človek poznávať, pretvárať a hodnotiť. Všetkých vzťahov aj podľa reality sveta aj podľa filozofie bytia sa dotýka štvrtý vzťah – ***dorozumievací*** (rozvoj mnohostrannej interakcie) t. j. schopnosti komunikovať, sebavyjadriť sa a porozumieť komunikácii a signálom iných (obr. 2).

Súvsťažnosť vzťahov, v ktorých má byť všestranná a celostná osobnosť pripravovaná na život je vyjadrená na obr. 2. Ten súčasne ukazuje, že vyššie spomínané obsahové hľadisko pri vysvetľovaní všestranností predstavuje najmä vzťahy k svetu, spomínané sociálne hľadisko najmä vzťahy k ľuďom a ľudskej spoločnosti. Tiež je z neho zrejmé, že členenie všestrannosti v zmysle filozofie bytia na rôzne spôsoby vzťahov človeka ku skutočnosti (poznávací, hodnotiaci, pretvárací, dorozumievací) predpokladá, že všestrannosť má okrem obsahových aspektov aj aspekty kvalitatívne podľa stránok celostnej ľudskej osobnosti, a tým umožňuje aj stanoviť všeobecné činnostné ciele edukácie, týkajúce sa najvšeobecnejších ľudských schopností (poznávať, hodnotiť a pod).

Podľa štyroch základných spôsobov vzťahovania sa človeka k skutočnosti má tak edukácia podľa Šveca (2002, s. 17 – 21) **štyri všeobecné činnostné ciele**:

1. *naučiť sa poznávať* – osvojovať si, odkrývať a využívať poznatky rôznych druhov a rôznymi spôsobmi (vrátane IKT)**;** rozvíjať všetky poznávacie procesy od najjednoduchšieho zapamätávania, pochopenia, aplikácie po analytické, kritické a tvorivé (syntetické) myslenie, poznávať seba a vlastný štýl svojho poznávania,

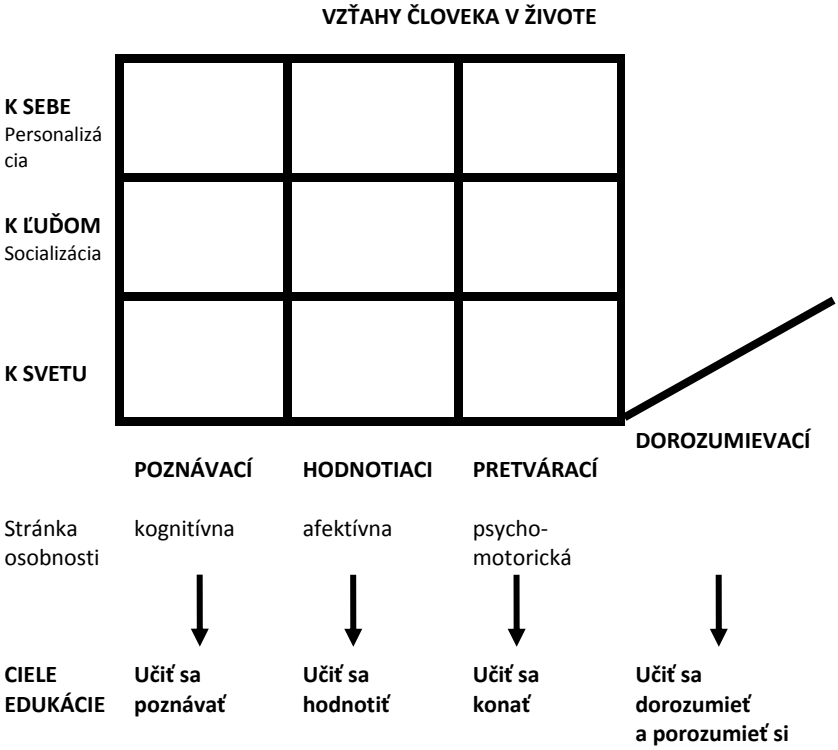
2. *naučiť sa hodnotiť* - napr. odhaľovať rozpory, omyly, posudzovať kvalitu, efektívnosť, odhadovať, autonómne a zodpovedne vyberať, rozhodovať, priorizovať potreby a ciele (mať ich rebríček), orientovať sa v hodnotách,

3. *naučiť sa konať* – cieľavedome zasahovať, meniť, zdokonaľovať veci vôkol seba i seba samého, plánovať (projektovať), organizovať, korigovať, regulovať

vlastnú i cudziu činnosť, konštruovať diela a myšlienky, riešiť problémy, ale aj spolupracovať, pomáhať, prevziať zodpovednosť, podnikať,

4. ***naučiť sa dorozumievať a porozumieť si*** **–** využívať a podeliť sa o vlastné a cudzie skúsenosti, vyjadrovať sa písaným, hovoreným, číselným, grafickým jazykom i jazykom tela, ale aj schopnosti pomenúvať a definovať, parafrázovať, prekladať z formy jedného jazyka do druhého, ale aj z cudzieho jazyka, empaticky chápať iného**.**

Obr. 2 Vzťahy človeka v živote a činnostné ciele edukácie



Súhrnne možno **k hierarchii a usporiadaniu edukačných cieľov** rekapitulovať nasledovné: Z dvoch najvážnejších humánnych hodnôt ľudskej dôstojnosti a humanity vychádza ideál plnohodnotnej osobnosti, tvorený šiestimi kvalitami, ktorým zodpovedá šesť najvšeobecnejších až ideálnych cieľov výchovy – osobnosť autentická, tvorivá, slobodná, zodpovedná, všestranná a celostná (harmonická). Najmä posledné dva – všestrannosť a celostnosť sú sýtené, alebo ich možno konkretizovať na edukačné ciele v troch oblastiach ľudskej reality vo vzťahoch

k svetu, k ľuďom a k sebe samému (obsahový aspekt) a v štyroch druhoch vzťahov k tejto realite v poznávacích, hodnotiacich, pretváracích a dorozumievacích vzťahoch (kvalitatívny aspekt).

Kvalitatívny aspekt umožňuje stanoviť štyri všeobecné činnostné ciele edukácie – naučiť sa poznávať, hodnotiť, konať, dorozumievať sa a porozumieť si. Tieto sú v edukačných vedách ďalej konkretizované do hierarchicky usporiadaných cieľov nižšej úrovne (napr. existujúce *taxonómie* cieľov v kognitívnej, afektívnej, psychomotorickej oblasti rozvoja osobnosti).

Obsahový aspekt umožňuje vo všetkých troch oblastiach ďalšiu konkretizáciu všeobecných cieľov:

- Oblasť vzťahov k sebe samému sa konkretizuje do všeobecných cieľov personalizácie človeka. Tu môžu byť uplatnené spôsoby konkretizácie do cieľov podľa oblastí *personalizácie* a to od sebauvedomenia až po slobodné rozhodovanie a objavovanie zmyslu vlastnej existencie, alebo *podľa úrovní vývinu osobnosti* od zrenia až po schopnosť uvedomelého sebariadenia a sebarozvíjania.
- Oblasť vzťahov k ľuďom sa konkretizuje do všeobecných cieľov socializácie človeka. Tu môžu byť uplatnené spôsoby konkretizácie do cieľov napr. podľa hlavných *sociálnych rol*, ktoré človek v spoločnosti zaujíma (byť demokratickým občanom, byť zodpovedným rodičom a pod.), podľa oblastí spoločenského bytia a vedomia, alebo taxonómie cieľov podľa *úrovní socializácie a sociálneho vývinu* človeka. V tejto oblasti cieľov sa najviac prejavujú spoločenské východiská - požiadavky na člena spoločnosti, ktoré by mal ovládať, aby v nej mohol úspešne žiť a medzinárodné, t. j. konsenzuálne dohodnuté ciele výchovy pre udržateľný rozvoj ľudstva.
- Oblasť vzťahov k svetu sa konkretizuje v edukačných cieľoch *podľa jednotlivých oblastí poznania* predmetného a kultúrneho sveta registrovaných vedou a umením. Sú rozpracované najpodrobnejšie až po vyučovacie ciele jednotlivých vyučovacích predmetov a učebných úloh.

Ako možno na záver sformulovať najvšeobecnejší cieľ edukácie? Zmyslom výchovy podľa antropologického poňatia je to jednoducho **„naučiť človeka žiť jeho vlastný život“.** Aby tento život viedol k jeho ľudsky hodnotnej sebarealizácii ako plnohodnotnej osobnosti, znamená to konkrétnejšie, že cieľom edukácie je: ***vychovať autentickú osobnosť, ktorá na základe pre ňu potrebnej miery všestrannosti a harmónie, dokáže slobodne a zodpovedne prekonávať svet a seba samého tvorivými činmi, riadiť svoj život v prospech seba a ľudskej spoločnosti.***

3.2 Vybrané etické východiská výchovy

Etika ako filozofia morálky sa zaoberá otázkami: prečo človek koná tak, ako koná a **ako má správne konať**? Ľudské skutky sú určované dvoma skupinami príčinnosti. Jednou je *kauzalita empirická* (prírodná), pri ktorej empirické príčiny spôsobujú empirické dôsledky. Človek musí jesť a piť, aby prežil, nesmie sa dotýkať aktívnych elektrických drôtov, aby ho nezasiahol prúd a pod. Jeho konanie je v tomto prípade vedené prírodnými, prípadne technickými zákonmi a jeho dôsledkom je preňho blaho a úžitok, t. j. *dobro preňho*. Druhou skupinou je podľa Anzenbachera ***kauzalita na základe slobody***[18], pri ktorej sú empirické dôsledky spôsobené neempirickými, transcendentálnymi (empíriu prekračujúcimi) príčinami. Tá existuje vďaka slobode ľudskej vôle, lebo žiadny určitý konečný motív nemôže determinovať vôľu, aby nutne konala len v zmysle prírodnej kauzality (Anzenbacher 1985, s. 228 a 230). Človek, ktorý sa slobodne rozhoduje, môže vedome konať aj tak, že obmedzí svoje vlastné dobro v prospech iného človeka, napr. rozdelí sa s jedlom, prispeje na dobročinné účely alebo v prospech čistých vzťahov s ľuďmi, napr. povie pravdu, aj keď je to preňho nevýhodné. Jeho konanie je vtedy vedené špecifickými *hodnotami* konsenzuálne spoločensky a individuálne prijatými v morálke. Cieľom, či dôsledkom v tomto prípade sú *vlastná dokonalosť a cudzia blaženosť*. Kant a spolu s ním aj dnešná etika tieto dve kategórie - úsilie o vlastnú dokonalosť ako ľudskej bytosti a o cudzie blaho, ktoré vyjadrujú smer k maximalizácii mravného dobra, považuje za povinnosť.

Človeka sa teda pri vlastnom konaní slobodne rozhoduje na základe vlastnej vôle. ***Vôľa*** je vo filozofickom zmysle schopnosť sám ukladať vlastnému konaniu rozumné ciele. Vôľa je slobodná, ak nie je podmienená mnohými cudzími záujmami, ale určuje ju sám rozum (Fürstová – Trinks, 1996, s. 220). Človek, pretože sa môže slobodne rozhodovať, si však môže ukladať aj egoistické ciele, pri dosahovaní ktorých neberie dobro druhých do úvahy. Spoločnosť by nemohla existovať, keby sa každý jej slobodný člen takto rozhodoval. Aby človek a spolu s ním spoločnosť mohli prežiť, vytvárali si a presadzovali súbory noriem a predpisov, ako správne konať, aby toto konanie bolo prospešné pre všetkých. Morálne normy a predpisy sa teda historicky vyvíjajú a dopĺňajú, čím viac sa rozširuje ľudská sloboda (napr. novšie požiadavky ekologickej etiky). ***Sloboda človeka je predpokladom morálky***, bez nej by morálka ako kultúrny systém neexistovala, bez slobodného rozhodovania (s revolverom pri hlave) nemožno žiaden čin hodnotiť ako mravný, či nemravný.

3.2.1 Morálka a svedomie

Morálka (z latinského „mos“ – mrav, charakter, obyčaj, vlastnosť, vnútorná podstata, zákon, predpis) je „*súbor pravidiel správania sa* buď príznačných pre

[18] Anzenbacher používa pojem kauzalita (príčinnosť), aby zdôraznil, že slobodné konanie nie je také, ktoré je ničím nepodmienené, úplne od všetkého nezávislé.

určitú dobu alebo kultúru, alebo považovaných za všeobecne platné“ (Durozoi – Roussel, 1990, s. 189). Používa sa na ohraničenie spoločenských javov, ktoré majú určité viditeľné znaky spoločne komunitou prijaté za morálne, t. j. za zamerané na dobro všetkých ľudí. Morálka v súvislosti s jednotlivcom je súbor princípov a zásad, ktorými sa tento človek riadi z vlastného presvedčenia a nie z donútenia. Morálka a jej normy sa opierajú o také mravné kategórie, ktoré sú priamym prejavom uskutočňovania idey humanity, idey všeľudskej rovnosti a mravnej dokonalosti ako *blaho, dobro, spravodlivosť, zodpovednosť, povinnosť, česť a dôstojnosť* a pod. Pojem ***mravnosť*** sa niekedy používa ako synonymum morálky, podľa nášho názoru však vyjadruje skôr *spôsob správania sa* človeka podľa mravných noriem (mravnosť ako v činoch prejavená morálka), alebo *všeobecnú vlastnosť* jeho charakteru. Možno ju charakterizovať ako „dobrotu, ako spôsobilosť, zameranosť na dobro. Mravne dobré je to čo trvale šťastne rozvíja ľudský život v jeho individuálnom i sociálnom rozmere“ (Žilínek, 1997, s. 32). Mravnosť v našom chápaní je predstavovaná mravnými kvalitami osobnosti, vyjadrujúcimi základné pravidlá ľudského spolužitia ako sú napr. *úcta, šľachetnosť, obetavosť, súcit, úprimnosť, vernosť, dôvera, solidárnosť, zdvorilosť, pravdivosť, vzájomná pomoc, priateľstvo, slušnosť a pod.*

Morálka a mravnosť predstavujú také predpisy a také spôsoby správania, ktoré sa riadia univerzálnymi **etickými zásadami**. Najznámejšou univerzálnou zásadou, ktorá sa vyskytuje v mnohých náboženských a filozofických učeniach je ***zlaté pravidlo***, ktoré možno vyjadriť asi nasledovne: „Čo nechceš, aby robili iní tebe, nerob ani ty im.“ Podľa Klimekovej by to presnejšie mali vyjadrovať nasledovné štyri základné zásady:

1. zásada: aktualizácia[19] možností, dispozícií a schopností každého človeka má byť čo najplnšia a najpozitívnejšia,
2. zásada: aktualizácia sa týka tých možností, dispozícií a schopností, ktoré človeku neškodia – inému ani sebe samému,
3. zásada: aktualizácia možností, dispozícií a schopností má prebiehať tak, aby nebránila, ale naopak napomáhala aktualizácii možností, dispozícií a schopností iných ľudí,
4. zásada: rozvíjanie a udržiavanie týchto zásad na tvorivom základe vyžaduje cvičenie zmeny bodu videnia – vcítiť sa do cudzieho položenia (Klimeková 1999, s. 63 – 64).

Výchova, osobitne mravná výchova sa usiluje o to, aby pomohla slobodne konajúcemu človeku vytvoriť si uvedomelé autonómne riadiace centrum, vedomý systém autoregulácie. Nikto nemôže človeka k niečomu morálne zaviazať, ak sám nemá vedomie a necíti, že je k tomu zaviazaný, že má (je jeho povinnosťou) konať mravne. „Morálne zaviazať môže iba **svedomie**. Svedomie dáva zákon samo sebe,

[19] Aktualizácia – sprítomňovanie, urobenie aktuálnym, doplnenie o nové

je autonómne“ (Anzenbacher, 1985, 237). Svedomie znamená schopnosť individuálneho vedomia posúdiť správanie a konanie človeka so zreteľom k dobru a zlu. „Je to morálny súd nad sebou samým, ktorému človek podriaďuje svoj vnútorný svet“ (Žilínek, 1997, s. 50). Mravne konať znamená konať podľa najlepšieho vedomia a svedomia. Človek nemôže s istotou konať mravne, ak nie je presvedčený, že k stanoveniu zákona, princípu v jeho vôli došlo podľa najlepšieho vedomia. Svedomie je spojením racionálneho uvedomovania, hodnotového (mravného) súdu, ale aj emocionálneho prežívania a mravného cítenia. Žilínek nazýva svedomie *hlbokým vnútorným intímnym hlasom vlastnej mravnosti*, ktorý je neumlčateľný a neúprosne posudzuje naše mravné správanie a konanie (tamtiež, s. 51). Potláča amorálne pohnútky, dištancuje človeka od zlého a motivuje ho k zodpovednosti. Prináša hlboký emocionálny zážitok z pocitu mravného uspokojenia, spokojnosti so sebou samým a hrdosti na seba, ale aj neuspokojenia z výčitiek svedomia, pocity hanby a viny. Svedomie je tak integrujúcim kritériom a indikátorom mravnosti v človeku samotnom.

Problémom súčasnej doby je nedostatočnosť mravnej výchovy, nedostatok ***výchovy svedomia***. Existenciu sveta asi neohrozí, ak väčšina ľudí nebude poznať určitú chemickú rovnicu. Ale ak väčšina ľudí nebude „mať svedomie“, nebude sa riadiť mravnými zásadami humanity, zameranými na dobro svoje i druhých, ľudská spoločnosť nebude môcť normálne existovať, nebude ľudská. Mravná výchova, teda výchova svedomia je jednou z najaktuálnejších úloh súčasnej edukácie. Splošťovanie výchovy na poznanie vied ohrozuje nielen harmonický rozvoj človeka ale aj udržateľný rozvoj ľudstva.

Mravná výchova patrí k najzložitejším oblastiam edukácie. Ako súčasť výchovy k hodnotám o nej platí to isté, čo je podľa procesu vzniku hodnoty uvedené v kapitole 3.1.1. Mravné hodnoty a mravné kvality osobnosti sa nedajú osvojiť teoreticky, vyžadujú praktické konanie, v ktorom vychovávaný nájde osobný zmysel pre mravnú hodnotu. Výchova musí umožniť vychovávanému mravnú hodnotu emocionálne prežívať, získať pozitívnu skúsenosť, rozhodovať sa, byť za ňu pozitívne ocenený, či mať z nej určitý osobný zmysluplný prínos (uznanie, uspokojenie, hrdosť na seba). Citovo prežívaná hodnota dodáva vnútornú energiu a motivačnú silu pre vôľu. Rozvoj vôle závisí na prekonávaní obťažných situácií a seba samého v nich. Riešenie morálnych dilem umožňuje reflexiu a jej prostredníctvom hodnotovú senzibilizáciu a upevňovanie preferovaného hodnotiaceho názoru. Emocionálne pozitívne prežívaný a racionálne uvedomený a zakúšaný osobný zmysel formuje potrebu opakovaného pozitívneho sebapotvrdenia sa prostredníctvom tejto hodnoty. Dosiahnutie mravnej hodnoty sa stáva potrebou. Mravná hodnota ako možnosť uspokojenia potreby sa stáva motívom a kritériom jeho ďalšieho mravného konania.

3.2.2 Sloboda a a výchova

Podľa skúseností autorky v študentskej i učiteľskej verejnosti prevláda akýsi (takpovediac) „laický ľudový pohľad“ na slobodu vo výchove. Častou reakciou na požiadavku slobody v škole je tvrdenie, že žiaci si budú robiť, čo chcú, že v škole bude chaos a anarchia. Akoby sloboda človeka bola vnímaná ako jeho absolútna voľnosť bez hraníc a zodpovednosti. Z tohto pohľadu vyplýva aj názor, že práve sloboda prináša úpadok mravov, prevrátenie hodnôt a krízu ľudskej spoločnosti. Treba však zdôrazniť, že nie existencia slobody je tou príčinou, ale že ňou je *nepochopenie slobody, nepripravenosť na ňu a tým i jej nezvládnutie*. Je to neschopnosť správne a zodpovedne sa rozhodovať v pluralite života, neschopnosť využiť slobodu pre optimálny rast človeka a pokrok spoločnosti. Obsahom ideálu slobody je totiž podľa filozofie také sebauskutočňovanie sa, také autentické napĺňanie života zmyslom na základe slobody, ktoré vedie k vlastnej dokonalosti a k cudziemu blahu, t. j. k mravnému dobru. Žiaľ v dnešnej spoločnosti sa tento obsah ideálu redukoval len na proces, na vytvorenie podmienok pre slobodné rozhodovanie a tvorbu. To sa odráža aj v niektorých extrémne personalisticky orientovaných pedagogických koncepciách (antipedagogika) a u nás viac v nevhodnej a zdeformovanej interpretácii humanistickej pedagogiky. Osobitne v posttotalitnej spoločnosti, akou je aj tá naša, má dosiahnutie ľudskej schopnosti zodpovedne zaobchádzať s vlastnou slobodou ďalekosiahle následky pre jej budúci demokratický vývin.

V dejinách filozofie, etiky a pedagogiky sa témou **slobody** zaoberalo množstvo mysliteľov z rôznych ideových východísk. V jednej línii bola sloboda definovaná ako *prekonanie prírodnej determinácie človeka* prostredníctvom rozumu, poznania seba samého, alebo zákonov (Sokrates, Platón, Bacon, Descartes, Locke, Helvetius), alebo ako človeku vlastná *prirodzenosť, či určenosť individuality* (Rousseau, Tolstoj, Montessoriová, Dewey, reformná pedagogika). Ďalšia línia chápe slobodu ako *nezávislosť od empirického*, to, čo nemá empirickú príčinu a je dosiahnuté prostredníctvom mravného zákona, ktorý si osobnosť uložila (Kant, Fichte) alebo ako *poznanú nevyhnutnosť* (Hegel). V marxistickej filozofii, podľa ktorej človek z poznanej nevyhnutnosti vytvára reálnu možnosť slobody prostredníctvom praxe, sa definovala ako *jednota prírodnej nevyhnutnosti, historickej zákonitosti a cieľavedomého konania* (bližšie Kusin 1987, Grulich 1977).

Na tomto mieste nie je zmyslom uskutočniť rozbor konkurujúcich si poňatí slobody, ale zdôrazniť tie východiská, ktoré opodstatňujú humanistický prístup vo výchove, jej orientáciu na osobnosť vychovávaného. Existencionalizmus považuje slobodu ***za základný ontologický znak bytia človeka***, ktorý je odsúdený na slobodu a tým aj na zodpovednosť a hľadá ju predovšetkým vo vnútri ľudskej existencie. Človeka ako nehotový, vopred neurčený, ale voči svetu otvorený je postavený pred stálu úlohu – uskutočňovať seba samého, sebaformovať vlastné bytie. Podľa Heideggera (1993) a fenomenológie samotná existencia - to je každému vlastná subjektivita, je to sloboda, v ktorej si človek vytvára seba samého v interakcii so

svetom. Humanisticky orientované psychologické teórie osobnosti autorov Maslowa, Combsa, Rogersa, nachádzajú vnútri osobnosti určitý konkrétny dynamický zdroj vlastnej existencie, ktorým sú buď potreby, sebapoňatie, či kongruentné prežívanie Ja (Drapela, 1997). Prioritne rozhodujúce faktory jej vývinu podľa nich nie sú v okolitých podmienkach, ale v osobnosti samej. Tým jej priznávajú individualitu, slobodu voľby, považujú ju za subjekt vlastného rozvoja, smerujúci k sebauvedomeniu, sebaaktualizácii, aby sa človek skutočne stal tým, čím sa potenciálne môže stať. Súčasné personalistické a humanistické koncepcie okrem východiska, že sloboda je určujúcim znakom bytia, považujú za ďalší určujúci znak človeka *schopnosť vzťahu, interakciu s inými, resp. spolu-bytie* (Buber, Fromm, Palouš). T. j. cestu k vlastnej slobode a na jej základe k sebarealizácii vidia len v podmienkach spolužitia s inými, v interakcii, v sebarealizácii pre druhých. V česko-slovenskej pedagogickej literatúre o výchove slobodnej osobnosti ako sebarealizujúceho sa subjektu v tomto zmysle píšu českí autori Kučerová (1990b), Pelikán (1995), Helus (1982), slovenskí najmä Zelina (1995), Švec (1994) a Kosová (1993, 2000).

Ľudský život nie je ani absolútnou, ničím nepodmienenou slobodou voľby, ale nie je ani neovplyvniteľnou podmienenosťou. Pocit slobody má človek vtedy, keď môže realizovať niečo, k čomu ho ťahá jeho prirodzenosť a záujmy, keď prekonáva seba samého, ale v momente, keď musí znášať prvé dôsledky svojho zlého rozhodnutia, tento pocit stráca. **Sloboda** je preto ***relatívna nezávislosť rozhodovania, schopnosť človeka samostatne a vedome určovať svoje myšlienky a činy, realizovať to, čo považuje za zodpovedajúce svojej najvlastnejšej prirodzenosti avšak podľa požiadaviek zhody s pravdou, rozumom, či morálkou.*** Sloboda je vždy ohraničená podmienkami situácie, v ktorej sa uskutočňuje (tým je biologicky aj spoločensko-historicky determinovaná), ale závisí *od pochopenia možností ich prekročenia, najoptimálnejších ľudských ciest z nej*. Pochopenie možnosti prekročiť, prekonať tieto podmienky znamená poznať svoje možnosti a obmedzenia, chápať možnosti a obmedzenia situácie a zvoliť si riešenie, ktoré prospeje mne i druhým ľuďom. Samotná podmienenosť nevylučuje voľbu medzi rôznymi riešeniami situácie, nevylučuje možnosť byť prekročená. Podľa skúseností V. E. Frankla (1963, s. 42) z nacistického väzenia, aj keď je človek konfrontovaný so situáciou, ktorá sa nedá meniť, má vždy slobodu zaujať k nej postoj. Aj keď sa ozýva svedomie, človek je slobodný, aby tomuto hlasu doprial sluch, alebo ho potlačil (Fizotti, 1998, s. 24).

Práve preto niektorí filozofi rozlišujú slobodu vonkajšiu a vnútornú:

- ***Vonkajšia*** sloboda je sloboda od vonkajšieho nátlaku. Je možné zvonku narušiť slobodu človeka, napr. slobodu pohybu, názoru a pod., ale nie je možné ho úplne prinútiť, aby toto narušenie akceptoval, alebo s ním súhlasil.
- ***Vnútorná*** sloboda je *zodpovedné sebaurčovanie človeka*, znamená sebazdokonaľovaním, schopnosťou reflexie a voľby postupne dosiahnuť kontrolu nad sebou samým, nad svojimi žiadostivosťami, vrtochmi

a nevedomosťou. Podľa Anzenbachera, táto sloboda na základe človečenstva je dosahovanie vlastnej dokonalosti v spolupráci na cudzej blaženosti. Človek sa slobodne sebarealizuje ako sebaúčel a môže dovŕšiť svoje človečenstvo, uložené jeho slobode, len ak je ochotný podporovať šance druhých (Anzenbacher, 1985, s. 246).

V podobnom, ale trochu inom význame hovorí Fromm o slobode od a slobode k. ***Sloboda od*** predstavuje oslobodenie od pudovej determinácie, od donucovania, vydeliť sa z nevedomej existencie života predľudského na úroveň človeka. ***Sloboda k*** je sloboda k sebaovládaniu, k realizácii svojej individuality v aktivite, láske, práci, v aktívnej solidarite so všetkými ľuďmi. Je to tvorivé riešenie vzťahu človeka ako individuality a sveta. Od tejto slobody má človek tendenciu unikať buď do podrobenia, do vzťahu k iným ľuďom a k svetu, ktorý sľubuje uľahčenie neistoty, pohodlie (Fromm, 1993, s. 28 – 29).

Sloboda človeka existuje teda vždy v určitých podmienkach, v biologických, spoločenských a osobných **hraniciach**.

- ***Biologické*** hranice stavia človeku príroda. Od prírody sme vraj slobodní najviac, veď dokážeme tvorivosťou a vytrvalosťou prekonať svetové rekordy, postihnutia (paralympionici) alebo gravitáciu. Avšak nepochopenie hraníc vedie k ničeniu vlastných životných podmienok, k hazardovaniu so životom, k novodobým chorobám, k závislosti od biologických látok, či konzumného uspokojovania potrieb. Človek tak buď prírodu prekonáva, alebo si spôsobuje ešte väčšie biologické obmedzenia vlastnej slobody.
- ***Sociálne*** hranice predstavujú písané i nepísané sociálne normy, zákony, morálka a pod. Závislosť od ľudskej spoločnosti, ako ukazujú prípady vlčích detí, je nepopierateľná. Človek sa musí socializovať. Nemožno to však chápať ako podriadenie sa existujúcemu sociálnemu systému ako hotovému tvaru, to vedie k totalite, k stagnácii spoločnosti. Iba prispôsobovanie je dokonca neprijateľné, ak ide o útvary s nehumánnymi cieľmi. Je v záujme ľudstva, aby človek využíval zákonitosti spoločenského vývoja pre pohyb vpred, aby bol schopný sa vzoprieť, aby mohol slobodne pretvárať spoločnosť, na tradíciách starého konštruovať nové smerom k naplneniu všeobecne prijatých ľudských práv. Dobré sociálne usporiadanie je podmienkou slobody, život bez sociálnych pravidiel nie je možný. Sloboda znamená možnosť tieto sociálne hranice meniť a zlepšovať. Podobne ako v prvom prípade však zlými pravidlami, či absolútnym podriadením inému môže človek svoju slobodu obmedzovať.
- Najväčšiu bariéru slobody tvoria ***osobné hranice***. Nie však svedomie a prijaté mravné normy, lebo tie človek dodržiava zo slobodnej vôle, ale mentálne a intelektuálne závislosti, ktoré si vytvoril sám a ktoré obmedzujú jeho rozvoj, závislosť na veciach, peniazoch, na mienke iných ľudí, nesamostatnosť, lenivosť, či ľahostajnosť. Napr. etológ Lorenz (1990) považuje *konformitu*, t. j. rastúcu poddajnosť ľudstva voči doktrínam, podliehanie ideológii, móde, či

reklame za jeden z ôsmich smrteľných hriechov v správaní sa ľudí v súčasnosti. Čoraz viac ľudí sa podľa neho necháva riadiť zvonku, v snahe vyhnúť sa konfliktom, aj keď nesúhlasí, prispôsobuje sa tomu, o čom sa domnieva, že si myslí väčšina. Vytvára si vlastnú argumentáciu, zdôvodňujúcu vlastné konanie, ktorej nakoniec uverí. Výčitky svedomia sú potlačené, vonkajšia konformita sa pretvorila na vnútornú, človek stráca sám seba. Môže si tak vytvoriť situáciu, v ktorej pôsobenie všetkých druhov hraníc a bariér ešte sám posilňuje.

V zmysle týchto úvah o obmedzeniach človeka potom skutočná ***sloboda je permanentným tvorivým prekonávaním ohraničenosti vlastného bytia,*** tvorivým prekonávaním sveta a seba samého. Správanie sa ľudí na Slovensku po roku 1989 ukazuje, že mnoho z nich nesprávne chápe slobodu, že naša spoločnosť nie je na slobodu pripravená. Možným východiskom je výchova k slobode, výchova slobodnej a autentickej bytosti schopnej prekonať seba samú. V súlade s tým, čo sme uviedli o sociálnych pravidlách a normách, normatívne formovanie človeka je vo výchove tiež potrebné, lebo vytvára systém, cez ktorý človek skutočnosť prijíma a bez ktorého by ju vzhľadom na jej šírku a závažnosť ani nemohol prijať. Tento systém však nutne nemusí znamenať neslobodu, hoci určite vyvoláva jej pocit. Výchova okrem normatívnych postupov musí obsahovať aj slobodu. Ako konštatuje Pospíšil (2003, s. 139), slobodu nemožno dosiahnuť neslobodnými prostriedkami. O tom, či vyššia miera slobody človeka vnútri edukačného procesu je iba ideálom, alebo je pre budúcnosť našej spoločnosti životnou nevyhnutnosťou, vypovedajú nasledujúce **dôvody nutnosti prítomnosti slobody vo výchove**.

1. Hlavný dôvod je uskutočnenie zmyslu ľudského života, ktorým je ***sebarealizácia***, slobodné naplnenie vlastných možností. Nie je to však len plnosť vlastného života, spokojnosť so sebou, uspokojenie vlastných potrieb. Keďže život jednotlivca je konečný, stratila by zmysel. Znamená súčasne aj potvrdenie vlastnej existencie činmi, zanechanie niečoho po sebe na tomto svete, takže musí mať zmysel aj pre ostatných ľudí, byť v ich prospech, uspokojovať aj potreby iných. Slobodná bytosť nielen poznáva nutnosť, ale uvedomuje si a realizuje možnosti, v ktorých by prekročila danosť, presiahla prítomnosť (Kučerová, 1990, s. 38). Sebarealizácia človeka ako prekračovanie sveta a seba samého, prekračovanie starého, daného stavu, musí byť teda tvorivá. Nesloboda umožňuje predovšetkým reprodukciu, opakovanie dovoleného. Pre rozvoj človeka i spoločnosti je však nutná produkcia, zo starého tvoriť nové, zmena kvality, nie kvantity. ***Tvorivosť*** tak nie je možná bez poskytnutia priestoru pre slobodnú voľbu a slobodné sebavyjadrenie. Aj subjektívne prežívanie sebarealizácie je späté nielen s prežívaním významu nového výtvoru pre iných, ale aj s prežívaním prekračovania osobného maxima, vlastného rastu, posúvaním hraníc vlastných možností, teda zážitkom slobodnej tvorby seba samého.

2. Človek sa musí učiť so slobodou žiť, vedieť si s ňou poradiť. V období nástupu slobody po rokoch totality je dôležité stlmiť, alebo ***nepripustiť dôsledky nezvládnutia slobody,*** ako ich, ako útek do nového otroctva pregnantne analyzoval Fromm (1993). Človek, ktorý nie je sebaistý, nevie si poradiť s vlastnou slobodou, si volí napr. 1. *autoritárstvo*, túžbu po moci a nadvláde nad inými, uplatňuje vlastnú slobodu na úkor iných, 2. *deštruktivitu*, agresiu, možnosť ničiť, veď v slobode je dovolené všetko alebo 3. sa jej vzdáva, lebo nechce či nevie rozhodnúť a nechá pôsobiť *automat konformity* až po slepú poslušnosť vodcom. Všetky tieto mechanizmy úniku od skutočnej slobody sú mimoriadne nebezpečné.
3. Bez slobody nemôže existovať ***výchova k zodpovednosti***, ale ani bez zodpovednosti skutočná sloboda. Zodpovednosť je pohotovosť človeka konať podľa požiadaviek a to z vlastného presvedčenia, aj keď má inú možnosť. Zodpovednosť vzniká v momente slobodného rozhodnutia, ak človek nemá možnosť slobodne rozhodnúť, nenesie osobnú zodpovednosť za rozhodnutia iného. Ak učiteľ ani trochu nerozhoduje o usporiadaní obsahu, či koncepcii výučby svojich žiakov, potom sa pri neúspechu môže vyhovárať na vedenie školy, môže prenášať zodpovednosť na zlé osnovy (podrobnejšie nižšie).
4. Bez slobody nemôže byť skutočná ***mravnosť***. Keď človek nemá možnosť voľby (pod hrozbou smrti), nedá sa hodnotiť mravnosť motívu jeho konania. Podľa Piagetovej teórie morálneho vývinu osobnosti (Piaget, 1978), je jeho nižším stupňom *heteronómna morálka*, založená na morálnom tlaku či väčšej moci starších, osobitne na tlaku dôsledkov (odmena, trest). Pravidlá a povinnosti sú prijímané ako zákon prichádzajúci zvonka, ale zvlášť pri pominutí tlaku sa dieťa nimi neriadi. Je to poslušnosť zákonom, ktoré nám ukladajú iní. *Autonómna morálka* je založená na porozumení pravidlám. Tie možno spoločne tvoriť aj meniť legálnou cestou, po demokratickom vyjednávaní a dohode. Nejde o tlak toho, kto môže vnucovať svoj názor, ale o vzájomné rešpektovanie, ktoré vyvolá požiadavku, aby som sa z vlastného slobodného rozhodnutia správal tak, ako chcem, aby sa ostatní správali ku mne. (Heidbrink, 1997, s. 58-59). K autonómnej morálke nemožno dospieť zákazmi, ale uvedomením si potreby a správnosti pravidla, pochopením dôvodu, prečo je dané konanie správne. Je to poslušnosť zákonu, ktorý si ukladám sám na základe vlastnej voľby a prijatia nadosobného cieľa. K tomu nemožno dospieť čítaním bodov školského poriadku, ale len aktívnou prácou s pravidlami, v ktorej žiaci slobodne (napr. diskusiou, zdôvodňovaním a hlasovaním) stanovujú normy, ktoré sa budú pri určitých činnostiach v kolektíve dodržiavať.
5. S pochopením autonómneho štádia morálky súvisí aj potreba určitej miery slobody pre rozvoj uvedomelej ***disciplíny***. Disciplínu nemožno zamieňať s poslušnosťou, ktorá znamená podriadenie sa príkazom. Naopak ide o vedomé plnenie úloh, slobodne prijatú autoritu určitého poriadku, uvedomované dodržiavanie pravidiel na základe pochopenia zmyslu noriem a prevzatie zodpovednosti za ich plnenie. Deti by mali slobodne spoluvytvárať pravidlá

života triedy, dôsledne sa nimi riadiť, učiť sa formulovať svoje práva a povinnosti, preberať osobnú zodpovednosť za zverené či vybraté úlohy a kontrolovať ich plnenie už od materskej školy.

6. Bez aspektu slobody nemožno hovoriť o skutočnej neformálnej ***autorite***. Autorita je legitímna moc. Moc, ktorá je uplatňovaná v súlade s hodnotami tých, ktorí sú ovládaní, im prijateľnou formou, ktorá si získala ich súhlas. (Průcha - Walterová – Mareš, 1995, s. 27). Vyplýva zo slobodného uznania prevahy v niektorej významnej oblasti a pozitívneho hodnotenia jej nositeľa. Autoritu, teda moc nad sebou, žiaci učiteľovi slobodne dávajú, podľa toho, ako hodnotia jeho významnosť pre seba samého. Preto v kompetentne a ľudsky riadenom vyučovaní, nemôže poskytnutie slobody znamenať stratu autority.
7. Osobnosť je osobitosť ľudskej individuality, dynamický zdroj vlastnej existencie a *autoregulujúci sa subjekt* (podrobnejšie Kosová, 1998). Bez realizácie vlastnej slobody sa dieťa takouto osobnosťou nemôže stať. Bez slobodného sebavyjadrenia nemôže prejaviť, ani rozvinúť vlastnú jedinečnosť. Ak nemá možnosť slobodne si niečo naplánovať, vybrať, realizovať to podľa svojich možností, samé sa korigovať, sebahodnotiť sa a tak prijímať nové ciele, nenaučí sa riadiť seba samého. Okrem toho, ***uvedomelý sebarozvoj***, táto najvyššia úroveň rozvoja človeka, sa nedá prikázať. Učitelia sa často vyjadrujú, že formujú z detí osobnosti. Proces personalizácie však vyžaduje aktívnu pozíciu jednotlivca, t. j. nik cudzí nemôže z iného človeka urobiť osobnosť, osobnosťou sa musí stať človek sám v procese riadenia utvárania seba samého a v interakcii s inými. Možno mu len k tomu v edukačnom procese vytvoriť podmienky.

Slobodným sebarealizujúcim sa človekom sa nemožno stať bez **premyslenej výchovy k slobode**, bez výchovy slobodného a zároveň zodpovedného postoja k životu. Klafki v otázke slobody vo výchove obvinil marxistickú pedagogiku z tzv. *paradoxu slobody*: „Kvôli pomyselnej budúcej slobode cíti sa vychovávateľ oprávnený vziať dieťaťu prítomnú slobodu, čo znamená zbaviť ho výchovy k skutočne slobodnému rozhodovaniu medzi možnosťami. Kvôli utopickej slobode budúcnosti, ruší sa skutočná možná sloboda prítomnosti. Aby bola sloboda nastolená, je ničená“ (Klafki, 1954, s. 24). Ako teda vychovávať, pýta sa Litt (1927): Viesť alebo nechať rásť? Odpoveď by mala znieť: Viesť tak, aby bolo možné nechať rásť. To predpokladá v teórii chápať výchovu viac *v* personálnej rovine ako proces vzájomného ovplyvňovania, prebiehajúceho medzi dvoma ľuďmi. Povedané slovami Rogersa (1995, s. 37), ako taký *zámerne tvorený vzťah učiteľa k žiakovi, v ktorom žiak nájde kapacitu pre svoj osobný rast*. Znamená to nielen priamo pôsobiť na žiaka, ale posilniť nepriame pôsobenie, kde učiteľ ovplyvňuje skôr podmienky situácie, vnútri ktorej je priestor, aby žiak mohol byť jej aktívnym subjektom.

K postupom a metódam, ktoré umožňujú uplatnenie slobody v edukácii patria napr. individualizácia výučby t. j. výučba šitá na mieru žiaka, sebariadené učenie sa (Rogers – Freiberg, 1998), slobodná práca plánovaná samotným žiakom, alebo

podľa výberu z učiteľovej ponuky, týždenné plány, projekty, formatívne hodnotenie, sebahodnotenie, autokorektívne karty, portfóliá, dramatizácia, vedené objavovanie, tvorivé, divergentné úlohy, voľné texty, komunikatívne kruhy, brainstorming, kooperatívne učenie (podrobnejšie pozri Kosová, 2000 a 2003). Uplatnenie slobody vo výchove je vlastne, povedané slovami Montessoriovej **slobodný výber v určitom rámci** (Helmingová, 1992). Tento rámec má učiteľ pevne v rukách, preto ***sloboda vo výchove v žiadnom prípade neznamená vzdanie sa pedagogického vedenia*.**

Sloboda vo výchove, poňatá ako predpoklad a cieľavedomé vedenie k sebarozvoju, je pre učiteľa náročnejšia ako direktívne vedené frontálne vyučovanie. Ale ako hovorí Kučerová, „Každý jednotlivec svojím úsilím spôsobuje zmenu na tvári sveta, aj keď nekonečne malú, predsa reálnu. Budúcnosť ľudstva záleží na tom, ako slobodne a zodpovedne, vezmú ľudia na všetkých rovnobežkách svoje veci do vlastných rúk“ (Kučerová, 1990, s. 46).

3.2.3 Zodpovednosť a výchova

Zodpovednosť sme dosiaľ spomínali pri vymedzení výchovy ako vzťahu zodpovednosti, v ktorom vychovávateľ vždy stojí (kap. 2. 4. 1) a pri vysvetľovaní zodpovednosti ako jednej z najvyšších kvalít plnohodnotnej osobnosti a jej neoddeliteľnosti od slobody (kap. 3. 1. 5). Na tomto mieste vysvetlíme, z čoho naše úvahy vychádzali.

Ak sme uviedli, že sloboda je ontologický znak ľudského bytia a neoddeliteľne súvisí so zodpovednosťou, potom aj zodpovednosti treba pripísať takýto charakter. Ak je človek „odsúdený“ k slobode, potom je odsúdený aj k zodpovednosti. „Zodpovednosť môže navonok človek prejaviť v rozhodovaní a konaní, ak má dostatok slobody k výberu riešení, k zaujatiu postoja a v neposlednom rade k činu samému“ (Pelikán, 2007, s. 112). To, že zodpovednosť sa viaže k vlastnému slobodnému rozhodnutiu, lebo potom už niet na koho preniesť autorstvo dôsledkov, je pochopiteľné, avšak z hľadiska filozofie je to takpovediac len polovica pravdy. Jonas (1997, s. 142 - 145) rozlišuje **dve chápania zodpovednosti** – zodpovednosť ako kauzálne pripisovanie príčin už vykonaných činov a zodpovednosť za to, čo treba vykonať.

- ***Zodpovednosť ako kauzálne pripisovanie vykonaných činov***. To je práve zodpovednosť vyplývajúca zo slobodného konania. Slobodne konajúci človek je zodpovedný *za svoj čin a jeho dôsledky* a má za ne ručiť. Výrazne sa využíva na poli práva, napr. pri posudzovaní trestných činov. Vzťahuje sa na už vykonané činy, takpovediac „ex post facto“ (skladanie účtov) a stáva sa skutočnosťou tým, že niekto je braný na zodpovednosť z vonkajšieho stanoviska. Pocit prijatia zodpovednosti (vina, ľútosť) je v tomto prípade retroaktívny, neslúži ako dôvod

činu. Takéto chápanie zodpovednosti však nepostačuje, pretože by mohlo znamenať, že čím menej človek koná, tým menej zodpovednosti nesie.

- ***Zodpovednosť za to, čo treba vykonať***. Táto zodpovednosť je determinácia konania tým, čo a ako je nutné konať, aby konanie *viedlo k blahu človeka* – seba samého, ale predovšetkým druhých ľudí (pozri aj zmysel morálky – vlastná dokonalosť a cudzia blaženosť). Táto zodpovednosť zaväzuje k činom, ktoré nie sú zamýšľané k žiadnemu inému účelu a k záväzku ručiť aj za dôsledky činov, ktoré človeku neboli výslovne uložené ako povinnosť zvonku. Je to zodpovednosť za všetko, čo na ľudské konanie vznáša nárok – čo mu bolo zverené ako okruh jeho bytia. Ak ľudské bytie, ako sme už uviedli, chápeme vždy ako spolu-bytie, potom je to zodpovednosť za všetko, k čomu sa človek vzťahuje, čo tvorí jeho spolu-pobyt na tomto svete. S tým súvisí aj už spomínaná myšlienka J. Peškovej (1999, s. 24), že slobodne môžeme tvoriť, lebo sa môžeme spoľahnúť na druhých, že zodpovedne doplnia všetky ostatné stránky v systéme ľudskej sebaprodukcie. Znamená to, že sme vždy už odkázaní na druhého a všetci máme zodpovednosť za dodržanie ľudského spôsobu existencie vo svete.

Nárok na tento druhý druh zodpovednosti vznáša všetko, čo je na človeku *závislé*, čo spočíva mimo neho, ale je v dosahu pôsobenia jeho moci a je na ňu odkázané, alebo ňou ohrozené (dieťa, spolupracovníci, zvieratko, príroda a pod). Zverená starostlivosť o nich alebo kontrola nad nimi súčasne zahrňuje povinnosť človeka voči nim. ***„Zodpovednosť je funkciou moci a poznania“*** (Jonas, 1997, s. 184). Všetko, čo je závislé, odkázané, bezbranné, nevedomé, nezaručené vo svojej existencii zaväzuje a nárokuje, aby vládnuca moc konala v jeho prospech. Taký charakter má aj výchova ako vzťah zodpovednosti. Vo výchove, osobitne v učiteľskej a vychovávateľskej profesii sú zároveň prepojené aj ďalšie dva druhy chápania zodpovednosti – prirodzená a zmluvná. Podľa Jonasa ***zmluvná zodpovednosť*** vzniká prepožičaním a *prevzatím poverenia*, napr. zodpovednosť vyplývajúca z úradu, funkcie, profesie, je vymedzená úlohou s určeným obsahom a časom, jej prevzatie obsahuje prvok voľby, od ktorej je možné ustúpiť, zriecť sa povinnosti (tamtiež, s. 147). Je charakteristická tým, že je čiastková, dočasná, vyplýva z dohody. To však vo výchove nepostačuje, od povinnosti voči deťom a budúcnosti ani rodič ani učiteľ nemôžu odstúpiť. ***Prirodzená zodpovednosť*** vyplýva z existencie a platnosti „veci“ samej, je celková, neodvolateľná a nevypovedateľná. Prejavuje sa v povinnosti *k potomstvu*, v povinnosti *k ľudskému životu a jeho kvalite* a *v povinnosti k budúcnosti*. Inak povedané, je to zodpovednosť za to, aby ľudstvo a život vôbec existovali dnes aj v budúcnosti a aby existovali dobre (idea ľudskej dôstojnosti a humanity).

Prirodzená zodpovednosť, **zodpovednosť za budúcnosť** vyplýva zo skutočnosti, že v spolu-bytí, pri trvalom prepojení ľudských záležitostí, ako aj všetkých vecí vôbec, nemožno zamedziť tomu, aby moje konanie neovplyvnilo osud druhých a naopak. Budúcnosť, zvlášť tá vzdialená, nie je istá a preto ľudské

konanie, čo sa týka dôsledkov, obsahuje aspekt hazardnej hry. Etický rozmer evokuje otázka, či človek môže hazardovať, „vsadiť do hry“, obetovať záujmy či blaho druhých ľudí, záujem celku? Človek nemôže vsadiť do hry nič, čo mu nepatrí, na čo nemá žiadne právo, nikdy nie celok záujmov druhých a predovšetkým ich život. Podľa Jonasa sa tak nesmie diať ani kvôli lákavej nádhernej budúcnosti, ale len pod hrozbou toho desivého v budúcnosti, nie kvôli najvyššiemu dobru (čo je skôr záležitosť ľudskej pýchy), ale aby sa odvrátilo najväčšie zlo. Lebo bez najvyššieho dobra sa dá žiť, ale s najväčším zlom nie. V zodpovednosti za budúcnosť má tak zlá prognóza etickú prednosť pred dobrou (Jonas, 1997, s. 68 – 69). Zároveň pripomína, že zodpovednosť za budúcnosť ukladá človeku *povinnosť mať predstavu o vzdialených účinkoch, zámerne túto predstavu vytvárať a mať ochotu nechať sa osloviť uvažovaným šťastím a nešťastím budúcich pokolení.*

Pravzorom zodpovednosti (nielen za budúcnosť ale zodpovednosti ako takej) je **zodpovednosť za dieťa, za potomstvo**. A to nielen za jeho život a podmienky tohto života, ale aj zodpovednosť za jeho zodpovednosť, ku ktorej ho treba vychovať, aby aj pre nasledujúce generácie bol zabezpečený život a jeho dobrá kvalita. Zodpovednosť za dieťa je tak vždy zodpovednosťou za pokračovanie sveta a vychovávateľ v nej trvalo stojí. Nejde však len o samotné pokračovanie. Každý, kto sa rozhodne priviesť na svet dieťa, zodpovedá za to, do akého sveta ho priviedol. Prejavom zodpovednosti za potomstvo je vždy aj angažovanosť za zlepšovanie súčasného sveta. Prejavom zodpovednosti za svet je angažovanosť v zlepšovaní výchovy vlastného potomstva. Výchova je „ten bod, v ktorom sa rozhodujeme, či milujeme svet tak, aby sme za neho prevzali zodpovednosť a chránili ho pred skazou, ktorá by sa stala nevyhnutná, keby nebolo obnovy, keby nebolo nových a mladých“ (Árendtová, 1993, s. 113).

Tradičná myšlienka práv a povinností je založená na reciprocite, v ktorej moja povinnosť je náprotivok cudzieho práva a naopak. Zodpovednosť však nemožno chápať tak, že stanovenými určitými právami druhých je ohraničená moja povinnosť rešpektovať ich. ***Zodpovednosť je nereciprocný vzťah.*** Zodpovednosť neočakáva protihodnotu. Deti by bez zodpovednosti rodičov zahynuli, alebo strádali. Rodič od nich môže za vynaloženú lásku a starostlivosť síce očakávať starostlivosť v starobe, ale to nie je a nemôže byť podmienkou jeho lásky a zodpovednosti. Podobne učiteľ a vychovávateľ očakáva pozitívne výsledky svojich žiakov, ale oni samotné nie sú podmienkou jeho vytrvalej starostlivosti, naopak, ak sa nedostavujú, pociťuje potrebu starostlivosť ešte zvýšiť. A ako by nasledujúce generácie, ktoré prídu po našej smrti, mohli splniť svoje povinnosti voči nám? Budúcnosť nemá ako „rešpektovať naše práva“. Dokonca aj medzi seberovnými ľuďmi, medzi ktorými nastupuje zodpovednosť jedného vtedy, keď sa ten druhý ocitne v núdzi, či ohrození života, dochádza k poskytnutiu pomoci s jednostrannosťou, typickou pre nereciprocný vzťah. Zodpovednosť znamená, že od tých, ktorí sú závislí, odkázaní, či nevedomí, nemožno reciprocne požadovať rovnakú protihodnotu. Jedny z najvážnejších deformácií vzťahov a škôd na psychike

dieťaťa vznikajú vtedy, ak ten, kto vychováva, podmieňuje svoju lásku a náklonnosť protihodnotou úspechov a výkonov, či prejavov podriadenosti a zaviazanosti.

Zodpovednosť človeka za budúcnosť sveta i za potomstvo a deti by pravdepodobne nemohla existovať, ak by nebola podporená **zodpovednosťou za seba samého**. Je to vnútorná zodpovednosť a súvisí so svedomím ako integrálnym kritériom mravného ja. Je to úsilie *dodržiavať princípy a zásady*, ktoré si človek sám stanovil a nespreneveriť sa im, ručiť za seba vo vzťahoch k druhým, dať zmysel svojmu životu, nemusieť sa hanbiť pred sebou samým. Na druhej strane je to *starostlivosť o seba samého*, napr. dokázať postarať sa sám o seba, dokázať riešiť úlohy, pred ktoré je postavený, adekvátne zaobchádzať s vlastným zdravím, nehazardovať s vlastným životom. Takýto človek sa stáva sám sebe prvým predmetom povinnosti, správcom a kontrolórom všetkých sebaúčelov (svojich cieľov a ich napĺňania), ktoré má pod svojou mocou. Z viacerých výskumov, ktoré zozbieral Pelikán (2007) však vyplýva, že z hľadiska zodpovednosti za seba existuje niekoľko skupín ľudí:

- Ľudia, ktorí plne prijímajú zodpovednosť za seba a veria si, s optimálnou vnútornou kontrolou, ktorí hlavné príčiny svojich úspechov aj neúspechov pripisujú hlavne sebe.
- Ľudia, ktorí tiež prijímajú zodpovednosť, ale neveria si so sebaobviňujúcim a sebapodceňujúcim postojom, ktorí príčiny neúspechov pripisujú sebe a svoje úspechy bagatelizujú ako dôsledok šťastnej súhry okolností.
- Ľudia, ktorí neprijímajú zodpovednosť a neveria si, pripisujú zodpovednosť za svoj život vonkajším okolnostiam, osudu, či rôznym udalostiam.
- Ľudia, ktorí v podstate neprijímajú zodpovednosť, ale istým spôsobom si veria, pretože príčiny úspechov pripisujú hlavne sebe, ale príčiny svojich neúspechov hlavne vonkajším okolnostiam a za tieto nechcú zodpovednosť preberať.

Súčasťou prirodzenej zodpovednosti a výrazom etického rozmeru tvorivosti ako prekonávania sveta a seba samého je **zodpovednosť tvorcu** za svoj výtvor. Nový produkt nastupuje svoj vlastný život, vstupuje do viacdimenzionálnej súvislosti k existujúcej skutočnosti, humanizuje ju alebo deformuje, premieňajúc tak beh sveta. Podľa Kusina nesie preto tvorca zodpovednosť za obsah, proces i osud svojho diela (Kusin, 1992, s. 608 – 609). Zodpovednosť za *obsah*, naplnenie nového má mať jednoznačné pozitívne určenie a tým je obohacovanie ľudského rodu a znásobovanie šťastia, t. j. tvorivý čin má byť humánne hodnotným činom. Nová učebnica nemôže obsahovať diskriminačné výroky o niektorých skupinách obyvateľstva, nepravdivé ideologické údaje, či príklady úloh s neetickým kontextom. Zodpovednosť za *procesuálno-inštrumentálny rozmer* tvorby dáva odpoveď na otázku za akú cenu, akým spôsobom a v mene čoho človek vytvára a mení skutočnosť. Nové aktivity nemôžu byť pokusom na deťoch, ohrozovať ich psychiku, alebo zdravie, nové metódy nesmú využívať techniky manipulácie. Zodpovednosť za osud, *využitie* nového súvisí so schopnosťou tvorcu predvídať

vývin a sociálnu funkčnosť nového výtvoru a byť pripravený a schopný praktickým rozhodnutím, či revoltou zabrániť alternatíve zneužitia pôvodne pozitívneho výtvoru. Táto posledná súčasť zodpovednosti tvorcu je v súčasnej dobe nebývalého rozvoja vedy a techniky účelovo financovaného s cieľom obohatenia sa úzkej skupiny ľudí, či v dobe tvrdého politického presadzovania reformných opatrení (aj v školstve) slúžiacich úzkym straníckym záujmom azda najviac ohrozená.

Z uvedených úvah o zodpovednosti vyplývajú okrem toho, čo bolo uvedené v iných kapitolách, pre edukačnú prax dve vážne myšlienky. 1. Zdvojená zodpovednosť tých, čo vychovávajú (prirodzená aj zmluvná, za deti i za svet) a jej určenie ako funkcie moci a poznania kladie na učiteľov dôraznú ***povinnosť sebakontroly vykonávanej moci***. Znamená to, že zodpovedný učiteľ sústavne vyhodnocuje svoju pedagogickú činnosť, autodiagnostikou a sebareflexiou odhaľuje vlastné nedostatky i nedostatky svojich výtvorov a sebavzdelávaním zdokonaľuje svoje edukačné spôsobilosti. Sleduje, ako zasahuje do prežívania a poznania zverených žiakov, aké vlastnosti ovplyvňuje svojím hodnotením, aké preferencie a hodnoty u žiakov svojou pedagogickou koncepciou vyvoláva. 2. Osobitne súčasná doba typická preferovaním konzumu a bezstarostnej zábavy ukazuje, že pre skutočné zachovanie pozitívnej budúcnosti ľudstva čoraz naliehavejšie vystupuje požiadavka ***premyslenej výchovy k zodpovednosti***. A to ako k zodpovednému správaniu voči ľuďom, k prosociálnej pomoci a k angažovanosti v starostlivosti o tých, ktorí to potrebujú, voči prírode angažovanosťou v jej ochrane, tak aj voči sebe samému rozvojom metód sebapoznávania, sebahodnotenia a sebariadenia. Základom je dôsledná výchova, ktorá vyžaduje plnenie povinností za zverené aj slobodne zvolené, či vytvorené úlohy, dodržiavanie slova, dohôd a prijatých princípov, ale aj znášanie vzniknutých dôsledkov za vlastné rozhodnutia, odstránenie ich negatívnych dôsledkov na iných, či adekvátne odčinenie vlastných zavinení.

3.2.4 Autorita a moc vo výchove

Vstup vychovávaného do sveta nie je vstupom do racionálnych vedeckých konštrukcií, ale hlavne do sveta sociálnych zvyklostí a mravných hodnôt. Vstupuje do sveta dospelých autorít, ktoré podstatne formujú jeho porozumenie sveta. Učia ho rozumieť tomu, ako je život organizovaný, že sa odohráva v sociálnych formách, ktoré majú svoju štruktúru, hierarchizované väzby, formy komunikácie, že niečo je uznávané viac a niečo menej. Mnoho z toho, čo človek vie, preberá proste na základe dôvery v tých, čo ho informujú a poúčajú, od tých, ktorí preňho predstavujú autoritu. Vzhľadom na deformované chápanie významu tohto pojmu v dnešnom svete, pre ktorý je typické vyzdvihovanie slobody, ale bez zodpovednosti a bez obmedzovania autoritou druhého, nezaškodí vrátiť sa k pôvodnému významu tohto slova. Mnohovýznamové latinské „auctoritas“ znamená potvrdenie, záruku, istotu, platnosť, spoľahlivosť, hodnovernosť, príklad, vzor, vážnosť, vplyv, moc, vplyvnú

osobnosť, závažnú mienku, plnú moc, právomoc a pod. (Vališová, 1998, s. 26). Ešte výpovednejší je význam slovesa, od ktorého je toto slovo odvodené, sloveso „augé“ znamenalo „podporovať v raste, rozmnožovať, zväčšovať, zvelebovať, povznášať, obdariť, obohatiť“ (Kučerová, 1999, s. 72). Z uvedeného vyplýva, že obsah týchto pojmov je jednoznačne pozitívny.

Autorita je obvykle definovaná ako *„legitímna moc, moc uplatňovaná v súlade s hodnotami tých, ktorí sú ovládaní, im prijateľnou formou“* (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 27). Je to forma uskutočňovania moci nad druhými osobami, založená na uznaní oprávnenosti, rešpektu, či prevahy jej nositeľa v určitej oblasti. V spoločenskovednej literatúre sa vyskytuje najmä v dvoch významoch:

1. ***Autorita ako právomoc*** v zmysle moc, zodpovednosť, vplyv - vyjadruje právo rozhodovať a mať moc nad ľuďmi, ktorá je daná zákonom, funkciou, sociálnou rolou. „Autorita sa dá definovať ako právo robiť rozhodnutia, ktoré potom ovplyvňujú výber (slobodu – pozn. autora), ktorý je k dispozícii iným ľuďom“ (Klenot, 1998, s. 114). Označuje sa aj ako *formálna* autorita, ktorá je predpísaná istým organizačným predpisom a dáva jednotlivcovi isté kompetencie (moc) na dočasnú dobu. Takúto autoritu má aj učiteľ, avšak niekedy len v prvý deň stretnutia so svojimi zverencami. Ak jednotlivec úspešne plní určitú funkciu alebo rolu, získa tým druhý typ autority; ak nie musí pre dosiahnutie predpísaných cieľov používať nátlak, donútenie, či zastrašovanie, čo však už v našom chápaní nie je autorita, ale autoritárstvo.
2. ***Autorita ako kvalita vedenia*** v zmysle hodnovernosť, spoľahlivosť, záruka, uznanie – znamená ľuďmi dobrovoľne uznanú nadradenosť, istý druh vážnosti, všeobecne priznávaný vplyv, význam, ktorý má určitá osoba[20]. Označuje sa tiež ako prirodzená, či *neformálna* autorita a v podstate predstavuje „mravný vplyv a strhujúcu moc toho, kto sa medzi ostatnými presadí bez donucovania „ (Durozoi – Roussel, 1994, s. 24). Podobne chápe autoritu Fromm, keď píše: „Autorita bytia nie je založená len na individuálnej kompetencii plniť určité spoločenské funkcie, ale súčasne to tiež znamená, že osobnosť dosiahla vysoký stupeň vyspelosti a integrácie, skutočné bytie. Takí ľudia skutočne vyjadrujú autoritu a nemusia prikazovať, vyhrážať sa a podplácať“ (Fromm, 1992, s. 36). Takúto autoritu kvalifikovanej osobnosti má vychovávateľ, ktorého jeho zverenci uznávajú pre jeho vedomosti, schopnosti, mravné kvality a kompetentné riadenie vyučovania, ktoré im pomáhajú v rozvoji.

Autorita všetkých, ktorí pôsobia v oblasti edukácie, má zdroje v oboch významoch, avšak podstatná pre to, aby si učiteľ udržiaval a nestratil vplyv na žiakov je neformálna autorita, odvodená od jeho úrovne a spôsobov zaobchádzania s inými. K pochopeniu autority je potrebné si uvedomiť, že „autorita je ***sociálny***

[20] Nejde len o vplyv osoby, autoritou môže byť aj inštitúcia či organizácia. Tento problém však nie je teraz oblasťou nášho záujmu.

vzťah medzi ľuďmi, ktorí sú z nejakého dôvodu nositelia vážnosti, rešpektu a úcty a medzi tými, ktorí im vážnosť osvedčujú, rešpekt a úctu prejavujú“ (Kučerová, 1999, s. 69). „Jednotlivec je skupinou rozpoznaný ako individualita s príslušnými osobnostnými kvalitami a interaktívnymi kompetenciami. V tomto zmysle je mu priznaná istá spôsobilosť byť vzorom, arbitrom, zdrojom istoty, oporou, vodcom“ (Jedlička, 1998, s. 61). Vďaka tejto vážnosti a rešpektu je možný účinný vplyv na myslenie a správanie tých, ktorí ich autoritu uznávajú. Dokonca až taký, že ľudia môžu prijímať od osôb, ktoré majú u nich autoritu, myšlienky, názory, poznanie a postoje bez akýchkoľvek pochybností a bez predchádzajúceho overenia. To je aj prípad výchovy, preto autorita vo výchove vyžaduje hovoriť a konať zodpovedne, aby nedošlo k neuváženému zneužitiu autority a moci z nej vyplývajúcej na manipuláciu a následne po odhalení takéhoto postupu k strate autority vôbec. Z charakteristiky sociálneho vzťahu vyplýva, že človek má autoritu dovtedy, dokiaľ ju iní uznávajú, existencia autority je závislá na ich mienke. Je to teda *vzťah dočasný*, jeho platnosť je nutné neustále potvrdzovať. Zároveň je to *vzťah relatívny*, vzťah k určitej konkrétnej sociálnej skupine, jednotlivec nemusí mať autoritu v každom sociálnom okolí, v ktorom sa pohybuje. Autoritu preto nemožno chápať ako vlastnosť osobnosti, ktorá ako taká, je trvale prítomná, ale ako funkciu medziľudského vzťahu, ktorú si vychovávateľ musí v rôznych podmienkach neustále zasluhovať.

Autorita je uznávaná preto, lebo jej nositeľ svojou osobnosťou alebo činnosťou stelesňuje ***hodnoty***, ktoré sú v societe považované za žiaduce a nasledovania hodné. Závisí teda aj od sociálnej zhody o hodnotách, o tom, čo je hodnotné. Ako zdôrazňuje Kučerová, autorita má mnohostrannú axiologickú funkciu. Sama je hodnotou, tým, čo je vážené, ctené a uznávané. Je hlavným činiteľom prenosu hodnôt, ostatní od nej preberajú to, čo má byť chcené, čo stojí za to, aby sa stalo predmetom snaženia. Autority zodpovedajú za hodnototvorný proces, za to, aby sa kľúčové idey a hodnoty nevytratili z odkazu minulých generácií (Kučerová, 1999, s. 74). To na jednej strane ukazuje *nutnosť autority vo výchove,* nemožnosť výchovy bez autority osobností, ktoré predstavujú ideály humánnych hodnôt. Na druhej strane je potreba istej sociálnej zhody o hodnotách súčasne *ohrozením autority ako takej*, osobitne v dobe krízy humánnych hodnôt, ako je tá dnešná. To sa prejavuje aj na autorite učiteľa. Ak si spoločnosť a rodina dostatočne neváži učiteľa, jeho autorita je spochybnená skôr, než dieťa nastúpi do školy. Ak sa hlavnou hodnotou v spoločnosti stávajú konzum a peniaze, akou autoritou môže disponovať učiteľ, ktorý nevyučuje, „ako rýchlo a ľahko zbohatnúť“? Výstižne to pri svojich úvahách o autorite vo výchove formulovala H. Arendtová: „Autoritu zavrhli dospelí, a to môže znamenať jediné: odmietli prevziať zodpovednosť za svet, do ktorého priviedli svoje deti“ (Arendtová, 1994, s. 114). V tejto súvislosti Koťa konštatuje, že ani v dobe popularity antiautoritatívnej výchovy (čo je mimochodom veľmi nevhodný a nesprávny pojem, vychádzajúci z negatívneho vnímania termínu autorita – pozn. autora) sa autority vo výchove nemožno vzdať. Odporúča vrátiť sa k všeobecne uznávaným kultúrnym vzorom (Ježiš, Buddha, Leonardo da Vinci, W.

Shakespeare, A. Einstein, Ghándí a pod.) a z nich, ako z podivuhodných nástrojov k premene samotného ľudského osudu, znovu odvodiť autoritu učiteľa (Koťa, 1999b, s. 57). Hoci súčasná doba je dobou vyzdvihovania slobody a zavrhovania autority, samotná autorita sa nestratila, len sa deštruktívne, podľa uznávaných konzumných hodnôt zmenili jej podoby (novodobé celebrity). To opätovne, ako sme to už konštatovali na inom mieste, podčiarkuje význam výchovy k humánnym hodnotám.

Viackrát zdôraznená autorita ako moc, či vplyv bez donucovania a násilia otvára otázku ***vzťahu autority a slobody***. Jedným krajným pólom je diktatúra, tyrania, či paternalizmus, kde všetko rozhodovanie, právomoc a zodpovednosť je v rukách vedenia a od ostatných sa vyžaduje vzdanie sa slobody, poslušnosť. Druhý krajný pól je rezignácia na vedenie a výchovu, odmietanie zodpovednosti v mene absolútnej slobody vychovávaných. Ako sme už uviedli, bez slobody nemôže existovať skutočná autorita. Dobrovoľne a *slobodne dávame inému človeku moc nad sebou*, necháme sa ním podstatne ovplyvňovať, pretože má u nás autoritu. T. j. nejde o donútenie, ani násilie, ale o slobodné uznanie jeho prevahy, kvalít, uznanie pozitívnych a mravných motívov jeho konania (on vie, čo hovorí, určite nám chce dobre, je to pravda, pretože to hovorí on). Na základe autority vzniká na strane vedených ochota dobrovoľne prijať obmedzenie vlastnej slobody, nechať sa viesť pre uspokojenie vlastných potrieb, či potrieb celej skupiny. Autorita predpokladá určitú slobodu „ovládaných“, vylučuje použitie násilia a donútenia, t. j. neslobodu. „Tieto prostriedky používa až v momente, keď zlyhá“ (Koťa, 1999b, s. 52). V tom prípade už nejde o autoritu, ale o ***autoritárstvo***, teda takpovediac „autoritu“ bez legitimity a často aj bez legality. Autoritárstvo prehnaným spôsobom akcentuje moc a presadzovanie názorov, či správania sa osôb a inštitúcií, ktoré nadmerne obmedzujú slobodu. *„Autoritárom je spravidla ten, komu sa nedarí byť autoritou“* (Vališová, 1999, s. 87), preto moc a sila sú využívané na ospravedlnenie vlastnej malosti a bezvýznamnosti. Podľa Adornových výskumov, autoritárska osobnosť má rigidný systém postojov v dôsledku prísnej výchovy, agresivity a potláčania osobnosti v detstve. Na sociálne vzťahy nazerá hierarchicky, voči nadriadeným je poslušná, hrá úlohu obetného baránka, voči podriadeným prejavuje pohŕdanie a agresiu na základe predsudkov voči určitým skupinám ľudí. Skrytú, príp. aj neuvedomovanú a potlačovanú agresivitu prenáša na „slabšie objekty“, podriadených, menšinové skupiny a pod. (Adorno, 1950). Dôsledky autoritárskeho spôsobu výchovy a vedenia ľudí sú dvojaké. Buď ide o *poslušnosť*[21] ako slepé podriaďovanie sa vodcom a vychovávateľom, čo nemožno považovať za pozitívne, lebo vo svojej podstate znamená zbavenie sa zodpovednosti tým, že ju prenecháme „autorite“. Alebo je výsledkom *vzbura*, *vzdor, odpor* voči tlaku ľudí, „ktorí svojím

[21] Poslušnosť odlišujeme od disciplíny, ktorou rozumieme uvedomelé a slobodné podriaďovanie sa pravidlám na základe uznania ich správnosti a prospešnosti.

vlastným správaním preukazujú, že sami svojím vlastným úsilím nedokázali to, čo očakávajú od dorastajúceho dieťaťa“ (Fromm, 1992, s. 37) , resp. od podriadeného.

Autorita vo výchove sa vyvíjala od autority učiteľa, založenej na mocenskom postavení učiteľa, ktoré potvrdzoval selektívnou povahou známkovej klasifikácie, sankcií, trestov, fyzickou prevahou a prevahou svojho poznania a skúseností až po jej odmietanie, ako neprípustného deštruktívneho výchovného nástroja v postmodernom pedagogickom myslení. Bez autority je však výchova nemysliteľná, ak majú ľudia chápať v akých hraniciach sa v živote pohybujú, v mene akých hodnôt žijú svoj život. *Autorita je pojem s pozitívnym významom*. Pregnantne to vyjadril filozof R. Palouš: „Pravá autorita vychovávateľa je v obrátenosti a v neustálom obracaní sa k pravde veci samotnej. Vo výchovnom dotyku vníma vychovávaný, či je vychovávateľ povolaný. Vychovávateľ svedčí o svojej pravosti. Ak nahradzuje učiteľ svoju nedostatočnú odbornú i mravnú autoritu funkčnou nadradenosťou, je to klam a falošˇ. Autorita vychovávateľa je autorita znalého, skúseného, zasväteného sprievodcu na ceste“ (Palouš, 1996, s. 107).

Autorita dospelých voči dieťaťu (najmä z ich hľadiska) je založená na predpoklade, že dospelí sú tí, ktorí vedia, ako to vo svete chodí, vyznajú sa v spoločenskom poriadku a v podstatných hodnotách, ktoré je potrebné zachovať pre chod ľudskej civilizácie. Za prirodzenú autoritu je považované také konanie a správanie sa, ktoré je systémom zmysluplných výziev adresovaných deťom. Vnútorné prijatie autority a s ňou súvisiacich noriem predpokladá pochopenie a ***prijatie zmysluplnosti a potrebnosti nariadení a pokynov osoby s autoritou*** (podobne Koťa, 1998, Vališová, 1998, Kučerová, 1999). Základom učiteľovej prestíže podľa doterajších výskumov sú:

- *Poznanie*, ktoré učiteľ ovláda, pričom nejde o hocijaké poznanie, ale také, ktoré preniká k podstate javov, je spojené do systému a preto zrozumiteľné, spája teóriu s uplatnením v živote a dáva vedomostiam zmysel, žiaci prostredníctvom neho rozumejú svetu okolo nich.
- *Úroveň jeho činností a schopností*, teda kompetentnosť jeho vyučovania, vrátane schopnosti priviesť žiakov k obľube predmetu, či učenia sa, k zvedavosti, k pocitu osobného rastu, ale aj úroveň riadenia žiackeho kolektívu, účinnosť jeho prístupu k nežiaducemu a rušivému správaniu žiakov, k riešeniu konfliktov.
- *Mravné kvality osobnosti*, pre ktoré vzbudzuje u žiakov úctu a vážnosť, jednota slov a činov, spravodlivosť, ľudský prístup spájajúci rešpektovanie ľudskej dôstojnosti každého a humanitu vzájomných vzťahov, vytvárajúci pri danom učiteľovi pocit bezpečia a istoty.
- *Pracovné vlastnosti*, ktorými učiteľ preukazuje, že mu na žiakoch záleží, obetavosť, intenzita pracovného nasadenia, pracovitosť, nadšenie, záujem o to, čo vyučuje a o toho, koho vyučuje.

Skutočná autorita učiteľa je tak „kombináciou“ na jednej strane presvedčivého vedenia v záujme žiakom známych cieľov, v ktorom učiteľ jasne vyjadruje svoje postavenie, vedomie zodpovednosti za blaho žiakov a zmysluplné požiadavky prospievajúce ich osobnému rastu a na druhej strane slobody žiakov v edukačných situáciách, v ktorých sa učia sebariadeniu, hodnotovým preferenciám a vlastnej zodpovednosti.

Naznačili sme už, že autorita súvisí s uplatňovaním moci. Aj skúsenosti z dejín ukazujú, že pod vplyvom uznávanej autority ľudia vykonali hrôzostrašné činy a že majú sklon nechať sa manipulovať. Osobitne v edukácii je hranica medzi skutočnou výchovou a manipuláciou veľmi tenká a nejasná. Z filozofického hľadiska to súvisí s problémom vzťahu **pravdy a moci vo výchove**. Zaujímavú úvahu na túto tému vyslovuje Hermach: Výchova v stretnutí so skutočnosťou (vecnou, prírodnou) je svojou prirodzenosťou dráma pravdy, pretože skutočnosť nemožno oklamať. Výchova v stretnutí s človekom je svojou prirodzenosťou dráma pravdy, pretože človeka oklamať možno. Človek môže dokonca oklamať sám seba, ak ho falošné vedomie (ideológia, propaganda) odtrhne od skutočnosti. Vzťah človeka k prírode a jej prisvojovanie si vždy vynucoval dominujúce postavenie pravdy, vo vzťahu človeka k človeku dominuje moc[22]. V tomto vzťahu sa, žiaľ, pravda moci podriaďuje. (Hermach, 1966, s. 56).

Moc sa nerealizuje len prostredníctvom súkromného vlastníctva a peňazí, ktoré umožňujú privlastniť si predmet spôsobom „mať“ a nie „poznať ho“. Realizuje sa aj v prisvojovaní si druhého človeka, keď je mu v mene moci odopretý prístup k pravde. Deje sa to prostredníctvom doktrín[23], ktoré sú vyhlásené za pravdu a príslušná moc vytvára systém, aby skutočnú pravdu nebolo možné odhaliť, skupina ľudí v mocenskom postavení obetuje pravdu pre udržanie svojho postavenia alebo bohatstva (napr. v ideológii, politike, obchode, móde, reklame, ale aj vo vede a pod.). Vzájomný vzťah pravdy a moci tak môže mať dve podoby: *Dialektická jednota pravdy a moci* znamená, že moc sa riadi pravdou a pravda čo najpodstatnejšie odôvodňuje moc - moc má ten najpovolanejší, ľuďmi zvolený a riadi ich na základe čo najcelostnejšieho poznania a sociálneho konsenzu v ich prospech. *Roztržka pravdy a moci* nastáva vtedy, keď pravda a moc stoja proti sebe nezmieriteľným spôsobom - čím menej pravdy je poskytnuté človeku, tým viac je možné ovládať ho mocou, čím je moc nad ním silnejšia, tým si môže dovoliť poskytovať mu menej pravdy, aby mohla bez zábran konať vo svoj prospech. Antagonistická roztržka pravdy a moci je základom manipulácie druhými ľuďmi, ktoré tak nemôžu konať ako autonómne subjekty.

---

[22] Zreteľne sa to prejavuje v roztržke medzi prírodnými a spoločenskými vedami a rozdielnym zaobchádzaním s pravdou v každej z nich.

[23] Doktrína – určitá téza, idea, myšlienka, ktorú vplyvná skupina ľudí vyhlasuje za pravdivú, všetkými možnými prostriedkami ju rozširuje a ktorá nie je prípustná diskusii.

Manipulácia je taký spôsob pôsobenia, ktorého mechanizmus (ciele aj proces) sú osobám, ktoré sú mu vystavené, utajené. Manipulovaná osoba sa mylne domnieva, že o svojom konaní rozhoduje samostatne. „Je to vzťah, v ktorom pôvodca manipulácie nezohľadňuje subjektivitu manipulovanej osoby, jej právo na voľbu vlastnej cesty a právo na podmienky, ktoré túto voľbu umožňujú“ (Wróbel, 2008, s. 43). Manipulovaný človek je považovaný za nástroj, ktorý slúži na dosiahnutie cieľov manipulátora a nie za osobu, ktorá má svoje práva a potreby. K ovládaniu druhej osoby sa používa systém odmien a trestov, klamstvo, zatajovanie, predstieranie náklonnosti, intrigy, zneužitie dôvery a dôverčivosti, pôsobenie na city namiesto presvedčovania a podávania pravdivých informácií a pod. Dochádza k tzv. spredmetňovaniu - s týmito osobami sa „zaobchádza ako s predmetom a nie ako so svojbytným subjektom“ (Vyskočilová, 1990, s. 45). *Znakmi manipulácie* potom sú:

- zámernosť, konanie v mene cieľov stanovených manipulátorom, ktoré preňho znamenajú určitú hodnotu a ktoré chce dosiahnuť cez iných ľudí,
- spredmetnenie osoby, ktorá je vystavená manipulatívnemu pôsobeniu a ktoré si táto osoba vôbec neuvedomuje,
- nejasnosť skutočných cieľov pre manipulované osoby, ktoré si neuvedomujú, že realizujú ciele niekoho iného,
- vyvolanie a udržiavanie falošného vedomia adresáta manipulácie, ktoré vyvoláva dočasnú alebo stálu stratu schopnosti riadiť sa vlastnými zámermi, znalosťami a rozumom,
- marenie odporu voči manipulácii,
- využívanie niečej nevedomosti, naivity alebo zdania, skryté konanie, ktoré je v neprospech manipulovanej osoby.

Cieľom manipulácie je vlastne ovládnuť myslenie druhej osoby, vnútiť jej svoje myšlienky a názory a priviesť ju ku konaniu, ktoré obeti nie je vlastné a ktorého by sa sama z vlastnej slobodnej vôle nedopustila. ***Manipulácia je tak zneužitie moci, ktorú má nositeľ moci nad inými osobami, nezodpovedné a morálne neprípustné zasahovanie do psychiky a subjektivity druhej osoby a vážne deformovanie jej osobnosti s dlhodobými následkami.***

Dlhodobá diskusia o tom, kde končí výchova a začína manipulácia, *nemá jednoznačnú odpoveď.* Je to spôsobené viacerými skutočnosťami. Výchova a manipulácia sa dotýkajú v niektorých aspektoch, napr. vychovávaný vždy nemusí poznať ciele vychovávateľa zvlášť v oblasti hodnôt. Vo výchove je predsa len žiaduce dosiahnuť, aby si vychovávaný osvojil niektoré názory a postoje dospelého dôležité z kultúrno-spoločenského hľadiska, ba niekedy je potrebné doviesť vychovávaného ku konaniu, ktoré by z vlastnej vôle neurobil. Vo výchove sa tiež požaduje pevná interiorizácia niektorých návykov ako napr. zachovávať pravidlá hygieny, neskákať ľuďom do reči, pozdraviť sa staršiemu a pod., ktoré vychovávatelia mechanicky opakujú a prikazujú. Aj direktívny prístup je nutný

v situáciách ochrany života a zdravia dieťaťa. Vzťah učiteľa a žiaka je vždy asymetrický, partnermi sú mu menej kompetentní a relatívne bezbranní, často neúspešní jednotlivci. V takej situácii môže byť ťažké nezneužiť moc proti tomu, kto neprináša to, čo sme od neho očakávali, napr. v snahe presadiť svoje v komunikácii, pri hodnotení, v poskytovaní šancí a pod. „Škola má brániť násiliu a agresivite, ale sama je ich špecifickým zdrojom“ (Štech, 1998, s. 46).

Zrejme jedinou obranou je dôsledná *sebareflexia a sebakontrola* učiteľa, aby čo najviac obmedzil vlastné manipulatívne spôsoby zaobchádzania s vychovávaným. Aby si vždy kládol otázky, či dostatočne dbá na pochopenie cieľa a zmyslu učenia sa žiakmi, či dostatočne zdôvodňuje, prečo má žiak konať práve takto, či zmysluplne argumentuje svoje príkazy, či jeho konanie je v prospech žiaka, či cieľom toho, čo uprednostnil, bol osobný pokrok dieťaťa alebo uľahčenie práce učiteľa, či pre nával povinností nestratil potreby konkrétneho žiaka zo zreteľa a pod. Jednoznačné hotové odporúčania nie sú možné, pretože v súčasných dynamických premenách doby „ešte celkom nerozumieme, ako sa vlastne transformujú tradičné formy autority (a moci pozn. autora) v neskorej vedecko-technickej spoločnosti do systému novej regulácie medziľudského súžitia, ktoré je založené na budovaní sveta ako jednej planetárnej dediny, popretkávanej mediálnou sieťou“ (Koťa, 1998, s. 58)

3.2.5 Etický rozmer učiteľskej profesie

Učiteľstvo a ostatné pedagogické či andragogické profesie patria k tým druhom povolaní, v ktorých sa vo vysokej miere rozhoduje o veciach človeka, o jeho bytí, kultivácii a udržaní ľudskej dôstojnosti. Zároveň práve toto zameranie rozhoduje aj o budúcom bytí spoločenstva, úrovni civilizácie a humanite ľudských vzťahov v nej. Preto sa vnútri aj mimo profesie v nárokoch na ňu celé stáročia spontánne formuje povedomie vyššej záväznosti a humánneho étosu pri jej výkone. Toto povedomie rastie tým viac, čím viac narastá trend profesionalizácie tohto povolania a čím viac sa prejavujú devastujúce účinky modernej civilizácie na človeka.

Povolania existujú v podstate v podobe remesla, semiprofesie a profesie. *Semiprofesie* sa vyznačujú tým, že sú vykonávané vo veľkých byrokratických organizáciách s hierarchickou štruktúrou na čele s administratívnou autoritou, ktorá ich riadi, majú veľký počet členov, značný podiel žien, vyžadujú nižšie vzdelanie s kratšou dobou prípravy a majú nižší legitímny status[24] (Lukášová, 2003, s. 22). *Profesie* predstavujú vzorce povolaní, ktoré sa samy riadia a preto majú vysoko rozvinuté sústavy noriem, podľa ich špecifickej roly v spoločnosti. Za znaky

[24] To je dosť typické aj pre učiteľstvo a najmä anglosaskí autori ho označujú ako semiprofesiu.

nesporných profesií sa pokladajú najmä: silný ideál služby spoločnosti, rozvinutá profesijná identita, autonómia v rozhodovaní profesionála, náročné expertné schopnosti a zvládnutie na teórii postavených formalizovaných poznatkov v rámci dlhej prípravy na vysokej úrovni (The International Encyclopedia of Education, 1994). Cesta od semiprofesii k profesii, alebo aj k vysokej úrovni profesionality býva označovaná ako **profesionalizácia učiteľského povolania** prebieha v Európe od druhej polovice 20. storočia. Presadzovanie každého z uvedených znakov nesie so sebou aj zvýšené nároky na morálnu stránku učiteľského povolania.

Silný ideál služby spoločnosti je v učiteľstve nesporný. „Povolanie učiteľa má humanizačnú misiu, ľudotvorné poslanie“ (Švec, 2003, s. 1), prostredníctvom vzdelávania a vychovávania sa ľudský tvor stáva socializovanou a personalizovanou bytosťou – prosociálnou individualitou. Jednoznačným etickým princípom tohto povolania je ***blaho žiakov*** (najvyššie dobro, čo najoptimálnejší rozvoj každého z nich) a tým následne aj budúce ***verejné blaho,*** pokrok a šťastie ľudstva. Spoločnosť (štátna, rodičovská, ale čoraz viac aj tá medzinárodná) formulovaním svojich nárokov a očakávaní a dynamickým vedecko-technickým rozvojom vytvára na učiteľov stále väčší a väčší tlak, ktorý naráža na vývinové limity dieťaťa a v prípade nedostatočných materiálnych a ľudských podmienok v školstve aj na ich vlastné možnosti. Učitelia, ktorí sú si vedomí svojej vysokej zodpovednosti za výchovu detí a mládeže aj za povinnosť voči spoločnosti sa ocitajú v *morálnej dileme*, keď nároky spoločnosti (niekedy jednostranné, ideologické, prehnane náročné, formálne, či nezmyselné) vytvárajú rozpor so zdravým fyzickým, psychickým, sociálnym alebo mravným vývinom mladej generácie. Zároveň je to dilema medzi terajším blahom žiakov (individuálny prístup, primerané tempo, funkčný výber učiva, hlbšie porozumenie menšiemu množstvu problémov) a ich budúcimi možnosťami (zvládnutie všetkého, čo sa môže vyžadovať v testovaní, monitoroch, na prijímacích skúškach). Orientácia učiteľov na blaho svojich zverencov, pre ktorú si pravdepodobne túto profesiu aj volia, spôsobuje vedomie vysokej zodpovednosti a zmysel pre povinnosť, ktoré im často bránia uplatniť napr. nátlakové akcie na dosiahnutie oprávnených profesijných požiadaviek. A tak odvolávajúc sa na prvoradosť lásky k vychovávaným učitelia ako stav, sú málokedy schopní vystúpiť na legitímnu obranu svojich práv a argumentovať ich v záujme rozvoja a blaha detí (podobne Helus, 2001).

Profesijná identita je zreteľné uvedomenie si podstaty profesionality v povolaní a uvedomenie si miesta profesie v systéme sociálnych kategórií a vzťahov. Je charakterizovaná vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly profesijnej komunity pri vykonávaní profesie a tiež vysokým vedomím a prežívaním príslušnosti k nej (Kosová, 2006, s. 3). Znamená to, že profesijná komunita je súčasne schopná sama sa riadiť, napr. tvoriť štandardy výkonu či kontroly profesie a jej etický kódex, čo sú súčasne nástroje ochrany profesie pred diletantizmom. Tento proces je podporený profesijnou socializáciou, t. j. napr. existenciou profesijnej komory, ktorá spomínané nástroje sama uplatňuje bez

intervencií zvonku. Profesijná identita kladie na každého príslušníka profesie morálnou požiadavkou ***chrániť profesiu*** (opäť v záujme blaha vychovávaných) proti neprofesionálnym zásahom zvonku, ale aj zvnútra profesie. Táto morálna požiadavka je veľmi náročná, pretože vyžaduje angažovanosť, aktívne prejavenie morálneho postoja učiteľa napr. proti odborne nepodloženým požiadavkám okolia a klientov, proti mocenským ašpiráciám politických strán, cirkví, záujmových organizácií, ale aj proti kolegom, ktorí hazardujú s dušou dieťaťa, pravidelne jej ubližujú, alebo robia hanbu učiteľskému stavu. Žiaľ, v našom školstve s prevládajúcou „kultúrou nezasahovania" môžu takíto učitelia zatiaľ pokojne prežívať bez adekvátnej reakcie ostatných profesionálov. Pritom práve porušovanie etických princípov v práci a v medziľudských vzťahoch zo strany učiteľov veľmi silne znižuje status profesie v očiach verejnosti. Je to tiež jeden z dôvodov, prečo sú v našich podmienkach etický kódex profesie a jeho uplatňovanie v praxi nevyhnutne potrebné.

Kým profesijná identita morálne zaväzuje učiteľa voči profesii, **autonómia učiteľa v rozhodovaní** ho zaväzuje najmä voči žiakom, ale tým aj voči ich rodičom. Kvalita práce pravého profesionála nie je podmienená vonkajšou kontrolou, môže autonómne rozhodovať, pretože má hlboké znalosti, dobre pozná potreby klienta a využíva svoje expertné schopnosti v jeho záujme nezávisle na osobných pocitoch. Svoje výkony dokáže podľa profesijných noriem posudzovať sám, alebo za účasti členov profesijnej komunity. Učitelia majú veľké možnosti autonómie, pretože pracujú v triede sami bez kontroly zvonku. V edukačných situáciách sa od nich žiada, aby sami posúdili potreby dieťaťa, reagovali flexibilne a uskutočnili účinné intervencie. Vzhľadom na jedinečnosť každého žiaka sú všetky edukačné situácie jedinečnými a neopakovateľnými vzťahmi s deťmi, v edukačnej práci univerzalita postupu ani nejaké všeobecné blaho dieťaťa neexistuje. Vždy vyžaduje individuálne (konkrétnym dieťaťom) determinované tvorivé rozhodnutia. Hoci autonómiu učiteľa obmedzujú byrokratické praktiky školských orgánov, jej miera sa zvyšuje aj s proreformnou zmenou jeho postavenia z vykonávateľa štátom striktne určeného obsahu vzdelávania na jeho tvorcu v školských vzdelávacích programoch. Naše výskumy ukázali, že paradoxne časť učiteľov napriek deklaráciám nemá o autonómiu záujem, ku všetkému vyžaduje pokyny zhora a hotové metodické návody (Kosová – Kasáčová, 2001). Podľa Vašutovej (2004, s. 19) je to preto, že autonómia vyžaduje zmenu profesijného správania, vysokú mieru zodpovednosti za výsledky každého dieťaťa, čo môže byť jednotlivcami vnímané ako príťaž.

Autonómia ako slobodné rozhodovanie a zodpovednosť za blaho vychovávaného zakladá morálnu povinnosť ***zodpovednej sebakontroly, sebareflexie, sebavyhodnocovania a sebazdokonaľovania.*** Vyžaduje, aby viac ako svojich žiakov mal učiteľ predovšetkým *pod kontrolou sám seba*, lebo autonómia nikdy neznamená nekontrolovanú svojvôľu. Správne usmerňovať druhých môže len vtedy, ak bude vo vzťahoch k nim sám sebou, teda bude vystupovať ako *autonómny subjekt,* o ktorý sa možno oprieť - s porozumením situácii, deťom i sebe,

s nutnosťou odstupu a nezávislého rozhodovania, s potrebou reflexie a kladenia otázok vlastnému konaniu. Potom predpokladom, stavebným kameňom učiteľskej profesionality je byť oslobodený od vonkajšieho tlaku inštitúcie, autonómne pôsobiť v prospech dieťaťa, odborne i morálne posudzovať a zlepšovať svoje pedagogické konanie. Byť učiteľom-profesionálom, ktorý pomáha tým druhým byť, nie je len povolanie, ale stály ***reflektovaný stav bytia*** v role učiteľa, uvedomovanie si vnútorného povolania k profesii a zodpovednosti za druhého človeka (Lukášová, 2003, s. 28).

To kladie na učiteľov paradoxne omnoho väčšie nároky, ako na profesionálov v iných, aj prestížnejších profesiách. Pretože *edukačné konanie je vždy zasahovaním do osudu druhého človeka*, sú mnohé odborné požiadavky zároveň morálnymi požiadavkami. Napr. upadnúť do rutiny ako do istoty známeho, neprehodnocovať a nezlepšovať svoje pôsobenie znamená z morálneho hľadiska ohrozovať autentický osud jedinečného vychovávaného. Ak hodnotenie učiteľom determinuje ďalší rozvoj žiaka, potom vyslovovať hodnotiace súdy o dieťati na základe dvoch známok za polrok je nielen odborne, ale aj morálne neprijateľné. Podobne možno posudzovať „trestanie“ dieťaťa za vlastné nedostatočnosti učiteľa, ktorý, pretože nevie o vesmíre to, čo dieťa z iných zdrojov, neuzná jeho vedomosti a bazíruje na vete z učebnice. V súvislosti s autonómiou učiteľa formulovala Kasáčová päť ***etických axióm***, ktoré pomáhajú riešiť paradoxy v jeho činnosti:

1. Učiteľ má právo slobodne rozhodovať a povinnosť odborne sa zodpovedať.
2. Učiteľ má právo rozhodovať o pedagogických stratégiách a povinnosť rešpektovať etiku pri ich voľbe a realizácii.
3. Učiteľ má právo na pravdivé informácie o dieťati a povinnosť zachovávať ochranu údajov.
4. Permanentné vzdelávanie učiteľov (sebarozvoj učiteľa vrátane autodiagnostiky a sebareflexie a prijímania záverov voči sebe na ich základe – pozn. autora) má byť ich právo a povinnosť.
5. Kontrola výkonu učiteľa má byť záležitosťou profesionálnou a má podliehať nástrojom na ochranu profesionála (učiteľ má právo, aby ho nekontroloval hocikto a z hocijakých hľadísk a konrolujúci musí rešpektovať profesijné štandardy a etický kódex – pozn. autora) (bližšie pozri Kasáčová 2002, s. 57 – 60).

Autonómne pôsobenie a súbežná zodpovednosť voči dieťaťu i spoločnosti stavia učiteľa každodenne pred ťažko riešiteľné dilemy, kde odpoveď na otázku, čo bude preferovať, je vždy aj etickým hodnotením; profesionálne preferencie sú často zároveň ***morálnymi preferenciami***, vyjadrením uznávaných morálnych hodnôt. Je to sťažené aj tým, že podľa Štecha učiteľstvo patrí do skupiny tzv. *nemožných povolaní* – t. j. takých, „u ktorých ani sebadokonalejšia príprava naň nezaručuje vysokú a pravidelnú úspešnosť profesijných činností a ktorého súčasťou je neúspech žiaka i samotného edukačného podnikania“ (Štech, 1998, s. 46). Ani v kognitívnej ani v afektívnej oblasti nemožno plne preniknúť do vnútra žiaka,

pretože žiak je uzavretý autopoietický systém, učí sa podľa vlastných doterajších pojmových schém, alebo vytvára prirodzené obranné mechanizmy svojho sebapoňatia. Osobitne v afektívnej oblasti sa ciele (napr. odstrániť vedomie menejcennosti, odučiť klamstvu) dosahujú až v dlhodobom horizonte a jeden chybný krok, alebo netrpezlivosť môže znamenať zmarenie zdarného výsledku. Práve táto okolnosť stavia učiteľov v nemožnom povolaní, ktorí tiež potrebujú profesionálne uspokojenie a úspech, pred dilematickú otázku, či počkať, ísť krok za krokom, alebo dosahovať určitými (napr. nátlakovými) metódami konečne aspoň nejaké rýchlejšie (hoci formálne) prejavy zhodujúce sa s cieľmi. Etický problém vyjadruje porozumenie, *čo bolo pritom obetované* (napr. skutočné hlboké stotožnenie sa s mravnou hodnotou a tým aj humánne hodnotný mravný rozvoj žiaka), *v mene akých cieľov* (aby inšpekcia bola spokojná, aby ma riaditeľ ocenil) a hodnôt a *akými metódami* (manipuláciou).

Do situácie ***morálne sa rozhodnúť*** stavajú učiteľa často aj komplementárne, dva odlišné póly predstavujúce, edukačné ciele. *Výber cieľov* je vždy hodnotová voľba, v ktorej sa uplatňujú aj morálne preferencie – buď učiteľ vyberá to, čo je lepšie pre žiaka, alebo to, čo je lepšie preňho.[25] Napr. autonómia žiaka, samostatnosť v rozhodovaní, autoregulácia, aby žiak sám seba formoval verzus socializácia, závislosť žiaka na druhých, na učiteľovi, t. j. interiorizácia noriem, zákonov, pravidiel. Žiak sa má podriadiť pravidlám, porozumieť im, prijímať ich, ale zároveň o nich uvažovať, prehodnocovať ich a meniť. „Dokázať naplno rozvinúť dieťa...znamená pre učiteľa tak trochu podstúpiť vlastnú smrť“ (Štech, 1998, s. 47). Etický rozmer výberu cieľov sa naplno prejavuje *v procese hodnotenia* ich naplnenia a posúdenia jeho spravodlivosti. Je spravodlivé a mravné také hodnotenie, ktoré porovnáva všetkých, lepších aj slabších žiakov s jednou vopred stanovenou normou, cieľom, alebo to, ktoré porovnáva pokrok každého žiaka od predchádzajúceho stavu a úsilie, ktoré pritom musel ten – ktorý žiak vynaložiť? Aký cieľ teda vlastne mám preferovať?

Pedagogický vzťah k žiakovi je tiež zdrojom dilem. Od profesionála sa vyžaduje dištancia, odstup, osobná nezaujatosť, posúdenie potrieb žiaka bez ohľadu na vlastné pocity, aby mohol účinne pomáhať a vzdelávať, ale zároveň facilitujúci vzťah k žiakovi, založený na vcítení, blízkosti, hlbokom porozumení dieťaťu, na odklone od posudzovania. Ak učiteľ o dieťati dosť nevie, môže ublížiť, ak vie príliš mnoho, sympatizuje, uplatňuje príliš poľahčujúce okolnosti (alebo naopak), oboje môže dieťaťu uškodiť. Kasáčová v súvislostiach zodpovedného medziosobného vzťahu so žiakom považuje za ***základné etické charakteristiky v sociálno-vzťahovej rovine***

[25] Stanoviť odlišné ciele a úlohy pre skupiny rozdielnych žiakov v triede podľa ich možností a schopností, vychádzajúcich v ústrety žiakovmu aktuálnemu stupňu rozvoja, znamená náročnejšiu prípravu, ale je výhodnejšia pre žiakov. Jeden cieľ a rovnaká frontálna činnosť pre všetkých presne podľa predpísaných osnov je výhodnejšia pre učiteľa, ale určite nie pre rozdielne individuality žiakov.

najmä: *lásku k deťom bez podmienok a úľav, autoritu bez vynucovania, pedagogický takt, empatiu bez straty výchovného cieľa, kongruenciu (zhoda, súhlasnosť so žiakmi) bez profesionálnych ústupkov, altruizmus bez pocitu sebaobetovania a sebaľútosti* (bližšie Kasáčová, 2002, s. 63 – 66).

Uvedené dilemy, ale i ďalšie s autonómiou súvisiace skutočnosti, učitelia reflektujú pomerne málo. Podľa nášho názoru tieto etické súvislosti tvoria podstatnú časť ich profesionality a majú na praktický výkon učiteľského povolania značný vplyv. Popisovaným situáciám a dilemám sa učiteľ vstupom do profesie *nemôže vyhnúť*, ich riešeniam nie je možné ho dopredu naučiť, môže ich len jedinečne spracovávať a stále sa usilovať o uchovanie integrity vlastného ja a o dobro svojich žiakov.

Posledné dva zo spomínaných znakov procesu profesionalizácie učiteľského povolania sú spojené so **zvyšovaním expertnosti**, s využívaním expertných schopností a poznatkov, ktoré nie sú dostupné každému a ktoré sú zároveň účinné. Uznávaní profesionáli sa opierajú o hlboké teoretické poznatky, ale zároveň majú špeciálny vzťah k poznaniu, iniciujú ďalšiu produkciu poznania, tvoria nové poznatky[26]. V súvislosti s nebývalým rozvojom vedy a techniky sa rozvíja tzv. *kultúra profesionalizmu,* alebo *expertného poznania*. Podľa Koťu ľudia v moderných spoločnostiach sú ochotní veriť hodnovernosti odborného poznania, pretože nie sú schopní ho kontrolovať a preto expertné poznanie nadobúda čoraz väčší politický aj ekonomický vplyv. Zároveň je však táto kultúra chápaná v duchu empirizmu objektivisticky a technokraticky. Požaduje totiž napr.: systematiku poznania tak, aby všetko poznanie bolo rozdeliteľné (a aplikovateľné – pozn. autora) do jednotlivých oblastí a foriem ľudskej praxe; poznanie, ktoré má univerzálnu platnosť; osobnú nezaujatosť profesionálnej aktivity a pod. Je zrejmé, že toto nemôže vyhovovať profesiám, ktoré sú založené na tzv. pastierskej moci, ktorých poslaním je bdieť nad individuálnym životom každého jednotlivca a zlepšovať jeho údel (Koťa, 1999, s. 81). Prevládajúci ekonomický a technický diskurz podceňuje vedné teórie, z ktorých tieto profesie vychádzajú, vytláča ich na okraj záujmu, problematizuje fakt expertnosti v nich, pretože nedávajú jednoznačne a okamžite použiteľnú odpoveď, neuznáva všetko, čo súvisí s hodnotami a je nemerateľné. Z etického hľadiska tak dochádza k rozsiahlemu útoku na človečenskosť a humanitu, ktorý nemá v dejinách obdobu a ktorý zároveň „burcuje“ do úsilia o zachovanie a obnovu hodnotovej a mravnej dimenzie týchto povolaní.

Príkladom tohto je aj polemika, čo tvorí ***podstatu expertnosti v učiteľstve*.** Sú to expertné poznatky z vedných odborov, ktoré učiteľ vyučuje, alebo poznatky o človeku, jeho spôsoboch učenia sa a možnostiach rozvoja? Na tomto mieste nebudeme riešiť tento problém (podrobnejšie o tom pozri Kosová, 2006), len uvedieme, že podľa nášho názoru to, čo odlišuje učiteľa od iných expertov (učiteľa

[26] K produkcii poznania v učiteľskej profesii pozri kap. 4.2 o vzťahu teórie a praxe v nej.

matematiky od vedca matematika) je špecifická integrácia vedy o výchove a ďalších vied o človeku s každým vyučovaným odborom, prejavujúca sa v didaktike, psychodidaktike a v odborovej didaktike. Svetová teória učiteľskej profesie sa odkláňa od chápania učiteľstva ako technologického procesu, ktorý možno presne naplánovať a po krokoch realizovať, ale chápe ho ako *zložitý, premenlivý a tvorivý proces osobného stretávania sa učiteľa a žiaka prostredníctvom obsahu vzdelávania.* Učiteľa poníma ako experta na toto stretávanie, na uľahčovanie procesov učenia sa, experta na riešenie školských edukačných (vzdelávacích a výchovných) situácií, experta na sebakontrolu a sebazdokonaľovanie (Coolahan, Vonk, Shulman, Hustler, Intyre, Perrenoud, Berliner a i. podľa Spilková, 2004). Učiteľ by teda mal ovládať „expertné diagnostikovanie situácií a subjektov, procesy rozhodovania a intervencie so znalosťou kauzality, interpersonálne stratégie, sebareflexiu na odbornej báze postaveného vyučovacieho konania“ (Vašutová, 2004, s. 23). Teda na všetko to, čo pomáha ľudskému subjektu učiť sa poznávať, hodnotiť, tvoriť, dorozumievať sa, teda učiť sa byť človekom.

Z doteraz uvedeného je zrejmé, že k trendy k profesionalizácii učiteľského povolania nie je možné uviesť do života bez hlbších zmien v oblasti hodnotovej orientácie učiteľov. Práve preto sa v súvislosti s učiteľstvom začína vo svete namiesto pojmu kompetencií používať pojem profesijné hodnoty alebo zodpovednosti (Lukášová, 2003, Vašutová, 2004). V oblasti práce s človekom musí byť technická kompetencia vždy potvrdzovaná etickým konaním a správaním sa profesionála. Preto nemožno iné len súhlasiť, že ***„skutočná sila a význam profesionality sa najzreteľnejšie prejavuje vo vývine etických ídeí a ideálov a vyžadovaných návykov v zaobchádzaní s ne-expertmi“*** (Koťa, 1999, s. 84).

Každé povolanie má technickú (odbornosť) a morálnu stránku (profesijnú morálku). M**orálka učiteľskej profesie** je „určitý súbor mravných noriem platných a typických pre učiteľskú profesiu a príslušníkov tohto stavu“ (Kasáčová, 2002, s. 56), „ktorá plní regulatívnu funkciu v správaní sa učiteľa v jeho profesionálnej činnosti“ (Žilínek, 1997, s. 195). Vo vzťahu k jednotlivcovi vyjadruje *osobnú zodpovednosť*, ktorú má každý učiteľ za svoje profesijné konanie a jeho následky a za to, že koná tak, ako je to dobré pre jeho žiakov a pre budúcnosť spoločnosti. Vychádza zo základnej etickej myšlienky „konať dobré a vyhýbať sa zlému“. Etika každej profesie má podľa Guitchevovej aj spoločenské ciele, lebo pre dosiahnutie *celistvosti a autonómie profesie* sa v nej musí vytvoriť partnerské kolégium, ktoré ašpiruje na dosiahnutie odborných i mravných profesijných ideálov, a práve preto v ňom musí fungovať efektívne partnerské posudzovanie (Guitcheva, 2011, s. 22). V profesiách, ktoré sa starajú o svoju dobrú povesť, je dodržiavanie profesijnej morálky vecou mravnej cti. Aby každý príslušník profesie i nový adept na povolanie mohli správne regulovať svoje konanie, vytvárajú si profesie aj písanú, zreteľne formulovanú podobu profesijnej morálky v etickom kódexe.

Etický kódex (z latinského „codex“ – zákonník) učiteľskej profesie predstavuje niečo ako „cechový etický zákon“, ktorý sa síce voči jednotlivcovi nedá vynucovať právne, ale ktorého porušenie mu môže spôsobiť poškodenie jeho povesti, stratu autority, uznania zo strany kolegov až odmietnutie profesijnou komunitou, t. j. znížiť jeho profesijný, ale aj ľudský status. Podľa Brezinku etický kódex:

- je *súhrn morálnych noriem*, potrebných pre výkon profesie, ktorý vytvára sama profesijná komunita,
- je *profesijný ideál,* vzor dobrých vlastností (cností) a dobrých spôsobov konania (povinností) autonómneho profesionála,
- slúži pre *ochranu profesie* (pred neodbornosťou, neoprávnenými nárokmi, poškodzovaním povesti) ako meradlo na posúdenie konania, ktoré profesii škodí,
- slúži *pre zaistenie vážnosti profesie* navonok, lebo podporuje dôveru v jeho rešpektovanie príslušníkmi profesie,
- slúži pre *zaistenie kvality výkonu profesie ako služby spoločnosti*, lebo podporuje presvedčenie verejnosti, že každý zástupca profesie je v stave „slúžiť„ tým, ktorí to potrebujú (Brezinka, 1997, s. 29).

Väčšina etických kódexov v edukačných profesiách vo svojom obsahu vyjadruje dve podstatné skupiny morálnych záväzkov: záväzky učiteľa voči dieťaťu a záväzky učiteľa voči profesii a kolegom. Podrobnejšie informácie o obsahu a formulácii jednotlivých cností a povinností učiteľa v etickom kódexe pozri Brezinka (1997), Žilínek (1997), Švec (2003) alebo Gál (2003).

Záverom sa pokúsime zhrnúť ***dôvody, prečo učiteľská profesia potrebuje etický kódex*** (podobne Brezinka, 1997, Žilínek, 1997):

- Učitelia pri výkone svojho povolania majú *značnú autonómiu a tým aj slobodu voľby*. Ich profesia je typická premenlivosťou jedinečných edukačných situácií, pre ktoré neexistujú univerzálne postupy a učiteľ je postavený pred nutnosť stále sa hodnotovo rozhodovať, pretože množstvo úloh neumožňuje splniť všetky v rovnakom čase a v rovnakom rozsahu. Každým rozhodnutím pritom zasahuje do osudu jedinečnej ľudskej bytosti a determinuje jej budúcnosť. Učiteľ má tým veľkú zodpovednosť, aby pri riešení morálnych dilem svojej profesie uprednostnil blaho žiaka. Pre tieto prípady neexistujú žiadne profesijné predpisy.
- Učiteľ, či chce alebo nie, je vždy možným *vzorom pre napodobňovanie* pre svojich žiakov. Žiaci preberajú jeho názory a formy správania sa (tým viac, čím sú menší), v mnohých smeroch sa s ním identifikujú, podvedome preberajú od neho „životnú filozofiu“. Nedá sa určiť, kde sú limity zámerného a nezámerného pôsobenia učiteľa na žiakov, čo a ako intenzívne na vychovávaných vplýva. Nemôžu ovplyvňovať morálne vlastnosti žiakov, ak ich sami nemajú. Preto sa každých okolností by mal byť učiteľ živým modelom mravného a humánneho správania.

- Učitelia *sú sami najdôležitejším prostriedkom pre výkon svojho povolania*, sami seba používajú ako najdôležitejší edukačný nástroj. Hlavnou možnosťou zlepšenia výkonu svojej profesie je preto neustále vedomé zdokonaľovanie seba samého. V skutočnosti to nikto nemôže učiteľovi prikázať, pokiaľ to nepociťuje ako morálny záväzok voči vychovávaným. Použitie seba ako nástroja ovplyvňovania iných predpokladá mať ich dôveru, úctu a požívať u nich autoritu. Pre ich získanie musí učiteľ byť preto sám hodný úcty, dôvery a uznania prostredníctvom humánnych a mravných kvalít svojej osobnosti.
- Edukačná práca *učiteľov sa nedá kontrolovať zvonku*. Preto je spoločnosť odkázaná spoľahnúť sa na učiteľovu profesijnú a mravnú sebakontrolu. V profesii, v ktorej chýba zdravá konkurencia, v ktorej je práca je založená na trvalých pracovných pomeroch a v ktorej vládne kultúra nezasahovania a falošná kolegialita, nie je dostatok motívov pre vôľu k výkonu a k sebazlepšovaniu a upadnutie do rutiny je značne pravdepodobné. To nemožno zmeniť, ak morálne záväzky k žiakom a k sebe samému nevstúpili do učiteľovho zmýšľania a jeho hodnotovej orientácie.
- Na učiteľov sa dnes z rôznych strán a z rôznych subjektov kladie *veľké množstvo oprávnených aj neoprávnených požiadaviek* a vyžaduje sa ich plnenie. Byrokratické usporiadanie profesie mení tieto požiadavky po každých voľbách, po prijatí každého medzinárodného dokumentu, pri objavení sa nových priorít. Škola má byť miestom všetkého – kultivácie aj kvalifikácie k profesii, socializácie aj personalizácie, integrácie so životom, centrom obce, tvorby a marketingu vzdelávania, ba aj podnikania s ním a pod. Kultúra expertného poznania vytvára neúmerný tlak na vedeckosť a náročnosť učiva na úkor osobnostnej a mravnej kultivácie dieťaťa. Množstvo oprávnených, ale aj nerealizovateľných a prehnaných požiadaviek vedie k minimalizmu, k nemožnosti alebo neochote tieto požiadavky plniť. Etický kódex je v tomto prípade ochranným nástrojom pre učiteľov a ich žiakov, ktorý umožňuje odlíšiť jedny požiadavky od druhých.

Etický kódex sa môže stať účinným nástrojom, iba ak sa s ním učiteľ vnútorne stotožní. V súvislosti s tým Fobel upozorňuje na jeho postupné, citlivé a profesionálne zavádzanie do života školy, ktoré nemá byť formálne a imidžové, ale musí byť súčasťou širšieho etického programu a aktívnej etickej politiky, étosu celej organizácie (Fobel, 2011, s. 36 – 37). Bez profesijnej morálky nemôže existovať dobrý étos celej profesie a ten je základom mravnej výchovy žiakov. Ako pripomína Lorenzová – ***hodnoty a morálka sa ťažko vyučujú, musí sa nimi predovšetkým žiť. Je potrebné, aby sa stali bežnou súčasťou pobytu detí v škole a aby tento pobyt sám bol dôkazom ich svojbytnej pravdivosti a životnej platnosti*** (Lorenzová, 1999, s. 62).

4 EPISTEMOLOGICKO-PRAXEOLOGICKÉ SÚVISLOSTI EDUKÁCIE

Edukačné vedy sú považované za praktické vedy o človeku. Úlohou praktických vied o človeku je zhromažďovať, systematizovať a verifikovať poznanie, (t. j. tvoriť teóriu) o cielenom konaní, jeho predpokladoch a podmienkach, ktoré sa určitým spôsobom prejavuje alebo sa v budúcnosti prejaví v praktickom živote, napr. vedie v praxi k predtým v teórii vytýčeným cieľom. Jeden z aspektov, ktorý sprevádza edukačné teórie od ich vzniku je neustále riešenie vzájomného rozporu a vzťahu teórie a praxe. Podľa Maňáka sa v priebehu vývinu ľudskej spoločnosti teoretické poznanie i tvorivá praktická činnosť stále zdokonaľovali, ale nie rovnakým tempom. Na začiatku ľudského spoločenstva dominovala prax, ktorej hlavným cieľom bolo prežitie. Rozvojom civilizácie narastalo teoretické poznanie, ktoré podporovalo a skvalitňovalo praktické konanie. S nástupom informačnej explózie začali teoretické koncepty a systémy predbiehať praktické aktivity (Maňák, 2011, s. 259 – 260). S rozvojom poznania, vedy a techniky je tak stále ťažšie a ťažšie zabezpečiť, aby si žiaci, ale aj tí, ktorí ich vychovávajú, osvojovali ich najnovšie výsledky.

Teória (z gréckeho „theórein“ – pozerať sa, pozorovať, uchopovať to v myšlienkach, konceptualizovať) je obvykle definovaná ako sústava poznania, systém vedeckých princípov zovšeobecňujúcich empirické poznanie nejakej oblasti skutočnosti, utriedené poznanie, umožňujúce pochopiť súvislosti reálnych javov a procesov. Teória je podľa Šveca rezultatívnym aspektom vedy, teda výsledkom jej procesuálnej stránky – systematického poznávania, čiže výskumu (Švec, 1998, s. 29). Vo filozofii súvisí s otázkou vedomia a poznania, ktoré rozpracúva najmä filozofická teória poznania - *epistemológia*. Poznanie v sociálnych vedách (vedách o sociálnej realite), medzi ktoré patria aj edukačné vedy, má však oproti poznaniu v prírodných vedách isté špecifiká. Podľa Višňovského sú to najmä: sociálne poznanie nie je len produktom vedeckého sociálneho skúmania, resp. filozofického sociálneho myslenia, ale aj každodennej reálnej laickej skúsenosti človeka; sociálne poznanie v každej jeho forme tenduje k návodu na sociálne konanie, resp. aspoň k jeho legitimizácii, zdôvodneniu; pretože vždy ide o konkrétne sociálne subjekty, žiaden subjekt sociálneho poznania nie je neutrálny ani nezaujatý (Višňovský, 2004, s. 100-101). Sociálne teórie teda zasahujú do každodenného života ľudí, vyvíjajú sa spolu s ním a čerpajú z neho a nie je možné, aby nejaká sociálna teória objektívne vysvetľovala všetko a definitívne „raz a navždy“.

Prax (z gréckeho „praxis“ – konanie, podnikanie, obchod) je obvykle označovaná ako materiálna, zmyslovo predmetná, cieľavedomá činnosť, ako proces konania, úkonov, aktivít, ktoré sa týkajú rôznych foriem ľudskej činnosti. Praxou si človek prírodu, kultúru, spoločenské javy osvojuje, pretvára ich a tým zároveň mení aj sám seba. V sociálnych vedách sa tomuto procesu hovorí sociálna reprodukacia („re“ - znovu, „producere“ – tvoriť, pestovať, plodiť) a znamená, že sociálnu realitu zároveň zachovávame, obnovujeme aj nanovo, sami zmenení, tvoríme. Otázkami

praxe sa zaoberá *praxeológia* – „všeobecná teória ľudského konania“ (Štefunko, 2005, s. 47). Praxeológia si všíma všeobecne platiace princípy a pravidelnosti v ľudskom konaní jednotlivcov. Nezaoberá sa otázkou, prečo ľudia konajú (teda hodnotami), ale formálnou stránkou ľudského konania a logickými dôsledkami faktu, že ľudia konajú. Využíva teóriu rozhodovania, teóriu modelov, či teóriu hier. Vychádza z axiómy[27], že *ľudia konajú účelovo*. Sledujú dosiahnutie nejakého cieľa (t. j. cenia si ho viac, ako iné ciele), v jeho mene ovplyvňujú realitu, pričom predpokladajú kauzalitu (príčinu a dôsledok), používajú vzácne zdroje (vlastnú prácu a čas), rozhodujú sa o nezačatí iného, alternatívneho konania, zvažujú najlepšie možnosti (náklady versus zisk), vystavujú sa možnosti straty, že hodnota toho, čo získajú, bude nižšia ako obetovaná alternatíva (podrobnejšie Štefunko, 2005, s. 47 – 54). Edukačné javy tak hlboko vstupujú do ľudského života, že je niekedy ťažké odlíšiť praktické edukačné javy od ich skúmania, od teoretickej reflexie. Vzťah teórie a praxe nie je jednoznačný, ako uvádza Šmajs (2005, s. 258) „čo je prax ani vo filozofii dobre vymedziť nevieme, pretože prax zahŕňa rôzne formy socio-kultúrnych aktivít“, aj takých, ktoré obsahujú duševnú, „teoretizujúcu“ činnosť (pozn. autora).

4.1 Vzťah teórie a praxe vo výchove

Filozofia nás učí, že v praxi sa stretáva vedomie, myseľ s realitou, so skutočnosťou, v praxi sa vedomie spredmetňuje a len v praxi vstupuje do konkrétneho sveta. **Vzťah vedomia a praxe** je dôležitý aj pre akúkoľvek edukáciu, pre učenie sa človeka. Človek sa od zvieraťa líši tým, že dokáže od seba svoju činnosť oddeliť a postaviť sa k nej ako k vonkajšiemu predmetu, urobiť ju predmetom vedomia, myslenia a kritiky, pôsobiť na ňu a meniť ju. „***Vedomie*** je zvláštnou autonómnou stránkou pohybu bytia, na základe ktorého riadi seba samé“ (Hermach, 1966, s. 32). O vedomí sa pod vplyvom empirizmu obvykle vyjadruje téza, že je odrazom objektívnej reality. Nejde však o nejaký fotografický odraz do pojmu, ale podľa Hermacha o živý pohyb, do ktorého je objektívna realita premenená. Napr. pojem „žiak mladšieho školského veku“ je odrazom skutočných žiakov mladšieho školského veku a toho zovšeobecneného v nich, ale toto pochopenie všeobecných charakteristík je výsledkom analyticko-syntetickej činnosti vedomia, zodpovedajúceho skúsenostiam z aktívneho konania v praxi. Každý pojem je tvorivý akt vedomia. *„Vedomie je nutné charakterizovať nielen ako odraz danej skutočnosti, ale súčasne ako zdroj vytvorenia novej“*. Stránka „odraz“ vypovedá o podmienenosti bytia človeka, stránka „zdroj“ o jeho aktivite, svojbytnosti,

[27] Axióma – skúsenosťou často potvrdený výrok, ktorého pravdivosť môže platiť ako absolútna (evidentne), „nedokázateľná veta, pretože je evidentná a prijímaná ako východisko úvahy“ (Durozoi – Roussel, 1994, s. 25), nie je výsledkom empirického pozorovania ale vnútornej reflexie.

autonómii (tamtiež, s. 41). Vedomie tak riadi človeka aby konal na jednej strane v zhode so skutočnosťou a na druhej strane, aby ju prekonával. Jednostranná charakteristika vedomia ako odrazu zdôrazňuje opakovateľnosť, zvádza vo výchove k zdôrazňovaniu pamäti, k preceňovaniu daného, empirického, neanalyzovaných faktov.

Ak by sme vedomie chápali iba ako odraz, musela by mať rovnaká skutočnosť pre každého človeka rovnaké mentálne dôsledky, všetci by museli danému pojmu rozumieť rovnako. To však neplatí ani medzi kultúrami, ani medzi dvoma jednotlivcami. Konštruktivizmus to vysvetľuje činnostným pôvodom ľudského poznania, tým, že ***ľudské poznanie je dôsledok činnosti človeka***, ktorou vstupuje do interakcie s realitou. Človek pri realizácii svojich zámerov so svetom nejako narába a realita nadobúda vďaka tejto interakcii pre človeka určitý význam. Tento význam, to nie je priama transformácia fyzického alebo sociálneho sveta na poznanie, ale vlastný mentálny konštrukt človeka o tomto svete, ktorým človeka dáva zmysel svojej skúsenosti a kategorizuje ju. Poznanie teda nevypovedá bezprostredne o realite, ale o význame objektov reality pre človeka na základe jeho aktívneho vzťahu k svetu, t. j. praxe. Poznanie je výsledkom manipulácie človeka so svetom a *reflexie* tejto aktivity. Pre edukáciu z toho vyplýva zásadný záver, že *nie je možný priamy prenos hotových myšlienok*, ale človek si musí sám vytvárať vlastné významy slov a predstáv.

Myšlienky konštruktivizmu boli najprv rozpracované v psychológii. Piaget odvodil poznanie z priameho narábania človeka s realitou (personálny konštruktivizmus), Vygotskij zdôraznil sprostredkovaný vzťah človeka s realitou, jeho narábanie s kultúrnymi nástrojmi, ktoré priame narábanie s realitou zastupujú, napr. jazyk; človek uchopuje svet už v hotových kognitívnych kategóriách, ktoré mu poskytuje jeho kultúra a societa (sociálny konštruktivizmus). Významy späté s realitou sú udržiavané sociálne, do vzťahu medzi individuálnym poznávaním a svetom vstupuje interakcia jednotlivca so sociálnym prostredím, individuálne poznanie je *závislé aj od sociálnej praxe*. Ak prijmeme myšlienky konštruktivizmu, tak poznanie, myšlienkové konštrukty nie sú len personálne významy objektov reality, ale odrážajú aj kultúrne, sociálne sformované významy, ktoré sú v kultúre formulované zdieľaným jazykom a ďalšími nástrojmi. ***Poznanie je individuálne vytvárané, ale sociálne determinované.*** Interakcia s druhými je pre dieťa príležitosťou, aby sa stretlo s operáciami, ktoré sú vlastné socio-kultúrnemu spoločenstvu a zahrnulo ich do svojej mentálnej činnosti. „Každá psychická funkcia sa v kultúrnom vývine dieťaťa objavuje dvakrát...najprv medzi ľuďmi ako kategória interpsychická (sociálna), potom vo vnútri dieťaťa ako kategória intrapsychická“ (Vygotskij, 1978, s. 121). Mimoriadne široké rozpracovanie konštruktivizmu vo svetovej psychológii a pedagogike obrátilo pozornosť k takým otázkam ako sú prekoncepty (naivné koncepcie, ktoré ovplyvňujú individuálne pripisovanie významov), kognitívny a sociokognitívny konflikt prekonceptu a nového konceptu vo vedomí človeka, význam kontextu učenia sa, procesy premeny materiálnej

činnosti na mentálnu činnosť, učenie sa v zóne najbližšieho vývinu dieťaťa, operacionalizácia roly kompetentnejšieho druhého v učení sa jednotlivca a mnohé ďalšie, ktoré na tomto mieste nie je možné rozobrať, venuje sa im predovšetkým teória vyučovania (didaktika). Rozsiahle dôsledky pre teóriu vyučovania v slovenskej literatúre bližšie pozri Kolláriková – Pupala, 2001, Petrová, 2008.

V procese vzdelávania často konštatujeme rozpor medzi teóriou a praxou, napr. učitelia často žiadajú hotovú metodiku, ktorú môžu uplatniť vo vyučovaní s tým, že teória im je zbytočná. Skutočné poznanie a pochopenie javov, učenie sa o nich však vyžaduje nevyhnutný dialektický **vzťah teórie a praxe**. *Teória* (teoretické poznávanie) *je proces od jednotlivého k všeobecnému*. Pri ňom človek sleduje konkrétne jednotlivé prípady v praxi, analyzuje ich, hľadá v nich podstatné všeobecné princípy či znaky a prostredníctvom abstrakcie vyvodí o nich teoretické závery. *Praktická činnosť je postup od všeobecného ku konkrétnemu*. Schopnosť použiť teoretický poznatok v praxi predpokladá vyjsť z teórie, resp. opierať sa o určitý teoretický predpoklad, uvážiť všetky podmienky konkrétneho prípadu a podľa týchto podmienok problém prakticky riešiť. Aby si žiak osvojil určitý poznatok systematicky, v systéme, t. j. v podstatných súvislostiach, potrebuje poznať, ako bol objavený, čo sa skúmalo, čo k tomu viedlo a tým môže porozumieť aj jeho súvislostiam s inými poznatkami (napr. ako fyzik objavil určitý zákon). Takéto poznanie má povahu teórie. Ak má žiak vyriešiť konkrétny problém, musí najprv nájsť pre riešenie všeobecný algoritmus jeho podstatných súvislostí (napr. určiť, o ktorú zákonitosť ide) a modifikovať ho pre konkrétnu situáciu. Takýto postup od všeobecného ku konkrétnemu je postupom praxe. Tieto postupy sa v skutočnosti nedajú od seba oddeliť, napr. žiak, ktorý chápe, ako sa k teórii (k vzorcu) dospelo, omnoho ľahšie objaví prípady, na ktoré sa dá teória (vzorec) použiť.

Teória a prax sú dve rôzne stránky, ale vždy tej istej skutočnosti. ***Teória si môže udržiavať zmysel, len ak sa neodtrhne od praxe, prax si môže uchovať progresívny charakter, len ak sa neodtrhne od teórie.*** Podľa Hermacha výraz „neodtrhne“ neznamená, že jedna alebo druhá sa podriaďuje danému práve aktuálnemu stavu tej druhej, ale že v pohybe druhej strany hľadá svoje opodstatnenie, odôvodnenie, podnety. „V podmienkach vzájomného odtrhnutia klesá teória na úroveň nemohúcej abstrakcie a prax na úroveň bezperspektívneho živobytia“ (Hermach, 1966, s. 54). Žiaľ, naša škola je príkladom obidvoch situácií a ešte k tomu rozporuplným. Na jednej strane obrovským množstvom vedecko-teoretických poznatkov v základnom vzdelávaní, pre množstvo ktorých nie je možné ich prakticky precvičiť, či využiť. Na druhej strane je stále intenzívnejší tlak na odmietanie širších teoretických súvislostí vo vysokoškolskom (osobitne bakalárskom) štúdiu v mene úzko zameraného poznania, okamžite využiteľného v praxi.

Teória a prax sú neustále v určitom rozpore a zároveň sa neustále na určitej úrovni zjednocujú. Pohyb teórie a praxe kladie v určitých momentoch do popredia

raz jednu raz druhú. Na jednej strane je *prax kritériom pravdivosti teórie*. Len praktické a správne použitie kooperatívneho učenia sa v triede môže dokázať, či tento spôsob výučby je efektívnejší ako iný. No tento vzťah platí najmä v oblasti prírodného a predmetného sveta. Na druhej strane žiadna stránka objektívnej reality, osobitne sociálnej, nie je stála ani vývinovo dokončená, ale existuje len v neustálom pohybe, tenduje k nejakému viac či menej predpokladanému, ale zatiaľ neznámemu stavu. Neustále sa menia žiaci aj učiteľ, spoločenské podmienky, učebná atmosféra v škole i v rodine, u jedných vzrastá súperivosť, u druhých ľahostajnosť a pod. a tieto podmienky praktické overovanie pravdivosti teórie ovplyvňujú. Okrem toho, učiteľ používa teóriu tak, ako ju subjektívne spoznal, aké vlastné významy jej pripísal, aké myšlienkové konštrukty si o nej urobil. Jeho osobná teória kooperatívneho vyučovania nikdy nie je presne taká istá, ako ju mysleli, v praxi realizovali a teoreticky rozpracovali jej tvorcovia. *Ani prax preto nie je absolútnym kritériom pravdivosti teórie,* v podstate nikdy nemôže úplne potvrdiť ani vyvrátiť žiadnu ľudskú predstavu. Je to aj tým, ako tvrdí sociológ Giddens, že v oblasti sociálneho života (akým je aj edukácia) nebývalým rastom masovej vzdelanosti rastie schopnosť vyhodnocovať a meniť prax. Sociálna prax sa neustále overuje a pretvára vo svetle nových informácií o nej samej (sociálnej teórie), sociálne myslenie a sociálne konanie, čo aj čiastkové, sa neustále ovplyvňujú a pretvárajú, neustále prelievajú jeden do druhého. Neexistuje stála sociálna prax ani stále sociálne poznanie (Giddens 2010, s. 39 – 45).

Podľa filozofie je prax „***kriticky prežívaný*** súhrn a kontinuita činností meniacich svet a človeka ním samým“ (Hermach, 1966, s. 52). Premena zaostávajúcej praxe podľa progresívnej teórie, alebo naopak premena neadekvátnej teórie podľa dynamickej praxe vyžaduje, aby prax bola kriticky prežívaná, uvedená teóriou do kritického vzťahu k doterajšiemu bytiu, teda ***reflektovaná***. Z tejto reflexie sa tvorí nová, revidovaná teória. Podľa konštruktivizmu „naše teoretické poznanie vyrastá zo spojenia percepcie, aktivity a reflexie“ (Maňák, 2011, s. 264). To má, ako ukážeme ďalej, osobitný význam na individuálnej úrovni pre tvorbu vlastnej subjektívnej edukačnej teórie, podľa ktorej vykonávajú každodennú prácu všetci, ktorí pôsobia na poli výchovy.

4.2 Integrácia teórie a praxe v učiteľskej profesii

Pre edukačné profesie, v ktorých je nutné na expertnej úrovni prakticky pracovať s druhými ľuďmi v neustále sa meniacich edukačných situáciách, má vzťah teórie a praxe ešte iný rozmer. **V učiteľskej profesii** je nutná každodenná **špecifická integrácia teórie a praxe.** Pri jej vykonávaní dochádza k permanentnému stretávaniu teoretického a praktického, explicitného (toho, čo je zjavné) a implicitného (toho, čo nie je zjavné), objektívneho a subjektívneho poznania. V učiteľstve sa azda najviac zo všetkých profesií prejavuje potreba využívania dvoch druhov racionality, ako ich pôvodne rozlíšil ešte Platón a Aristoteles – poznanie ako

epistéme a poznanie ako phronesis a podľa Korthagena (2011) sú pre úspešnú edukáciu podstatné práve učiteľove znalosti druhého typu:

- ***Poznanie ako epistéme (konceptuálne znalosti)*** je postavené na vedeckom teoretickom chápaní problémov. Sú to súbory tvrdení, ktoré majú všeobecnú povahu a sú formulované v abstraktných termínoch, obvykle ich možno dokázať, sú teda relatívne stále, nadčasové a objektívne, univerzálne. Ako také sa riadia princípmi, pravidlami, teorémami a možno ich odvodiť formálnou dedukciou. Mohli by sme ich tiež označiť ako intelektuálny, prevažne kognitívny vhľad (u Platóna – čisté intelektuálne formy). Sú to väčšinou znalosti sprostredkované popisom. Určitá konkrétna edukačná situácia je len prípadom, na ktorý ich možno použiť. Ak sa napr. učiteľ pripravuje len vo vedeckých teóriách, pri nástupe do praxe zažije „šok z reality“, skonštatuje, že teória je preňho nepotrebná a vráti sa k skúsenostiam zažitým počas svojho vlastného vzdelávania.
- ***Poznanie ako phronesis (perceptuálne znalosti, praktická múdrosť)*** predstavuje na rozdiel od vedeckého porozumenia porozumenie jednotlivým konkrétnym prípadom a komplexným mnohoznačným situáciám. Praktické znalosti sa vždy viažu ku konkrétnym kontextom a vyžadujú nielen pochopenie všeobecností, ale aj jednotlivostí. Jednotlivosti sú skôr predmetom percepcie (u Aristotela nejde o čisté zmyslové vnímanie, ale o „oko“, ktoré si človek vypestuje pre typové prípady). Aby človek mohol vybrať správnu formu konania, musí byť schopný vnímať a rozlišovať dôležité detaily. Praktická múdrosť používa univerzálne pravidlá len ako rámcové vodidlo, či zhrnutie. Musí byť sama o sebe flexibilná, citlivá na situáciu, pripravená na prekvapenia, na nejasnosť praktického, pripravená vidieť, vynaliezavá v improvizácii. Vyžaduje dostatok náležitých skúseností, dlhodobé vnímanie a hodnotenie situácií, volieb postupov a konfrontácii s ich dôsledkami. Tieto skúsenosti sú však osobné, nedajú sa preniesť, dajú sa len získať v praxi. Realistické celoživotné vzdelávanie učiteľov by malo spočívať v pomoci učiteľom ako získať a uchopiť svoje perceptuálne znalosti a s oporou o vedecké teórie - teórie s veľkým T konceptualizovať ich do osobnej edukačnej teórie učiteľa - teórie s malým t (podľa Korthagen, 2011, s. 35 – 45).

Aby bolo možné dosiahnuť premenu implicitných učiteľových znalostí na zjavné, uvedomené explicitné poznanie musí v zmysle sociokonštruktivitického prístupu integrácia teórie a praxe tvoriť stále sa opakujúci cyklus. Na základe teoretických východísk (prekonceptov učiteľa o vyučovaní) prebiehajú rozhodovacie procesy, potom akcia (praktická činnosť) a nakoniec jej reflexia ako návrat k teórii na inej úrovni. *Konceptuálne a perceptuálne poznanie je možné prepojiť len prostredníctvom reflexie*. Preto podľa Atkinsona a Glaxtona (ale aj Lukášová, 2003, Spilková, 2004b, Kotásek, 2004) podľa myšlienkových procesov prebiehajúcich v tomto procese uplatňuje učiteľ až **trojaké profesijné znalosti** (professional knowledge):

- Prisudzovanie príčin je ovplyvňované ***teoretickými znalosťami,*** teóriou s veľkým T a vyúsťuje do schopnosti plánovať edukačný proces. Ide o didakticky transformované odborné znalosti (pedagogical content knowledge), ktoré má učiteľ sformované na určitej úrovni. Sú to vo vedomí učiteľa vytvárané plány a predstavy o tom, ako majú byť určité témy štruktúrované, znázorňované verbálne aj vizuálne, prispôsobované rôznym schopnostiam žiakov, ako budú prebiehať interaktívne a komunikatívne procesy a evalvácia vo výučbe.
- Vhľad (intuitívny) je reprezentovaný ***znalosťami v činnosti*** (knowledge in action), praktickou múdrosťou, pri ktorej ide o skúsenostné poznanie, získané v praxi (neznamená znalosti „o" činnosti, ale ponorenie myslenia v činnosti samotnej, intuitívne vedieť ako konať, ktoré sa niekedy nedá ani popísať a ani dopredu naučiť). Tieto znalosti vyúsťujú do schopnosti realizovať edukačný proces. Učiteľ, či budúci učiteľ ich môže získať iba v praxi a uvedomovať si ich môže iba za predpokladu analýzy toho, čo bolo vykonané, t. j. že sa na odbornej báze realizuje reflexiu praxe.
- Reflexia umožní vytvárať ***kontextové znalosti***, t. j. znalosti súvislostí teórie a praxe, ktoré vyústia do schopnosti novo porozumieť vyučovaniu, žiakom i sebe, do schopnosti odborne hodnotiť a zlepšovať edukačný proces. Praktická skúsenosť, prostredníctvom reflexie konfrontovaná s konceptuálnymi a výkladovými schémami príslušnej teórie sa transformuje do vlastnej využiteľnej, ale zároveň odborne fundovanej teórie učiteľa, teórie s malým t. To zodpovedá aj požiadavke, že expertný profesionál produkuje poznanie (Atkinson – Glaxton, 2001).

Podľa výskumov viacerých autorov (napr. Eraut, 1994, Píššová, 2005, Kasáčová, 2005, Korthagen, 2011) učiteľ zo všetkých svojich teoretických poznatkov skutočne využije len časť, a to tie, ktoré boli dostatočne integrované alebo *spojené s osobnou skúsenosťou*, teda prešli procesom personalizácie a prostredníctvom *reflexie* sa stali dominantnými teoretickými interpretáciami praxe.

Reflexia je „akt, ktorým sa myslenie vracia k sebe samému hlavne preto, aby prehĺbilo svoje analýzy" (Durozoi, G. – Roussel, A. 1994, s. 252). Jej úlohou je pomôcť človeku, aby si uvedomil svoje mentálne štruktúry, podrobil ich kritike a v prípade potreby ich reštrukturalizoval. Ide teda o *„mentálny proces spočívajúci v snahe štrukturalizovať alebo reštrukturalizovať určité skúsenosti, problém alebo súčasné znalosti, či vhľady"* (Korthagen, 2011, s. 71). Výraz „snaha" naznačuje, že skutočná reflexia nastane len na základe *osobnej potreby* človeka, ktorá vzniká v závislosti od určitého *kontextu* (aký je konkrétny cieľ a či sa podarilo ho dosiahnuť, čo sa považuje za kvalitné vyučovania a pod.). Samotná reflexia teda začína osobnou skúsenosťou, praxou. Len ak vznikne osobná potreba, je predpoklad, že bude nasledovať aktívne a vytrvalé uvažovanie o vlastnom presvedčení z hľadiska základov, na ktorých stojí a zámerov, ku ktorým smeruje. Pri reflexii učiteľ, resp. študent teoretizuje svoje praktické postupy, teda racionalizuje, verbalizuje implicitné, intuitívne, či skryté (tacit knowledge) predpoklady svojho

rozhodovania a konania. Rekonštruuje svoje skúsenosti tým, že ich popisuje, prevádza do jazyka, do podoby procedurálnych poznatkov, aby ich pochopil, nabudúce predvídal, alebo zmenil. Ak sa neuvedomované schémy konania pretransformujú do reči, vydelia sa z činnosti samotnej a sú k dispozícii ďalším ako poznanie skúsených praktikov (bližšie pozri Kasáčová, 2005).

Dnes sa termín „reflexia" stal natoľko populárnym, že sa používa na označovanie akéhokoľvek myslenia. V našom ponímaní ho však chápeme ako *odbornú sebareflexiu*, reflexiu založenú na odbornom uvažovaní, opierajúcu sa v určitých fázach o odbornú teóriu. Vysvetľujeme ju v duchu sociokonštruktivistického prístupu a hermeneutickej[28] metodológie. Podľa viacerých autorov (Wright, 1992, Kasáčová, 2005, Korthagen, 2011) reflexia prebieha vo fázach: získanie osobnej skúsenosti, konanie – spätný pohľad na konanie – uvedomenie si podstatného - konceptualizácia nových náhľadov a alternatívnych postupov – vyskúšanie revidovanej teórie, od ktorej sa cyklus**,** lepšie povedané **špirála reflexie**[29] opakuje:

- ***Konanie*** - získanie osobnej skúsenosti. Doterajšie poznanie teórie a konfrontácia s predchádzajúcimi skúsenosťami vytvára prekoncept, s ktorým učiteľ (resp. študent učiteľstva) vstupuje do situácie v praxi. Tu získava osobnú skúsenosť, ktorej charakter závisí okrem situácie od pôvodného prekonceptu, buď ho potvrdí, alebo vzniká kognitívny konflikt. Potvrdenie prekonceptu, alebo konflikt môžu mať aj neželanú podobu (napr. „inovatívny postup sa nedá uskutočniť"). Táto osobná skúsenosť je sprevádzaná emocionálnym prežívaním, pocitmi, postojmi, ktoré sú rozhodujúce preto, či vyvolajú osobnú potrebu zmeny, či učiteľ bude ochotný pristúpiť k reflexii.
- ***Spätný pohľad na konanie*** – premýšľanie o vlastnom vyučovaní. Zo začiatku profesijnej dráhy je táto fáza vedená skúsenejším „supervízorom" - kolegom uvádzajúcim učiteľom, lektorom, vysokoškolským učiteľom, ktorý pomáha vytvoriť si štruktúru tohto premýšľania, až po určitej dobe, je človek schopný dávať si spätnú väzbu sám. Je to najmä vtedy, ak intenzívne prežíva spomínaný konflikt. Predstavuje vlastne rozvoj podrobnejšieho vnímania, hlbšieho vzťahu s danou situáciou, ako aj pokus *poodstúpiť* a pozrieť sa na vlastné konanie akoby očami iného. Učiteľ *popisuje* čo chcel, čo robil, na čo myslel a ako sa cítil on, ale aj jeho žiaci – t. j. verbalizuje konkrétne myšlienky, potreby, činy. Vedie rozhovor so sebou samým, zaostruje pozornosť na svoje správanie v určitej

[28] Hermeneutika – náuka o porozumení, význame a interpretácii textu, sústreďuje sa na spôsob, akým možno dospieť k porozumeniu a významu; pritom rozlišuje význam textu (teórie) z hľadiska autora, ktorý ho napísal a z hľadiska interpreta, ktorý ho využíva; študuje jeho myšlienkové procesy (Liguš, 2000, s. 5 – 6)

[29] Cyklus reflexie je v publikácii vysvetľovaný na príklade učenia sa učiteľa, či budúceho učiteľa, práve tak sa však týka učenia sa žiaka v oblastiach poznania sociálneho života, ktoré vyžadujú aj perceptuálne znalosti, ale aj pre vlastnú schopnosť učiť sa.

situácii, na vybrané dôležité aspekty situácie. Pritom si napr. lepšie uvedomuje to, čo si neuvedomil predtým. Pretože táto fáza môže byť pri problémoch učiteľa sprevádzaná emocionálnymi pocitmi frustrácie, neistoty, zlyhávania, je v tejto fáze nevyhnutný *pocit bezpečia*, napr. zo strany supervízora akceptáciou, empatiou, autentickou komunikáciou, konkrétnosťou otázok a pod. Pocit bezpečia je podmienkou na premenu pocitov frustrácie, resp. celej spätnej väzby na osobné zaujatie, na motiváciu k pretrvaniu úsilia o vlastné zdokonaľovanie. To platí ešte viac, ak sa spätná väzba realizuje v skupine a spomínaný kognitívny konflikt nadobudne charakter sociokognitívneho konfliktu („ostatní to vidia inak, ako ja“).

- ***Uvedomenie si podstatných prvkov*** **–** nachádzanie väzieb. V tejto fáze dochádza ku *konfrontácii* reflektujúceho sa učiteľa s rozpormi jeho ideálneho a skutočného ja, jeho verbálnymi a neverbálnymi prejavmi, tým, čo hovorí a čo robí, ako vidí sám seba a ako ho vnímajú iní (napr. supervízor tam, kde si človek sám sebe túto konfrontáciu nie je schopný poskytnúť). Táto fáza nesmie byť posudzovaním, či pripomínaním nedostatkov, ale príležitosťou s informáciou niečo urobiť a to tiež v situácii bezpečia. Je stále viazaná na konkrétnu situáciu, ale dáva príležitosť na *generalizáciu*, na spojenie izolovaných fragmentov znalostí a skúseností a na *explicitné formulovanie*, v čom je problém. Explicitné spájanie kontextov, rôznych hľadísk, nachádzanie príčin samotným reflektujúcim vyvoláva osobnú potrebu *spojiť praktickú skúsenosť s teóriou*, nájsť v novej teórii odpovede na vzniknuté otázky. Je to proces zmysluplného učenia sa, lebo teória pomáha *reorganizovať* vlastné konkrétne skúsenosti a potreby.
- ***Vytvorenie alternatívnych postupov*** **–** nový koncept ďalšej činnosti. Na základe predchádzajúcej fázy dochádza k poznaniu, že pôvodný postup zrejme nevedie k cieľu, alebo je nedostatočný a je potrebné zvoliť nové riešenie, ktoré sa viac zhoduje s novou na základe teórie reorganizovanou predstavou. Je to obdobie intenzívneho štúdia teórie, hľadania námetov a alternatív jej zodpovedajúcej praxe. Pretože všeobecne človek nerád mení svoje zaužívané konanie, je to aj fáza zápasu s prekážkami, či neochotou k vlastnej zmene. V tejto fáze preto učiteľ potrebuje podporu vlastného sebapoňatia (že má schopnosti, aby to dokázal), zdôrazňovanie jeho silných stránok a priestor pre samostatnosť a nie dodávanie hotových návodov.
- ***Vyskúšanie nových postupov*** je vlastne začiatok celého nového cyklu reflexie už inej novej praktickej skúsenosti (bližšie Korthagen, 2011, s. 115 – 132).

Uvedený cyklus reflexie popisuje proces, ako sa človek učí z vlastnej praktickej skúsenosti. Podľa Slavíka táto interpretácia výučby predstavuje ***hermeneutický kruh***, t. j. postup od pred-porozumenia k hlbšiemu porozumeniu, ktoré sa stane pred-porozumením pre ďalšie porozumenie. Logika reflexie nemôže byť preto odvodená priamo z teórie, ale zo *štruktúry samotnej aktuálnej skúsenosti*, ktorá vznikla na základe pred-porozumenia. Táto štruktúra musí byť najprv vyzdvihnutá zo spomienok na výučbu, v nej odhalená logika dôležitých vzťahov a zasadená do

teoretických kontextov. V náročnom duševnom procese sú z celistvého dojmu (praxe) analyzované podstatné prvky a v protipohybe k analytickému triešteniu je vytvorená teoreticky prijateľná syntéza, ktorá musí byť opäť preverená v praxi. (Slavík, 2004, s. 3). Aby však vôbec bolo možné robiť myšlienkovú reflexiu, je potrebné, povedané slovami Wrighta (1992, s. 61) „podľa poriadku uvažovať ako uvažujem a potrebujem pristupovať k zdôvodneniu svojho správania“. Onen „poriadok“ je dôležitý práve pre odhalenie logiky vnútorných vzťahov situácie a preto hoci reflexia vychádza zo štruktúry konkrétnej osobnej skúsenosti, postupne najneskôr vo fáze konfrontácie sa opiera o *štruktúru určitého odborného teoretického kontextu*. Preto ten, kto pomáha inému učiť sa reflexii, má mu ponúkať reflexívne metódy, štruktúrované podľa odbornej teórie v kategóriách odborného jazyka, napr. štruktúrované osnovy pre sebahodnotenie, pre pozorovanie vlastnej činnosti a myslenia. Napr. pri reflexii kooperatívneho vyučovania sa bude osnova pýtať, či boli viditeľné jednotlivé (vymenované) znaky kooperatívneho učenia sa, či úloha zodpovedala jednotlivým (vymenovaným) požiadavkám na kooperatívnu úlohu, či riadenie kooperatívnych aktivít splnilo jednotlivé (vymenované) podmienky, či nastali u žiakov jednotlivé (vymenované) prejavy správania a pod.

Schopnosť reflexie vlastnej činnosti je dôležitou kompetenciou pre všetkých profesionálov, ktorí pracujú s ľuďmi v pomáhajúcich profesiách a v edukačných osobitne. Je to vlastne všeobecne kompetencia k osobnému rastu človeka, ***kompetencia k sebarozvoju a sebazdokonaľovaniu profesionála v edukácii***. To najcennejšie, čo môže dať uvádzajúci učiteľ začínajúcemu učiteľovi, vysokoškolský učiteľ študentovi, či supervízor kolega kolegovi na celý profesionálny život, je nástroj pre neustálu rekonštrukciu vlastnej edukačnej teórie – čiže podporiť rozvoj jeho schopnosti odborne hodnotiť svoju vyučovaciu činnosť, tým inovovať svoje pedagogické názory a neustále zlepšovať svoje učiteľské, lektorské, vychovávateľské schopnosti.

Popísaná špirála reflexie hovorí o tom, ako sa učiteľ učí z jednotlivých konkrétnych situácii o jednotlivých konkrétnych problémoch. Avšak pri konaní v interpersonálnych, neustále sa meniacich edukačných situáciách, nemôže učiteľ reflektovať každý problém priamo v akcii, potrebuje konať ihneď. V bezprostrednej vyučovacej alebo výchovnej situácii je temer nemožné oddeliť od seba vnímanie, interpretáciu situácie a reakciu, učiteľ reaguje akoby podvedome. Nie je ani dosť dobre možné, aby sa riadil všetkými jednotlivými vedomosťami a skúsenosťami. Ako teda učiteľovo myslenie riadi jeho konanie? **Vzťah myslenia a konania** vychádza z teórie konania (Groeben - Scheele, 1977). Podľa nej je konanie ľudí účelové a vychádza z dvoch princípov:

1. Je založené na *osobných cieľoch* a ak nie sú tieto ciele uvedomované, tak na uspokojovaní osobných potrieb. Preto v ňom zohrávajú úlohu pocity, predchádzajúce skúsenosti, potreby a záujmy, uznávané hodnoty a preferencie, poňatie vlastnej roly (napr. že učiteľ má „odovzdávať“ hotové poznanie) a pod.

Pretože konanie sa odohráva v situáciách, vo vzťahu osoby, ktorá situáciu zažíva a situácie sa silne prejavuje *sociokultúrny kontext jej skúsenosti* (napr. negatívne skúsenosti s voľnejšou diskusiou v triede, neschopnosť detí z určitého kultúrneho zázemia zapojiť sa do náročnejších diskusií, tlak predimenzovaného učiva určeného v záväzných osnovách a pod.).

2. Je riadené *mentálnymi štruktúrami*, ktoré vznikli z nahromadených znalostí, skúseností a presvedčení. Tieto štruktúry sú holistické, vytvárajú celostný obraz (geštalt), majú analógovú, často plne neuvedomenú povahu. Neustále sa vyvíjajú a upravujú.

Oba princípy spolu úzko súvisia. Všetky ľudské bytosti majú potrebu porozumieť svetu okolo seba. Mentálne štruktúry im pomáhajú organizovať toto porozumenie, kategorizovať situácie, orientovať sa v situácii. Charakteristiky týchto mentálnych štruktúr sú viac-menej dané osobnou potrebou, či cieľom, ktoré spustili ich rozvoj. Na základe týchto východísk za využitia poznatkov geštaltovej (tvarovej) psychológie vysvetľujú Korthagen a Lagerwerf (in Korthagen, 2011, s. 173 – 200) proces ***ako sa buduje profesijné myslenie a ako ovplyvňuje profesijné konanie***. Výskumne overili, že tento proces má tri základné kroky: 1. utváranie geštaltov a konanie podľa nich – 2. rozvíjanie mentálnej štruktúry a schematizácia – 3. budovanie teórie a jej redukcia.

Geštalt (z nemeckého „Gestalt“ – tvar, celok, podoba) označuje v psychológii jednotu vnímania, interného spracovania a tendencie konať určitým spôsobom. „V geštalte sú všetky potreby, hodnoty, významy, pocity, myšlienky a skúsenosti spojené do nedeliteľného celku“ (tamtiež, s. 191). Geštalty sa vytvárajú v životných situáciách, často opakovaných, sú vyvolané významnými charakteristikami situácie, ktoré uspokojujú určitú potrebu a sú spojené so skúsenosťami a pocitmi, pri ktorých došlo k ich spusteniu. Ak sa podobné skúsenosti a pocity objavia znovu, aktivuje sa geštalt v budúcnosti. Napr. ak má učiteľ vytvorený geštalt, že na chybu žiaka má učiteľ reagovať okamžitým uvedením správnej odpovede, postupuje tak pri chybnej odpovedi každého žiaka; geštalt súvisiaci s pevným riadením triedy len za pomoci prísnych disciplinárnych opatrení, vytvorený aj skúsenosťami s autoritárskymi učiteľmi, vedie začínajúceho učiteľa na základe potreby „prežiť“ tiež k takémuto konaniu. Geštalt je *mentálna štruktúra redukovaná na najcharakteristickejšie znaky* situácie, silne ovplyvnená zmyslovým vnímaním a pocitmi z konkrétnej situácie a predstavuje situačnú znalosť. Obvykle funguje mimovoľne, podvedome a málo racionálne ako nevysvetlená, nediferencovaná holistická reprezentácia reality. *Riadi a organizuje konanie človeka* podľa osobného významu.

Schematizácia je proces, počas ktorého si človek rozvíja mentálny rámec pôvodného geštaltu, konceptu a vzťahov medzi nimi. Vyplýva z potreby mať situáciu pod kontrolou, lepšie jej porozumieť. Je to dlhodobý proces, počas ktorého je geštalt reflektovaný, postupne je rozlíšených a pomenovaných viac prvkov. Človek získava v praxi nové skúsenosti a podrobuje ich reflexii. Množstvo reflexií

vytvára bohatšie formalizované schémy (popisy, príklady, obrazy, argumenty), medzi ktorými sa vytvárajú väzby, nová sieť vzťahov. Kvalita a kvantita prvkov sa zvyšuje. Výsledkom je *schéma*, ktorá poskytuje ďaleko viac možností pre vedomé konanie ako geštalt a pre racionálne zdôvodnenie svojho konania. Umožňuje kontrolovať svoju prácu a prevziať za ňu zodpovednosť. Schéma môže obsahovať najrôznejšie čiastkové schémy, alebo byť súčasťou inej schémy, takže jej zložitosť môže vyvolávať neistotu, ale aj potrebu logicky ju usporiadať.

Budovanie teórie pramení z potreby usporiadať a overovať skonštruované schémy. Človek začína pátrať po princípoch, na ktorých by logickým spôsobom založil koncepty a vzťahy vnútri schémy, po štruktúre, do ktorej by usporiadal množstvo vzťahov a informácií, ako by vystihol podstatu. Opätovne využíva reflexiu. Napr. učiteľka objaví a prijme konštruktivistický princíp učenia sa človeka, tento princíp sa stane pre ňu fundamentálnym, lebo jej umožní postaviť na ňom celú teóriu učenia sa. Neskôr z tohto pohľadu preskúma aj vyučovanie, obe schémy do seba zapadnú a utvoria jednu teóriu. Sieť vzťahov pôvodnej schémy bola preskupená tak, že jadro tvorí len malý počet vzťahov, od ktorých ostatné vzťahy môžu byť logicky odvodené. Vzťahy pôvodnej siete sa stali uzlami siete novej (tamtiež, s. 186). Reflektujúca osoba reštrukturalizovala a novo konceptualizovala svoje znalosti a skúsenosti. Kým schémy väčšiny praktikov majú charakter perceptuálnych znalostí (phronesis), znalosti na úrovni teórie sú konceptuálne (epistéme), založené aj na odbornom jazyku a terminológii.

Učiteľ by nemohol v bežných situáciách postupovať podľa novej teórie, ak by zostala v podobe vedeckých teoretických poznatkov. Preto ich konkretizuje – nakreslí, napíše, objasní, myšlienkovo uchopí vo forme najpodstatnejších znakov, ktoré môže používať temer automaticky, začínajú fungovať ako geštalt. Van Hiele (in Korthagen, 2011, s. 186) nazýva tento jav *redukcia úrovne*. Človek môže používať túto znalosť k riadeniu svojho konania bez toho, aby musel realizovať úplný proces reflexie počas konania. Budovanie teórie nemusí spočiatku učiteľovi pomáhať pri jeho práci v triede, až keď dôjde k redukcii na úroveň geštaltu, môže nové usporiadanie učiteľových znalostí ovplyvniť jeho nereflektované konanie. Na tomto základe sú založené konštatovania mnohých autorov (Atkinson, Berliner, Erraut, Korthagen, Lukášová, Spilková, Štech a pod., že ***znalosti učiteľov praktikov sú perceptuálne, nelineárne, holistické a tacitné (skryté)***, prestúpené osobným významom, že sú viac než to, čo sa dá vysloviť a napísať a že práve tieto znalosti sú kľúčové pre úspech v edukačných profesiách. Potom expertný profesionál je ten, ktorý môže plynule konať na základe intuitívneho chápania situácie.

Pri vysvetľovaní profesionality učiteľa sme v kapitole 3. 2. 5 uviedli, že skutočný profesionál je typicky tým, že aj **produkuje poznanie**. Môžeme zhrnúť, že ak je učiteľ schopný na odbornej metodologickej báze realizovať reflexiu vlastnej činnosti, integrovať tak teóriu i prax, tak potom tvorí špecifické poznanie:

- ***Vytvára „epistemológiu praktického poznania profesie“*** (Štech, 1998) **-** teoretizuje praktické postupy, teda zvedomuje, racionalizuje, verbalizuje implicitné, intuitívne či skryté príčiny svojho konania. Kladie si otázky, čo sa deje a čo prežíva pri najsamozrejmejších javoch, aby ich pochopil, nabudúce predvídal, alebo aby zmenil vlastné konanie. Rekonštruuje svoje vlastné skúsenosti tým, že ich opisuje, prevádza do jazyka, do podoby procedurálnych poznatkov a takto sú k dispozícii ďalším ako praktická múdrosť, ako poznanie skúsených praktikov
- ***Vytvára vlastnú teóriu jedinečného prípadu,*** pre každý prípad novú. Skúsený učiteľ-praktik v problémových situáciách akoby „plánovito improvizuje“:
    - jeho konanie v situácii je nesprostredkované, myšlienkovo neanalyzované – má zvláštnu úroveň percepcie (hneď vidí, poznáva naostro), ktorá akoby priamo organizovala jeho konanie, dávala mu štruktúru a poriadok (na myslenie nie je čas, musí hneď za situácie konať),
    - má vyvinutý zmysel pre rozlíšenie typickosti a atypickosti situácie,
    - nepostupuje rutinne ani automaticky, má schopnosť presúvania a rozširovania kognitívneho rámca (rutinu využíva v typických situáciách),
    - nepostupuje ani dedukciou, ani indukciou, ale abdukciou – výberom jednej z niekoľkých hotových hypotéz (podľa Štech, 1998).

Skúsený praktik hoci vyzerá ako nepremýšľajúci jedinec, vlastní intuitívne, zamlčané poznanie, ktoré však zanikne jeho odchodom z profesie. Toto poznanie v činnosti nie je možné iného teoreticky naučiť. Reflexiou jedinečných prípadov však možno lepšie pochopiť vlastné konanie a ponúknuť ho iným aspoň ako modelové, ako jednu z hypotéz.

4.3 Demokracia a výchova

V tejto publikácii nie je možné rozoberať všetky témy, týkajúce sa ľudského konania. Z množstva tém je celkove pre edukáciu dôležité praxeologické východisko takého konania, ktoré má demokratický charakter. Precízne to vyjadril J. Dewey, keď napísal: „Keďže demokratická spoločnosť zamieta zásadu vonkajšej moci, musí za ňu nájsť náhradu v dobrovoľnej pohotovosti a v záujme; a tieto veci môže vštepovať len výchova“ (Dewey, 1932, s. 117). *Aby demokracia vôbec mohla existovať, musia byť ľudia vychovaní tak, aby dokázali slobodne a pritom zodpovedne vládnuť sami sebe*. Demokratické spoločnosti sú úspešné vtedy, „ak ich zveľaďujú občania, ochotní využiť svoju ťažko získanú slobodu na aktívnu účasť v živote spoločnosti, volia si zástupcov, ktorých potom berú na zodpovednosť za ich činy a akceptujú potrebu tolerancie a kompromisov vo verejnom živote“ (Čo je demokracia 1991, s. 3). ***Pre existenciu demokratickej spoločnosti je nevyhnutná angažovanosť nezanedbateľnej časti občanov vo veciach verejných***, čo vyžaduje ***vyššiu úroveň sebadisciplíny a zodpovednosti*** podstatnej časti občanov, osobitne

ich schopnosť jednať pre celok bez potreby nátlaku a represií zo strany tých, čo im vládnu. Demokracia tak nezávisí iba od vlády, ale od konania všetkých občanov. Základným problémom prechodu od totality k demokracii nie sú právne úpravy a zákony, tie sa dajú zaviesť alebo upraviť pomerne ľahko, ale práve nepripravenosť väčšiny ľudí na demokratický spôsob života. Každý princíp demokracie by preto mal byť v adekvátnej forme súčasťou každej edukácie, každodenného života školy, triedy a každej edukačnej inštitúcie, aby sa ho mladí mohli učiť nielen z kníh, ale aj z osobnej skúsenosti.

Slovníkové definície demokracie, obvykle zdôrazňujú že **demokracia** je vláda ľudu, riadená ľudom a pre ľud, alebo forma vlády, v ktorej občania robia rozhodnutia právom väčšiny, pričom sú zaručené práva jednotlivcov. Môže byť priama a reprezentatívna. Pri *priamej demokracii* sa všetci občania bez sprostredkovateľa zúčastňujú na tvorbe verejných rozhodnutí, napr. referendum, priama voľba prezidenta všetkými občanmi, alebo rozhodovanie v málopočetných komunitách, ako sú rôzne komunálne organizácie, spolky, ale aj trieda. Pri *reprezentatívnej, (zastupiteľskej) demokracii* občania delegujú svoje právomoci na zvolený zbor ich zástupcov, ktorý v ich mene robí politické rozhodnutia v záujme verejného blaha, napr. parlamenty, samosprávy, akademické senáty, žiacka samospráva a pod. (Durozoi –Roussel, 1994, s. 53, Co je demokracie, 1991, s. 5).

Pre potreby edukácie je však dôležitý iný aspekt definícií demokracie a to, že ***demokracia je spôsob života, v ktorom jednotlivci majú práva bezpečne zakotvené v zákonoch a v presvedčení ľudí v ich každodennom živote***. Najmä posledná časť uvedeného vymedzenia naznačuje, že je to „*proces, spôsob spolužitia a spolupráce*“ (Ravitchová, 1991, s. 126). Ako upozorňuje Kohák, ľud - to môže byť aj rozvášnený dav, aj totalita väčšiny nad utlačovanými menšinami, preto „demokracie si vyžadujú nielen vyspelé občianstvo, ale tiež znalosti, zvyky a mechanizmy spolužitia“ (Kohák, 1992, s. 2).

To, že *demokracia je proces* znamená, že nejde o nejaký striktne daný stav, ale o jej neustály vývoj, o zvyšovanie miery demokracie v živote spoločnosti. Demokratické spoločnosti neustále revidujú zákony s cieľom napravať krivdy a zabezpečiť rovnaké zaobchádzanie so všetkými. Usilujú sa vytvárať rovnováhu medzi vládou a občanmi, aby vláda nemala príliš veľkú moc, ale aj aby vôbec mohla vládnuť. Obmedzujú moc vlády rozširovaním zákonných demokratických slobôd a zavádzaním mechanizmov, ktoré zabezpečujú účasť občanov na riadení. Takýto proces prebieha na všetkých úrovniach riadenia i vnútri rôznych organizácií, založených na demokratických princípoch.

Ak chápeme demokraciu ako určitý *spôsob spolužitia*, to znamená, že nestačí, aby boli práva zakotvené v zákonoch, koniec-koncov všetko zakotviť v zákonoch ani nie je možné. Podstatné z tohto uhla pohľadu je, aby ľudia považovali za povinnosť stále konať tak, aby sa každému zabezpečili jeho práva. To ale potom nie je možné bez spolupráce, rovnoprávneho vyjednávania kompromisov a konsenzu,

rešpektovania druhých a tolerancie k nim. *Demokracia je postavená na etických základoch, na mravnom konaní väčšiny podľa idey ľudskej dôstojnosti a idey humanity*. Najdôležitejšie zásady **demokratickej etiky**, by bolo možné vyjadriť nasledovne:

- ***Demokracia je súbor ideí o slobode pre každého***. Občania majú v zákonoch zakotvené práva na slobodu jednotlivca, ale zároveň nesú zodpovednosť spájať sa s inými, s ktorými spoločne formujú budúcnosť tak, aby naďalej ochraňovala hodnotu slobody. Menšina sa podriaďuje rozhodnutiam väčšiny, ale táto väčšina je zároveň zaviazaná k rešpektovaniu neodňateľných práv menšiny. Spoločenské rozhodnutia väčšiny nesmú diskriminovať menšinu, musia zabezpečovať ochranu každého proti všetkým. „Demokracia je buď pre všetkých, alebo nie je.... Znamená úctu ku všetkým, nám i budúcim, nám i odlišným... Skúšobným kameňom demokracie nakoniec je, ako sa dokáže starať o potreby tej najmenšej menšiny“ (Kohák, 1992, s. 4 a 6). Školský systém musí zabezpečiť spravodlivosť voči rôznym skupinám obyvateľov, rovnosť ich šancí vo vzdelávaní, obsah vzdelávania ani každodenné konanie učiteľov a vychovávateľov nesmie diskriminovať odlišnosti.
- ***Nikto nevlastní monopol na pravdu***, ani vláda[30], ani žiadna skupina, ani žiadna ideológia (Ravitchová, 1991, s. 126). Preto *nikto nesmie získať príliš veľkú moc*, rôzne oblasti moci musia byť od seba oddelené (zákonodarná, výkonná a súdna) alebo právomoc rozložená na rôzne stupne samosprávy (kraj, obec, škola). Preto je tiež potrebné dosiahnuť čo najväčšiu účasť verejnosti, alebo tých, ktorí sú riadení, na prijímaní rozhodnutí, ako aj čas od času prostredníctvom volieb vymeniť osoby na vedúcich miestach. Samospráva v demokracii je zodpovedná komunikácia, v ktorej ľudia hovoria o spoločných problémoch a pripravujú si spoločný osud prijímaním konsenzu a kompromisov. Vychádza z predpokladu, že problémy je možné najúčinnejšie riešiť tam, kde vznikli, pretože je o nich najväčšia informovanosť. To všetko platí aj v oblasti školstva. Zároveň to vyžaduje ľudí, vychovávaných k angažovanému občianstvu, k záujmu o veci verejné, k ochote pracovať pre záujmy celku, ktorí nemanipulujú s inými.
- ***Ľudia majú úprimne odlišné názory a je užitočné ich otvorene vyjadriť***, aby bolo možné posúdiť všetky možnosti. Demokracia žije z presvedčenia, že „otvorenou výmenou názorov pravda nakoniec zvíťazí nad klamstvom, lepšie sa spozná hodnota iných ľudí, jasnejšie sa vyčlenia možnosti kompromisu a otvorí sa cesta k pokroku“ (Co je demokracie, 1991, s. 9). Verejnosť potrebuje informácie, aby sa čo najzainteresovanejšie, ako veci znalá, mohla podieľať na verejnom živote. Pritom akákoľvek výmena názorov a vyjadrovanie nesúhlasu

[30] Výrazom „vláda“ v tomto texte nemyslíme len vládu určitého štátu, ale každú vládnucu moc na určitom úseku verejného života, napr. mestské zastupiteľstvo, vedenie odborov, vedenie školy, volené predsedníctvo nejakej organizácie a pod.

má prebiehať slušne, zdvorilo a s rešpektom k protivníkovi. Skutočný dialóg je možný, len ak všetky strany majú rovnoprávne postavenie bez uplatňovania moci v ňom. Vzdelávanie má pre zabezpečenie demokratického života zásadne prispievať k tomu, aby ľudia dokázali vyjadriť svoj názor, argumentovať v záujme lepšieho riešenia a komunikovať na požadovanej úrovni.

- ***Autorita vlády je odvodená od konsenzu tých, ktorým vládne***, tí ktorí vládnu sú tu preto, aby slúžili potrebám ľudí, ktorí ich zvolili. Všetky formy účasti na verejnom živote a slobodný prístup k informáciám slúžia na verejnú kontrolu moci tých, ktorí z vôle ľudí vládnu. Ak neslúžia verejnému blahu, majú občania zodpovednosť a možnosť, aby ich tejto vlády zbavili. „Keď ľudia vládnu sami sebe, môžu urobiť mnoho chýb, ale demokratický proces zaručuje, že je možné tieto chyby rozpoznať a urobiť zmeny a že si ľudia môžu slobodne zvoliť novú vládu“ (Ravitchová, 1991, s. 126). Účasť na voľbách zástupcov do rôznych druhov orgánov je nielen právo, ale aj nepísaná morálna povinnosť ľudí, pretože im zverujú moc nad sebou a rozhodovanie o svojej budúcnosti. V zmysle toho, čo sme uviedli o zodpovednosti každého človeka za budúcnosť, je úlohou výchovy učiť zodpovednému rozhodovaniu a bojovať proti všetkým prejavom ľahostajnosti k veciam, ktoré sa týkajú všetkých.

Uvedené zásady demokratickej etiky sa prejavujú a napĺňajú prostredníctvom zákonom zaručených **demokratických slobôd**, v ktorých sú vyjadrené základné ľudské práva a pochopiteľne prostredníctvom ich uplatňovania v medziľudskom spolužití na všetkých úrovniach bežného života. K neodcudziteľným právam každého človeka okrem práva na život, na slobodu a na zachovanie ľudskej dôstojnosti patria najmä sloboda prejavu, sloboda zhromažďovania, sloboda vierovyznania a právo na rovnakú ochranu pred zákonom. Od týchto základných možno odvodiť temer všetky ostatné.

- ***Sloboda prejavu,*** ako to ukazujú aj zásady demokratickej etiky, je základom každej demokracie. Paradoxne je potrebné ochraňovať slobodu každého prejavu, aj toho, ktorý je urážlivý, alebo hlása názory, ktoré sú v rozpore s demokraciou, pretože potlačenie slobody prejavu jednej skupiny dnes je potenciálnym ohrozením mojej slobody prejavu zajtra. Štát preto v demokratických spoločnostiach nesmie kontrolovať médiá, tlač a kultúru, verejnoprávne médiá musia byť nezávislé na politickej moci a obmedzenie prejavu sa týka len tých subjektov, ktoré zakazuje ústava pre priame porušovanie základných ľudských práv (napr. fašistické organizácie). Sloboda prejavu spôsobuje vo výchove aj určité problémy. Pre zdravý psychický, emocionálny a morálny vývin detí je žiaduce, aby deti do určitého veku boli pred niektorými prejavmi uchránené (násilia, arogancie, sexuality a pod.). To je však predovšetkým úloha rodiny, štát vstupuje len rôznymi opatreniami na ochranu dieťaťa (napr. zákaz vysielania určitých filmov pred 20.00 hodinou). Bez slobody prejavu nemôže byť účasť na verejnom živote, *sloboda voľby* ani slobodné voľby. V podmienkach byrokraticky riadeného slovenského verejného

školstva sa tieto slobody dostatočne neuplatňujú. Verejné diskusie o najzávažnejších otázkach sú formálne, alebo sa vôbec nekonajú (napr. posledný zákon o výchove a vzdelávaní a „reforma“ obsahu vzdelávania), riaditelia škôl (s výnimkou rektorov vysokých škôl) nie sú skutočne volení a odvolateľní učiteľmi, a tak sloboda prejavu učiteľov vnútri učiteľských kolektívov závisí od svojvôle doživotného riaditeľa a odvahy jednotlivca.

- ***Sloboda zhromažďovania (názoru)*** zaručuje, že sa môžu na základe spoločného názoru vytvárať rôzne inštitúcie – politické strany, záujmové či občianske združenia, profesijné organizácie, kultúrne spolky, odborové zväzy, rôzne mimovládne organizácie a mnohé ďalšie, miestneho i celonárodného významu, ktoré tak vytvárajú pluralitnú spoločnosť. V demokratickej spoločnosti nezávisia svojou existenciou od vlády, zastupujú záujmy svojich členov v mnohých smeroch, združujú ich silu a vystupujú v ich mene pri riešení verejných otázok, otvárajú jednotlivcom cestu k zmysluplnej účasti na vláde i vo vlastných komunitách, vyvíjajú tlak na tých, ktorí vládnu a berú ich na zodpovednosť za jej činy. V slovenskom edukačnom priestore je toto právo značne využívané v existencii množstva profesijných organizácií zastupujúcich štátne, cirkevné školy, materské školy, štátne gymnáziá, učiteľov ako stav, v mimovládnych organizáciách zastupujúcich vzdelávacie alternatívy (Združenie Orava, Škola dokorán a pod.), v množstve študentských vysokoškolských spolkov, vo vedeckých a odborných spoločnostiach, v dvoch odborových organizáciách a pod. Ich problémom však je, že sa len málokedy dokážu zjednotiť pri presadzovaní záujmov učiteľov a ich žiakov (štrajk učiteľov v roku 2012).
- ***Sloboda vierovyznania*** zaručuje, že od nikoho sa nesmie vyžadovať vyznávanie viery alebo presvedčenia proti jeho vôli a ľudia môžu vyznávať svoju vieru bez zasahovania štátu. V mnohých štátoch existuje odluka cirkvi od štátu, štát finančne nepodporuje cirkvi a cirkvi nie sú potom vazalmi závislými od štátu. Cirkvi môžu byť zakladateľmi škôl a rodina si takúto školu môže slobodne vybrať. Verejné školy však v demokracii nesmú vnucovať žiakom jedno konkrétne náboženstvo, ak tak len náboženskú výchovu ako poučenie o rôznych náboženstvách, alebo ich rovnoprávny výber. V slovenskom školstve síce výber medzi rôznymi náboženstvami a etickou výchovou existuje, nie je však rovnoprávny, lebo podmienky, za ktorých sa jeho vyučovanie vôbec môže otvárať sú v prípade katolíckeho náboženstva viazané medzištátnou zmluvou s Vatikánom a v prípade ostatných nevýhodnejšími školskými predpismi.

Jedným zo základných sociálnych a kultúrnych práv človeka je aj *právo na vzdelanie*. V Dohovore o právach dieťaťa je povinnosť štátov formulovaná v tom zmysle, že je bezplatné a povinné aspoň na úrovni základného vzdelávania pre všetkých a má rešpektovať rovnaké príležitosti pre všetkých, pričom základným cieľom výchovy je rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových a fyzických schopností v čo najväčšej miere (Dohovor... , 1989). Na základe aplikácie viacerých demokratických práv a slobôd možno konštatovať, že základná úroveň **demokracie**

v školskom systéme je zabezpečená, ak v zákonných dokumentoch garantuje nasledovné podmienky:

- školský systém je *jednotný* - umožňuje zo všetkých prúdov vzdelávania prechod na vyšší vzdelávací stupeň, ale zároveň *pluralitný* – vnútri stupňov existujú vzdelávacie alternatívy; predpokladom je existencia štátneho vzdelávacieho programu (určujúceho minimálne podmienky na postup na vyšší stupeň vzdelávania) a skutočnej možnosti doplniť a rozšíriť ho v školskom vzdelávacom programe,
- štát *nevylučuje* z bežného školského systému niektorú skupinu žiakov, ale všetci majú rovnaké príležitosti; nerovnaké podmienky niektorej skupiny pre vstup do vzdelávania vyrovnáva kompenzačnými opatreniami,
- štát *neurčuje povinnosť* prítomnosti určitej *ideológie* alebo vierovyznania v obsahu, v procese či v riadení vzdelávania; škola nesmie byť politickým nástrojom vlády na dosiahnutie jej politických, či ideologických cieľov,
- je zabezpečená dostatočná *účasť* verejnosti na kontrole i samotných učiteľov na riadení školstva (napr. nezávislá kurikulárna rada so skutočnými právomocami, účasť profesijných organizácií); rozhodujúce rozhodnutia sa prijímajú na základe verejnej diskusie,
- riadenie je *decentralizované* (nie z centra, ale čo najbližšie k škole), školy sú čo najviac *autonómne*, rozhodujú o väčšine podstatných otázok s ohľadom na prospech svojich žiakov; učiteľom je reálne umožnené diferencovať svoje pedagogické pôsobenie a rozhodovať, čo je najlepšie pre konkrétnych žiakov.

Demokratické spoločnosti si vážia svojich učiteľov, ako osoby, ktoré pracujú pre verejné blaho a upevňujú ich spoločenské postavenie, ale zároveň majú na nich vysoké nároky. O tom, či je školský systém naozaj demokratický rozhoduje nakoniec ich každodenná práca. Vo vnútri školy sa demokracia prejavuje možnosťou každého žiaka podieľať sa na utváraní vlastnej vzdelávacej cesty (voliteľné predmety, či moduly), určitým spôsobom znevýhodneným žiakom ponúka škola možnosti kompenzácie vlastných nedostatočností a rôznorodú pomoc v rozvoji. Demokratická škola autonómne určuje svoje zameranie a rieši svoje problémy, preto považuje za nutné pravidelne uskutočňovať vlastnú sebaevalváciu na základe spätnej väzby od verejnosti, rodičov, učiteľov, či žiakov. Charakteristickým znakom je participatívne riadenie školy s čo najširšou účasťou zainteresovaných (vrátane voľby svojho vedenia a na vyšších stupňoch aj podielu žiakov) a kooperatívny spôsob spolužitia. V neposlednom rade by demokratická škola mala byť vzorom ochrany práv a plnenia povinností, vzorom ochrany ľudskej dôstojnosti každého žiaka a učiteľa, rešpektovania individuálnych odlišností vo vzdelávacom procese a humánnych medziľudských vzťahov.

Demokratické spoločnosti pre stále udržiavanie demokracie požadujú, aby všetky edukačné inštitúcie realizovali v rámci svojich možností **výchovu k demokracii.** „Očakáva sa od nich, že budú deti učiť, ako demokracia funguje a ako sa stať aktívnymi občanmi, ale že im nebudú hovoriť, koho majú voliť a ktoré názory

sú politicky správne. Majú učiť deti klásť otázky, premýšľať, zvažovať všetky aspekty problému a dospieť k vlastným názorom“ (Ravitchová, 1991, s. 128). To neznamená len oboznamovať žiakov na hodinách občianskej náuky o vládnucich orgánoch, o tom, ako sa volia ich predstavitelia a ako sa robí politika, či na hodinách dejepisu o vývoji totality a demokracie vo vlastnej krajine. Majú byť tiež informovaní o aktuálnej situácii a učiť sa vyjadriť svoj názor, diskutovať, argumentovať, pýtať sa, či besedovať s miestnym činiteľom. Ešte dôležitejšie je získať osobné skúsenosti zo vzájomných vzťahov v demokratickom procese, voliť a pracovať v žiackej samospráve, či študentskom parlamente, vyhrávať bez arogancie a prehrávať bez strachu, spolupracovať, pri riešení reálnych problémov, prijímať kompromisy. Mimoškolská záujmová činnosť dáva ďalšie možnosti na spravovanie študentmi, preberanie zodpovednosti, vyberanie vodcov, vydávanie časopisu, organizovanie podujatí a pod. Dobrým prostriedkom je aj skúmanie otázok spoločenského záujmu (napr. znečistenie ovzdušia, zdravotná starostlivosť), ktoré si študent sám zvolí a hľadať ich riešenie, pričom sa učí zbierať údaje, robiť interview, porovnávať alternatívne návrhy, hľadať spôsoby, ako dospieť k záverom. Ďalším cieľom by malo byť prejsť od skúmania k činnosti, aby sa študenti zapojili do reálnych verejnoprospešných alebo sociálnych aktivít a vytvárali si pocit občianskej spolupatričnosti. Žiaci by na základe výchovy k demokracii mali pochopiť, že v občianskej spoločnosti neexistuje jediný zdroj moci, nie je v nej nikto, kto by rozhodol za všetkých ostatných a že to budú oni, od ktorých sa očakáva, že sa budú podieľať na rozhodovaní a konaní (podrobnejšie Ravitchová, 1992, s. 128 – 129).

Celé dejiny demokracie sú nejakým spôsobom spojené s myšlienkou ***rovnosti a spravodlivosti.*** Spravodlivosť je „požiadavka konať rovnako voči všetkým bytostiam, ktoré cez všetky náhodné rozdiely možno chápať ako bytosti podobné“ (Durozoi – Roussel, 1994, s. 285). Rovnosť však nemusí za každých okolností znamenať spravodlivosť. Hodnotiť napr. výsledky vzdelávania dieťaťa zo zlých sociálnych pomerov a ešte aj s IQ okolo 90 a dieťaťa z podnetného prostredia, ktoré má IQ 130 na základe úplne rovnakých kritérií a testov je síce rovnaký prístup, ale určite to nie je spravodlivé. Podľa Demeusa „koncept spravodlivosti predpokladá, že spravodlivé nerovnosti budú vedome akceptované, ba aj vedome uskutočňované“ (Demeuse, 2004, s. 11), t. j. napr. že žiakom z horších podmienok bude poskytnutá väčšia podpora. Od 70-tych rokov 20. storočia je jednou z medzinárodne najdiskutovanejších otázok problém rovnosti šancí (príležitostí) na vzdelávanie. Rovnosť šancí však môže byť a aj bola chápaná rôzne. O akú rovnosť, o rovnosť čoho však v skutočnosti ide, aby bola zabezpečená skutočná **spravodlivosť vo vzdelávaní**? Ktoré vzdelanostné nerovnosti sú spravodlivé a ktoré už nie?. Grisayová a Demeuse (podľa Demeus, 2005, Greger, 2004,) hovoria o piatich rôznych poňatiach spravodlivosti vo vzdelávaní, založených v realite na inej podobe rovnosti:

0. ***Liberálna pozícia*** je označovaná ako stupeň nula, pretože otázke spravodlivosti nijako zvlášť nevenuje pozornosť. Vychádza z existencie prirodzených (aj

sociálnych) rozdielov medzi ľuďmi a pripúšťa, že tento „prirodzený“ poriadok treba udržiavať (elitné školy). Zdôrazňuje najmä rovnosť aktérov v tom, že sú slobodní a kritizuje všetko, čo by slobodu mohlo obmedzovať, napr. že sloboda nemôže trpieť núteným prerozdelením.

1. ***Rovnosť v prístupe*** (rovnosť na „štarte“) vychádza z existencie prirodzených rozdielov a talentu u žiakov, žiada, aby žiaci porovnateľných schopností mali rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu, aj keď sú z rôznych sociálnych podmienok (povinná školská dochádzka, spravodlivé prijímacie skúšky). Pripúšťa nerovnosti vo vzdelávacích výsledkoch, ak sú úmerné rozdielom v schopnostiach na začiatku (napr. medzi tými, ktorí sa dostali na gymnázium a tými, ktorí sa dostali na odborné učilište). Kritizuje ale, že testovanie žiakov, ktoré je podkladom pre ich zaradenie do určitého vzdelávania, je ovplyvnené ich sociálno-ekonomickým zázemím. Žiada vyvážený vzdelávací systém, kde by výučba bola prispôsobená schopnostiam žiakov, ale aj vedecké rozpoznávanie talentov a podpora talentovaných z málo podnetného prostredia.
2. ***Rovnosť podmienok*** vychádza z predpokladu, že každý je schopný získať základné kompetencie a preto každý má mať rovnaké podmienky na vzdelávanie. Podľa tohto konceptu „rovnosť v prístupe nestačí, pretože spravodlivosť vo vzdelávaní vyžaduje, aby všetci mali prístup k rovnocennému vzdelávaniu, k vzdelávaniu porovnateľnej kvality“ (Greger, 2006, s. 50). Pripúšťa nerovnosti vo výsledkoch žiakov, ak sú výsledkom súťaže za rovnakých podmienok a pravidiel a bola dodržaná podmienka rovnakého zaobchádzania a rovnakej starostlivosti (teda nerovnosti len v závislosti od schopností a úsilia). Kritizuje nerovnosti, ktoré spôsobuje samotná škola selektovaním do tried podľa schopností, do elitných škôl a pod. a tie, ktoré sú spôsobené rozdielnou kvalitou výučby. Žiada jednotnú školu – spoločné nesegregované vzdelávanie a spoločný základ (štandardy) najmenej pre žiakov nižšieho sekundárneho stupňa.
3. ***Rovnosť dosiahnutých výsledkov a školských úspechov*** (rovnosť v cieli) vychádza z predpokladu, že každý má vlastný učebný štýl, každý môže zvládnuť náročnejšie učenie sa a vlastnosti každého môžu byť rozvíjané, ak dostane podporu, akú individuálne potrebuje. Počíta síce s rozdielmi vo výsledkoch, ale nie v oblasti základných kompetencií. Kritizuje všetky rozdiely v kvalite výučby, ktoré zvyšujú počiatočné nerovnosti medzi deťmi (napr. neprihliadanie na individuálne odlišnosti, selektovanie do tried podľa schopností). Žiada rovnosť výsledkov v prípade základných kompetencií, odporúča mastery learning (čiastočnú individualizáciu vyučovania, prácu podľa vlastného učebného štýlu a tempa), pozitívnu diskrimináciu („dať viac tým, ktorí majú menej“), formatívne hodnotenie a ďalšie mechanizmy, ktorých cieľom je znižovať počiatočné rozdiely medzi deťmi.
4. ***Rovnosť sociálnej aktualizácie (sociálnej realizácie)*** rešpektuje odlišnosti v individuálnych, motivačných a kultúrnych vlastnostiach, z ktorých žiadna nie je nadradená, alebo hodnotnejšia ako iná. Každý má mať rozvíjané svoje

špecifické odlišnosti tak, aby sa na ich základe mohol hodnotne spoločensky uplatniť. Každý sa môže učiť, ale potrebuje k tomu často inú cestu. Požiadavka rovnosti výsledkov sa mení skôr na požiadavku ich vyrovnávania v tom zmysle, že každý žiak by mal dosiahnuť určité „funkčné minimum“ (kľúčové kompetencie), ktoré mu umožní celoživotne sa vzdelávať, realizovať svoje záujmy, uplatniť sa na trhu práce (Greger, 2006, s. 52). Pripúšťa rozdiely vo výsledkoch, nie však v kľúčových kompetenciách, ale v profile vzdelania (každý bude okrem funkčného minima dobre vzdelaný v tom, v čom má špecifické schopnosti a predpoklady sa uplatniť). Tento koncept kritizuje jednotné vzdelávacie štandardy, ktoré reprezentujú jednu preferovanú kultúru. Požaduje individualizovanú výučbu, prispôsobenú individuálnym rozdielom a potrebám a tiež pozitívnu diskrimináciu.

V medzinárodnom meradle, ale aj vo svetovej pedagogickej teórii dochádza v poslednej štvrtine 20. storočia k odklonu od chápania sociálnej spravodlivosti vo vzdelávaní ako rovnosti podmienok v prospech posledných dvoch poňatí. Zdôrazňovanie vzdelávacích individuálnych potrieb vedie k dôrazu na integráciu, či *inkluzívne vzdelávanie*, ktoré požaduje, aby bežné školy v hlavnom prúde uspokojovali potreby všetkých detí bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové či iné podmienky. Podľa medzinárodného spoločenstva (UNESCO, OECD, EÚ) takéto školy vedú k zvýšeniu vzdelávacích výsledkov celého systému (napr. aj v testovaní PISA) a k podpore sociálnej súdržnosti spoločnosti (bližšie Kosová, 2007).

5 GLOBÁLNE SÚVISLOSTI EDUKÁCIE

Od 70-tych rokov 20. storočia dochádza k prudkej premene charakteru spoločnosti a to vo všetkých jej stránkach a dimenziách. V tom období sa plne rozvinuli globalizačné procesy, ktoré všetko to, čo bolo predtým národné, či lokálne – ekonomika, politika, kultúra, ekológia, sociálne, pracovné, či občianske otázky menia na nadnárodné, globálne. Pred nástupom týchto procesov boli národné spoločnosti pomerne spoľahlivo riadené národnými štátmi. Tie väčšinou kontrolovali vlastné hospodárstvo, získavali z neho zdroje, ktoré využívali na vlastný ekonomický, sociálny a kultúrny rozvoj, prostredníctvom legislatívy upravovali pravidlá spoločenského života. Podľa Petruseka „celá modernita nebola ničím iným len úsilím urobiť svet usporiadanejší a jednoznačný a to s využitím prostriedkov modernej vedy a všetkých legitímnych (príp. i nelegitímnych) prostriedkov politiky.“ (Petrusek, 2003, s.99).

Globalizácia znamená oproti tomu procesy, v dôsledku ktorých sú národné štáty a ich suverenita podkopávané a zároveň vzájomne spojované prostredníctvom nadnárodných aktérov, ich mocenských šancí, orientácií, záujmov a sietí. Globalizácia bola pôvodne chápaná viac z ekonomického hľadiska, Medzinárodný menový fond ju definuje ako *rastúcu ekonomickú vzájomnú závislosť krajín vo svetovom meradle v dôsledku rastúceho objemu a druhov cezhraničných transakcií tovaru a služieb, toku medzinárodného kapitálu a rozsiahleho šírenia technológií.* Peniaze, tovary, informácie prekračujú hranice, nastáva vnímateľné miznutie hraníc a ohraničenosti. Jednota národného štátu a národnej spoločnosti sa rozpadáva a vytvárajú sa nové mocenské a konkurenčné vzťahy a svetový trh (finančný kapitál) vytesňuje alebo nahradzuje politické konanie. Popri tom sa rozširuje, hustne a relatívne stabilizuje množstvo globálnych a regionálno-globálnych vzťahov a vzťahových sietí, ktoré sa masmediálne sebadefinujú v rôznych sociálnych priestoroch a procesoch na kultúrnej, politickej, vedeckej a ekonomickej úrovni.

Ako upozorňuje Mezřický, ide predovšetkým o „***spontánny, neriadený proces***, ktorý v istej miere vedie k integráciám na vyššej úrovni (Mezřický, 2003, s. 10). Nastáva tak situácia, kde spolu, vedľa seba alebo proti sebe s medzinárodným dosahom pôsobia *nadnárodné organizácie* ako Svetová banka, UNESCO, katolícka cirkev, Medzinárodná organizácia práce, drogové kartely, talianska mafia, nadnárodné automobilové, či farmaceutické spoločnosti, združenia krajín (EÚ, ASEAN, BRICS a pod.) Agendu svetovej politiky určujú *nadnárodné problémy* ako klimatické zmeny, udržateľný rozvoj, drogy, hospodárska kríza, AIDS, či terorizmus. Prostredníctvom informačných a komunikačných technológií sa rôzne miestne udalosti stávajú *nadnárodnými udalosťami*, vyvolávajú nepokoje, protesty, solidaritu, či oslavy na inom konci sveta. Vytvárajú sa *nadnárodné „obce“* (spolupatričné zoskupenia prívržencov) podľa náboženstva (islam), životného štýlu

(hudba, šport, ekológia), hnutia, profesijné, či vedecké komunity a *nadnárodné formy a štruktúry*, ktoré riešia súvislosti, resp. sa uplatňujú naprieč kontinentmi, ako finančné toky, banky, formy práce, produkcie, kooperácie, vyhodnocovania (ratingy, rankingy), formy zábavy, komunikácie a pod. Pritom všetko, čo bolo spomínané, rozkladá – dezintegruje národné, lokálne spoločenstvo a na druhej strane určitým spôsobom sa zjednocuje, ale každé podľa vlastných záujmov a účelov, t. j. procesy nemajú žiadne centrum ani koordináciu. Podľa Becka je to „svetová spoločnosť bez svetového štátu a bez svetovej vlády ... globálne dezorganizovaný kapitalizmus“ (Beck, 2007, s. 21). Pojem globalizácia nemá vyčerpávajúcu definíciu, ale zostručnene by sme mohli uzavrieť, že je to ***široké spektrum spoločenských procesov, ktoré sa vymykajú kontrole národných štátov a spontánne, neriadeným spôsobom a nekoordinovane vedú k integráciám na vyššej úrovni.*** Povedané slovami Z. Baumana „nedeterminovaný, neurčitý, sebapoháňajúci sa pohyb svetových udalostí (podľa Petrusek, 2003, s. 107).

5.1 Dôsledky globalizácie a premeny spoločnosti

Globalizácia je veľmi zložitý a *rozporuplný multidimenzionálny proces*, ktorý vyvoláva množstvo protikladných dôsledkov. Na jednej strane predstavuje odstraňovanie hospodárskych bariér a preto priniesla úžasný nebývalý rast ekonomiky, vedy a techniky, obchodu a trhov, investičných tokov, ekonomický rozvoj pôvodne rozvojových krajín (napr. Južná Kórea, Tchajwan), skrátenie procesu od vynálezu k jeho masovému rozšíreniu, tým všetkým aj zlacnenie určitých druhov tovarov. Vytvorili sa podmienky pre skvalitňovanie života, čo dokladuje aj rast svetovej spotreby (podľa Mezřického z 12 biliónov USD v roku 1975 na 24 biliónov v roku 1998). To viedlo tiež k rozšíreniu možností človeka, k jeho mobilite a k širokej medziľudskej komunikácii a to nielen prostredníctvom komunikačných prostriedkov, ale aj politických, kultúrnych, vedeckých a teda i vzdelávacích nadnárodných organizácií. Na druhej strane sa objavili obrovské ekologické problémy, rast chudoby, hrozba zneužitia nukleárnych zbraní, nezamestnanosť, prepojenie politiky so zločineckými organizáciami, strata sociálnych istôt, ozbrojené konflikty, emigrácia, šírenie násilím prerastenej kultúry, či rast konzumu, ktoré vďaka celosvetovému prepojeniu už nemajú lokálny charakter, ale týkajú sa obyvateľstva celej planéty.

Petrusek preto považuje za základný znak globalizácie ***ambivalenciu (nejednoznačnosť),*** čo znamená, že ten istý jav môže mať súčasne pozitívne i negatívne hodnotenie. V čase globalizácie nadnárodné spoločnosti sú aj nie sú impulzom pre rozvoj lokálnych ekonomík, multikulturalizmus je aj nie je riešením globálnych migračných problémov, masová kultúra je aj nie je demokratizáciou kultúry, uvoľnenie tradičných morálnych noriem je aj nie je oslobodením indivídua, globalizácia zlepšuje i zhoršuje podmienky života ľudí a pod. (Petrusek, 2003, s. 99). Druhým základným znakom dotýkajúcim sa všetkých oblastí je ***zmena chápania***

priestoru a času v živote ľudstva. Celosvetový priestor sa stal malým a ľahko dostupným, či už reálne alebo virtuálne. Víkend je možné tráviť v Paríži a dovolenku v Thajsku. Vďaka informačno-komunikačným technológiám možno vidieť akékoľvek miesto na svete, regionálna udalosť (predtým nepovšimnutá) sa stáva súčasťou svetového diania, hospodársky problém jednej krajiny otrasie burzou na druhej strane zemegule, coca-colu možno kúpiť v najzapadlejšej africkej dedine, „Čínu" možno vidieť aj v Londýne, či New Yorku, hit austrálskeho speváka okamžite počuť v slovenskom rozhlase. Vďaka technológiám môže byť virtuálne nastolená súčasnosť nesúčasných udalostí, udalosti z rôznych oblastí sveta sa odohrávajú na jednej časovej ose. Zároveň sa udalosť odohráva temer súčasne reálne i virtuálne vo všetkých svetových priestoroch, čo vyvoláva umelé reťazce príčin a následkov."Vzniká časovo kompaktný svet" (Beck, 2007, s. 34). Stáva sa bežným, že ľudia žijú počas roka na viacerých miestach, ktoré patria do rôznych svetov. Je to život na cestách (v aute, v lietadle), ale s telefónom a internetom, ktoré zabezpečujú spojenie s blízkymi ľuďmi. „Žiť na jednom mieste už neznamená žiť spolu, žiť spolu už neznamená žiť na jednom mieste" (tamtiež, s. 90).

Beck zároveň upozorňuje, že čas a priestor sa neprejavuje rovnako u všetkých. Globalizácia štiepi obyvateľstvo na globalizovaných bohatých a lokalizovaných chudobných. Tí prví prekonávajú priestor a akékoľvek vzdialenosti, ale stále sa ponáhľajú a pozerajú na hodiny. Priestor pre nich neznamená nič, ale nemajú čas. Tí druhí sú pripútaní k jednému priestoru, ale nevedia, čo si počať s časom, len ten televízny má nejakú štruktúru. Ich čas je prázdny, musia ho len zabíjať (Beck, 2007, s. 72 – 73).

Ekonomická a technologická globalizácia v 20. storočí priniesla okrem rozšírenia možností človeka aj rozporné sociálne a personálne dôsledky. Za najvážnejšie **negatívne sociálne dôsledky globalizácie**, ktoré, ako ukážeme ďalej, majú vážny dosah aj na edukáciu, môžeme považovať:

- Prudko sa zvyšuje ***nerovnomernosť rozdelenia bohatstva*** a to medzi štátmi, tak aj v ich vnútri***.*** Tesne po roku 2000 sa 20% najbohatšej svetovej populácie podieľalo na celosvetovej spotrebe 86-imi percentami a 20% najchudobnejšej jedným percentom (Mezřický, 2003, s. 16). Priemerný Američan konzumoval ročne približne toľko jedla ako dvadsať Číňanov (Keller, 2005, s. 37). Rozvinutý Sever spotrebuje ročne viac ako tri štvrtiny produkcie svetovej energie, 85% svetovej produkcie dreva a 72% svetovej produkcie ocele. Od polovice 50-tych rokov podporil finančne slabý Juh blahobyt Severu podľa opatrných odhadov približne 50-timi biliónmi dolárov prostredníctvom poklesu cien surovín, nárastu úrokov z pôžičiek, odlivu kvalifikovanej pracovnej sily, obchodného protekcionizmu a pod. (Payer podľa Keller, 2005, s. 25). Na konci prvého desaťročia 21. storočia podľa Rothkopfa je situácia ešte horšia, 1% najbohatšej populácie vlastní 40% svetového bohatstva, resp. 10% najbohatších vlastní 85% svetového bohatstva a polovica obyvateľov zemegule vlastní 1% svetového bohatstva. Každý z troch najbohatších mužov sveta vlastní sám dnes viac

majetku ako 48 najchudobnejších krajín sveta, najbohatšia žena vo Francúzsku má ročne taký príjem ako jej 15 700 spoluobčanov s minimálnou mzdou (Keller, 2010, s. 12). 1,3 miliardy ľudí je chronicky podvyživených a v dôsledku podvýživy zomiera denne neuveriteľných 40 000 detí mladších ako 5 rokov (Dudáš, b.r.)

- Pre maximalizáciu zisku používajú nadnárodné spoločnosti stále ***bezohľadnejšie prístupy k riadeniu***, bezprecedentný vplyv získavajú bohatí investori, ktorí si môžu „kúpiť" vládu, či ovplyvniť voľby a podriadiť si politiku. Neexistuje deterministický vzťah medzi globálnymi ekonomickými procesmi a demokratizáciou (Skalková, 2000, s. 14), t. j. naopak *nie sú zlučiteľné s demokraciou*. Aby zvýšili svoj zisk presúvajú výrobu do krajín s lacnou pracovnou silou a menia ekonomiku pôvodne založenú na veľkých podnikoch, na tzv. *ekonomiku služieb*, alebo *sieťovú ekonomiku*, t. j. založenú na najímaní si živnostníkov, či služieb kdekoľvek na svete, na krátku dobu, na úlohu, na dohodu, či na čiastkový úväzok. Predstavitelia finančného kapitálu pritom bezprecedentne zvyšujú svoje zisky, napr. v roku 2009 bol v USA priemerný pomer mzdy zamestnanca a odmeny šéfa 464 : 1, pritom však len 8% príjmov majetkovej elity pochádzalo z vykonávanej profesie (Keller, 2010, s. 11 a 21).
- Globalizácia vedie ***k rozkladu prirodzených lokálnych i národných spoločenstiev,*** čo je sprevádzané nerešpektovaním regionálnych a národných záujmov. Tradičné spoločenstvá boli založené na bezprostredných kontaktoch medzi ľuďmi a ich vzájomnej dôvere, bez nich a bez spolupráce nebolo možné prežiť. Globálna spoločnosť takéto spoločenstvo, založené na vzájomnom poznaní sa ľudí nepozná, život vo veľkomestách aj sieťová ekonomika sú anonymné, dôvera k človeku sa stále viac odvodzuje od dôveryhodnosti firmy. Sieťová ekonomika zároveň rozkladá spoločnosť práce, zapríčiňuje *masový nástup neplnohodnotných foriem práce* (na dohody, na úväzok)[31] a *likviduje strednú triedu*, napr. manažérov rôznej úrovne v pôvodných veľkých podnikoch.[32] Pretože táto trieda najviac prispievala do daňového systému, do systému zdravotného i sociálneho poistenia, likviduje aj tieto systémy a oslabuje funkcie a existenciu sociálneho štátu. Mení spoločnosť tolerovanej nerovnosti, v ktorej existovala možnosť prechodu medzi vrstvami obyvateľstva na *brutálnu nesúmeriteľnosť* medzi elitou, rozpadávajúcou sa strednou triedou a deklasovanými vrstvami ako oddelenými, diskontinuitnými svetmi (bližšie pozri Keller, 2010).
- Na základe globalizačných procesov sa rozrastá ***nezodpovednosť anonymných nadnárodných zoskupení za lokálne ekologické dôsledky.*** Ilustračným príkladom sú tropické dažďové pralesy, ktoré zabezpečujú dostatok vlahy

[31] Podľa Kellera (2010, s. 25) vo Francúzsku, kde tento proces začal oproti Slovensku s tridsaťročným predstihom už na prelome 50-60-tych rokov, je dnes 33,3% mladých ľudí od 15 do 29 rokov zamestnaných na neplnohodnotné pracovné zmluvy.

[32] Len v roku 1985 prišlo v USA o prácu 600 000 manažérov strednej úrovne (tamtiež, s. 30).

a zrážky fakticky na väčšine zemegule a v ktorých žije viac ako polovica suchozemských živočíchov a rastlín. Dnes pokrývajú cca 7% rozlohy Zeme, ale pred 100 rokmi to bolo 12%. Ročný úbytok tropických pralesov sa zvýšil z 10 miliónov hektárov v roku 1980 na 17 miliónov ha v roku 1990 a dnes sa odhaduje na 29 miliónov hektárov (www.enviro-edu.sk). Len chemický priemysel produkuje ročne približne 325 až 375 miliónov ton toxického odpadu (Keller, 2005, s. 28 – 30). Pre lepšie zisky firiem a uspokojenie konzumentov narastajú globálne ekologické problémy ako je znečisťovanie ovzdušia, vody, skleníkový efekt, ozónová diera, ohrozenie biodiverzity a pod., ktoré *ohrozujú samotnú existenciu človeka*.

- Prehlbujúci sa rozdiel v bohatstve spôsobuje ***rast sociálneho napätia,*** sociálne, ale aj náboženské, etnické, politické nepokoje a neznášanlivosť, ktoré sú vládnucimi skupinami zneužívané na extrémizáciu nenávisti. Pocity neistoty, nestability a neprehľadnosti z možnosti totálneho sociálneho rozkladu zvyšujú mieru ich nepredvídateľnosti, stávajú sa nebezpečnejšími a obsahujú aj fundamentalistické spôsoby obrany (terorizmus).
- S postupom globalizačných procesov ide ruka v ruke ***totálna ekonomizácia života spoločnosti,*** trhové hodnoty prestupujú celú textúru sociálneho života vrátane jej duchovných oblastí. Ekonomické hľadiská sa stávajú rozhodujúcimi v otázkach vedy, vzdelávania, zdravotníctva, kultúry a pod. a to na úkor fyzického zdravia, psychického a osobnostného rozvoja človeka. Prejavuje sa to aj v tom, že nový kapitalizmu *mobilizuje v ľuďoch pocit hlbokej neuspokojenosti a nedostatočnosti,* pocit, ktorý treba utíšiť rastúcou spotrebou. Neoliberálne princípy *neobmedzenej slobody a individualizmu* v trhovej ekonomike (sloboda podnikania a konkurenčný boj) sa prenášajú do sociálneho života a stávajú sa sociálnymi normami, altruizmus a humanizmus je vnímaný ako prekážka rastu.

Súhrnne teda možno uviesť, že výsledkom tohto vývoja sú výrazné ***globálne problémy***, ktoré sa týkajú veľkého množstva obyvateľstva Zeme a ohrozujú jeho samotnú existenciu. Majú charakter *ekologický* (degradácia pôdy, vody, vzduchu, globálne otepľovanie), *sociálny* (chudoba, preľudnenie, konflikty, zbrojenie, kríza rodiny, negramotnosť), *personálny* (kríza človeka súčasnej doby - pozri v kap. 5. 3), ale aj *technologický* (latentná možnosť nezvládnutia či zneužitia technológií). Sprevádzané sú ***rozkladom spoločnosti*** na tri nesúmeriteľné vrstvy (elita – stredná trieda – deklasovaní) a jej vnútorným podľa Fukuyamu *„veľkým rozvratom“,* pri ktorom sa rozpadajú komunity predtým stmeľované spoločne zdieľanými hodnotami a pocitom spolupatričnosti a v mene individuálnej slobody sa neustále prevracajú a menia normy a odstraňujú pravidlá, ktoré predtým v podobe mravných hodnôt obmedzovali svojvoľnú voľbu, zabezpečovali zodpovednosť, spoluprácu a spolužitie (Fukuyama, 2006, s. 26 – 27).

Medzinárodné spoločenstvo reagovalo na tieto problémy aktivitami pre zabezpečenie trvalo udržateľného rozvoja. **Trvalo udržateľný rozvoj**[33] je takým rozvojom, ktorý uspokojuje potreby prítomných generácií, bez toho aby oslabil schopnosť naplniť ich i generáciám budúcim (Brundtlandová, 1991). Svetová konferencia hláv štátov v roku 1992 v Rio de Janeiro prijala opatrenia v troch oblastiach - ekonomickej, sociálnej a ekologickej. Jedným zo záverov bolo, že je potrebné udržať 3%-ný rast ekonomiky. Aby výroba priniesla zisk, meraný z ekonomického hľadiska výškou hrubého domáceho produktu, musí byť predaná, vzhľadom na konkurenciu čo najrýchlejšie inovovaná a znova predaná. To vyžaduje, aby spotreba neustále rástla a to pri nerovnomernom rozdelení bohatstva nie je možné. *Rozvoj* je kvalitatívna, (čiže podstatnejšia trvalejšia) vzostupná zmena. Nejde najmä o rast blahobytu, ale ***kvality života***, čo nie je totožné s uspokojovaním akýchkoľvek ľudských očakávaní a konzumných potrieb. Kvalita života je často definovaná v termínoch subjektívne vnímanej životnej spokojnosti, šťastia, sociálnych vzťahov, fyzického zdravia a psychickej pohody, istoty z porozumenia svetu a sebe. Nie je to len materiálny dostatok jednotlivca, ale aj zdravie, výkonnosť, súkromie, bezpečnosť, spoločenská akceptácia, emocionálne nasýtenie a zmysel života. (Vízia... , s. 187). A to sa nedá zabezpečiť ekonomicky a iba racionálne, vyžaduje to obrat k človeku ako súčasti globálne chápaného sveta.

Podľa filozofie holizmu (grécky „holon“ – celok), ktorá sa programovo zaoberá budúcnosťou, je potrebné nazerať na svet celostne. Z tohto pohľadu je **globálne chápanie sveta** založené na štyroch vzájomne prepojených vzťahoch (podľa Pike – Selby, 1994, s. 19 - 37):

1. ***Priestorový rozmer globality*** ukazuje, ako sme už uviedli vyššie, že celosvetový priestor je mnohovrstevne prepojený ekonomicky, finančne, turisticky, informačne a komunikačne, ekologicky atď. Všetko, čo sa deje na jednom konci sveta má pri tomto prepojení význam aj na značne vzdialenom mieste. Nič nemožno chápať izolovane, svet je multidimenzionálny komplexný systém a systém je vždy viac ako prostý súčet častí.
2. ***Časový rozmer globality*** zdôrazňuje, že všetko, čo človek urobí, má nejakým spôsobom vplyv na budúcnosť. Veď aj súčasné problémy sú výsledkami minulých činov, často malých, ale uskutočňovaných miliónmi ľudí. Existuje celá škála možných budúcností a to, ktorá sa uskutoční, závisí od vedomej voľby pre jednu z nich, angažovanej účasti na nej a zmysluplného konania. Je lepšie predchádzať zlému vývoju, ako učiť sa z kríz.
3. ***Ľudský rozmer globality*** vychádza z prepojenosti a neoddeliteľnosti človeka a globálne chápaného sveta, všetko, čo sa deje na globálnej úrovni je dielom človeka a spätne človeka ovplyvňuje. Zmena sveta závisí od vnútornej premeny človeka, ku ktorej je zmobilizovaný dostatočný počet ľudí. Jednostranná

[33] Tento pojem bol neskôr prehodnotený a dnes sa používa len pojem udržateľný rozvoj, vzhľadom na nemožnosť nekonečného vzostupného ekonomického rozvoja.

spoločnosť produkuje jednostranne orientovaných jednotlivcov, riešenie vonkajšej krízy závisí na dosiahnutí lepšej vnútornej rovnováhy človeka so sebou a so svetom a to v čo najmasovejšom meradle. Každý človek je ten, kto je zodpovedný za budúcnosť.

4. ***Globálny rozmer problémov*** treba vidieť v tom, že globálne problémy nie sú lineárne, ale majú systémovú povahu. Lineárne videnie problémov (na jednej línii – príčina vyvoláva dôsledok a ten sa stáva príčinou ďalšieho dôsledku) znamená, že problém môže ľahko odstrániť určitý špecialista tým, že odstráni príčinu. Ale globálne problémy si treba predstaviť ako komplex vzájomne prepojeného množstva väčších a menších problémov (ako rozsiahlu chemickú mriežku). Ak sa riešia izolovane, konanie jednotlivcov je protichodné, jednorázové riešenia špecialistov, ktorí sa riadia údajmi rozkúskovanými podrobnou analýzou, tu neexistujú. Dôležitá je syntéza a stály podiel všetkých špecialistov, t. j. každého človeka.

Problémy súčasnej doby podľa holizmu „nie je možné riešiť po častiach, ich ***riešenie vyžaduje všeobecnú zmenu spôsobu života***. ...Ľudstvo by malo hľadať rovnováhu medzi sebapresadzovaním a príslušnosťou k celku a ako „jednotku prežitia“ si stanoviť nie jednotlivca, ani druh, ale systém ako celok“ (Pike – Selby, 1994, s. 20 a 40). Všeobecnú zmenu spôsobu života množstva ľudí možno dosiahnuť iba prostredníctvom ***zmenenej výchovy*** a to ako rodinnej, tak inštitucionálnej. Súčasná doba tak kladie na výchovu nesmierne náročné požiadavky. Treba pripraviť človeka na neustále sa meniaci svet, ale zároveň a práve preto kultivovať jeho pevnú osobnosť. Človek by totiž mal mať 1. schopnosti a orientáciu, ktoré mu umožnia pohybovať sa v nadnárodných krajinách a rozporoch svetovej spoločnosti, ale aj 2. personálne kvality, ktoré mu nedovolia sa v nich stratiť, nechať sa nimi ovládať a zároveň sa postarajú o prežitie sveta. Niektoré dialektické východiskové tézy, ktoré vyjadrujú zásadné **dôsledky pre výchovu** v súčasnej dobe (bez nároku na úplnosť) by mohli znieť nasledovne:

- V rýchlo sa meniacom svete nemôže byť vzdelávanie postavené na učení sa naspamäť stále väčšieho a väčšieho množstva informácií, zvlášť ak podľa R. Hillarda (tamtiež, s. 67) sa dnes medzi narodením dieťaťa a jeho ukončením základnej školy vedomosti zmnožia 4-krát a kým bude mať 50 rokov, tak dokonca 32-krát. Vzdelávanie by preto malo vyvažovať ***pomer medzi kľúčovým učivom, základným funkčným poznaním***, na ktorom stojí narastajúce poznanie vedy a techniky ***a schopnosťami učiť sa***, preskúmavať svoje názory, samostatne, kriticky a tvorivo myslieť s vedomím, že určitý fakt je len predpokladom, či prechodným stavom v plynulom hľadaní zmyslu sveta, „chápať relativitu a pravdepodobnosť namiesto kategorických súdov (Skalková, 2000, s. 17). T. j. „nahradiť spoločnosť poučovania dialogickou pozornosťou“ (Beck, 2007, s. 160), kde cieľom je nielen poznať, ale najmä vedieť poznávať.
- Preľudnenie, filozofia spolu-bytia, či sociálna dimenzia ľudského života odkazujú na stály život človeka s inými ľuďmi. Vyžadujú sociálne schopnosti, tímovú

spoluprácu, riešenie konfliktov, kultúrne porozumenie, učenie sa od druhých, umenie konsenzu. Desivé dôsledky spoločenského vývoja, kríza súčasného človeka, potreba zmysluplnej sebarealizácie zas sieťové myslenie, vysporiadanie sa s neistotami a paradoxami doby, identitu ako pevný bod, mravné princípy ako oporu sebariadenia (pozri aj kap. 2. 3). Vzdelávanie a vychovávanie musia vyvažovať ***pomer medzi socializáciou a personalizáciou človeka***, kde cieľom je učiť sa žiť s inými i odlišnými inými a zároveň byť sám sebou, rozvinutým človekom, schopným vziať svoj život do vlastných rúk.

- Dynamika súčasného sveta tlačí na človeka, aby bol flexibilný a schopný rýchlo sa uplatniť v praxi. Všeobecné presýtenie informáciami, strata schopnosti orientovať sa v nich vedie k myšlienkam o úzko špecializovanom vzdelávaní. Úzke zameranie na prax však zbavuje človeka flexibility, stáva sa produktom na jedno použitie, vedie k závislosti, ukazuje potrebu istej miery univerzality, široko aplikovateľných kľúčových kvalifikácií. Je potrebné novo premyslieť ***pomer teoretického, univerzálneho a praktického, aplikačného vo vzdelávaní,*** kde cieľom je vedieť využiť vlastné poznanie v rôznych životných situáciách.
- Prežitie civilizácie alebo kvalita života budúcich generácií závisí od vnútornej rovnováhy človeka a od jeho zodpovedného konania, či bude schopný postaviť vlastnú sebarealizáciu na princípoch sebaprekročenia vlastných okamžitých záujmov a na súnaležitosti a zdieľaní života s ostatnými ľuďmi, živými tvormi a celou prírodou. To vyžaduje *kultivovať hodnoty, ktoré hoci sú subjektívne, budú mať transsubjektívny rozmer*. Podmienkou udržateľného rozvoja človeka a planéty sú to predovšetkým: hlboká úcta k životu a zemi, zodpovednosť, striedmosť a skromnosť[34] (voči právu ostatných na život obmedzovať tie svoje potreby, ktoré nie sú nevyhnutné), rozmanitosť (odlišnosť živočíšnych druhov umožňuje nové vývinové línie, práve tak, ako rôznosť názorov je predpokladom nových riešení, konsenzu a demokracie) a spravodlivosť (Skolimowski, 1996, s. 143 až 147). Pritom nestačí ich len vyznávať, ale predovšetkým podľa nich konať. Výchova musí smerovať k čo najväčšiemu ***prepojeniu rozvoja kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej stránky osobnosti,*** kde cieľom je uvedomelá a rozumná bytosť, ktorá sa riadi humánnymi hodnotami a je pripravená angažovane konať pre dobro seba, ľudí a celej planéty.

Všetci v tejto časti spomínaní autori sa prikláňajú k tomu, že treba pozornosť viac ako dosiaľ obrátiť predovšetkým k výchove a vzdelávaniu vlastného Ja človeka ako centra humánne hodnotného konania a orientácie.

---

[34] Striedmosť je ohľaduplnosť k životu a zemi. Striedmosť nemožno zamieňať s biedou, alebo neprajnosťou. Striedmosť je pozitívna hodnota bohatstva a nie chudoby.

5.2 Premeny vzdelávania, jeho cieľov, funkcií a hodnôt

V súčasnosti sa stále častejšie hovorí o kríze človeka, či vzdelávania. Podľa filozofov výchovy (napr. Pelcová, b. r.) je tento pojem kľúčom k porozumeniu dnešnej doby, ktorý nám otvára poznanie o nás samotných. Aby sme v nasledujúcich dvoch častiach mohli uviesť, či naozaj ide o krízu, musíme si ujasniť, čo tento pojem znamená. Termín **kríza** (z gréckeho *„krisis", od „krínô"* – rozdeľovať, rozlišovať, neskôr rozhodovať, súdiť, rozsudok, spor, rozhodujúca fáza*)* je vo viacerých sociálnovedných slovníkoch (dictionary.com, wiktionary.org., merriam-vebster.com) definovaná ako 1. rozhodujúci bod alebo situácia, bod obratu, 2. nestabilná a nebezpečná situácia, zahŕňajúca hroziacu náhlu zmenu, 3. traumatické alebo stresujúce zmeny v ľudskom živote. Seeger, Sellnow and Ulmer (1998) zdôrazňujú, že ide o špecifické, nečakané a non-rutinné udalosti alebo sériu udalostí, ktoré vysokou úrovňou neistoty a ohrozenia vytvárajú hrozbu zlyhania na ceste k dosiahnutiu dôležitých cieľov. Podľa Websterovho slovníka je pre krízu tiež typické, že jednou z možností hroziacej zmeny je výrazne nežiaduci, negatívny výsledok (merriam-vebster.com).

Z filozofického hľadiska vo všeobecnom poňatí znamená kríza ***„moment zreteľnej nerovnováhy*** – prechodné štádium medzi dvoma rozlíšiteľnými fázami, keď nejaká premena speje k rozhodnutiu, nie je však ešte rozhodnutá" (Durozoi – Roussel, 1990, s. 153), či stav a procesy, ktoré nemáme pod kontrolou, alebo nie sme schopní odhadnúť dôsledky všetkých svojich rozhodnutí, spojené s pocitom naliehavosti a neodkladnosti riešenia pri nejednoznačnosti jeho variantov (Pelcová, b. r., s. 1). Sú v ňom zreteľné také javy ako napr.:

- „poruchy relácií v rámci nejakého systému alebo prostredia, ktoré ohrozujú prežitie tohto systému alebo dôležitej časti jeho štruktúr" (Rajský, 2009, s. 149); znamená to, že systém stráca podstatné systémotvorné znaky, ktoré utvárali jeho charakter, robili ho tým, čím je, že starý systém, stará funkcia už nie sú zachované a vyvstáva potreba ich redefinovať,
- stav, keď dovtedy všeobecne prijímané hodnoty prestávajú byť uznávané a určitá sociálne relevantná skupina konštatuje, že je potrebné ich modifikovať; znamená to, že určitý kultúrny alebo civilizačný celok sa naliehavo pýta na svoju minulosť a budúcnosť (Durozoi – Roussel, 1990, s. 153, Rajský, 2009, s. 148),
- stav, keď sa v značnej miere spochybňujú princípy (vo vede napr. pojmy), ktoré sa zdali pevne ukotvené, zdôvodnené, platné, čo vedie i k tomu, že konanie ľudí, realizované pôvodne z pozitívnych dôvodov, prináša nezamýšľané negatívne dôsledky,
- stav spoločnosti, pre ktorý je typické „ľahkovážne odvracanie sa od otázok, ktoré sú pre pravé človečenstvo rozhodujúce" (Husserl, 1972, s. 27).

Hoci na prvý pohľad má termín kríza negatívne konotácie, etymológia i jeho významy ukazujú, že stav, ktorý popisuje, nie je konečný, uzavretý, nezvratný, alebo bezvýchodiskový, obsahuje možnosti, vyzýva k zmene. Podľa Patočku (1990, s. 74)

kríza je tým, čo cibrí myslenie a iniciuje riešenia, prináša zrod veľkých filozofických systémov a pretože v dejinách ľudstva snáď neexistuje stav, ktorý by sme nemohli označiť ako kritický, považuje krízu za trvalý stav dejín. Sociálny vývin ľudskej spoločnosti ukazuje, že výrazné krízy, „zostúpenia na dno“, môžu byť aj impulzom pre ďalší rozvoj a vzostup. Hádam i preto starí Číňania zvolili pre čínsky znak slova kríza kombináciu znakov *"nebezpečenstvo" a "príležitosť“*.

Premeny chápania edukácie v ľudských dejinách môžu ukázať, kam vlastne edukácia speje. Chápanie edukácie prekonalo v dejinách vývoja človeka a pedagogického myslenia podľa Malíka (2010) ***štyri veľké paradigmaticky odlišujúce sa periódy***. V raných etapách vývoja ľudstva (antika, stredovek) bola výchova primárne orientovaná na ustaľovanie a reprodukciu osvedčeného poriadku a prirodzeného behu sveta, na prispôsobovanie, **fixovanie** človeka v ňom prostredníctvom odovzdávania nemenných hodnôt. Jej ťažiskom bola socializácia a enkulturácia pevne postavená výlučne na tradícii. Od obdobia renesancie sa sociálny poriadok namiesto tradície začína stavať na inováciách, prechod k produktívnej ekonomike, remeselnej, priemyselnej výrobe spôsobil, že človek si začal vytvárať predpoklady pre svoj život sám, preto sa musí pripraviť na potenciálne situácie v budúcnosti. Začína byť posudzovaný autonómne ako niečo od sveta nezávislé, hľadajú sa jeho na prírodu a spoločnosť neredukovateľné bytostné kvality, ktorými by mal disponovať. Výchova je chápaná ako **naprávanie,** vyrovnávanie rozdielu medzi tým, čím človek je a čím by mal byť.

V oboch týchto fázach je výchova výrazne hodnotovo podmienená, ***postavená na nadčasových hodnotových ideáloch***, realizovaná prostredníctvom osobnejšieho medziľudského vzťahu. Vzdelávanie plní svoju pôvodnú funkciu – cez „vedenie“ emancipovať a kultivovať človeka, sprostredkovávať mu základné hodnoty, na ktorých spočíva konštrukcia sveta i spoločnosti. Pretože však nebolo dostupné všetkým zo sociologického hľadiska bolo podľa Kellera a Tvrdého chrámom, lebo jeho absolventi vytvárali privilegovanú skupinu s radom výhod, imúnnu voči tlakom trhu práce (Keller – Tvrdý, 2008, s. 29 - 33).

Nástup zložitejšej deľby práce, empirických vied, modernizácie a metropolizácie spoločnosti priniesol so sebou zložitosť sociálnych vzťahov, prioritu technologicko-organizačných vzťahov nad medziľudskými. Človek stráca schopnosť celé toto pole obsiahnuť a preto starostlivosť o edukáciu musí prevziať štát. Človek už tu nie je len sám pre seba, ale slúži vonkajšiemu účelu – potrebám štátu, jeho ekonomickej produkcie, preto sa vzdelávanie stáva prístupné širším masám. Edukácia nadobúda inštrumentálnu povahu, vydeľuje sa z nej vzdelávanie, vystupuje ako **formovanie** človeka, aby mohol byť začlenený do aktuálneho sveta, ba dokonca, aby ho mohol ovládnuť. Poznanie sa odosobňuje, zužuje sa na informovanie - inštitucionálnou sférou sprostredkované, hodnotovo neutrálne vedenie, ktoré pripraví predovšetkým na život a prácu v danej spoločnosti. Tým však plní aj nevyhnutnú, spoločnosť homogenizujúcu a integrujúcu funkciu.

V poslednej perióde sa táto funkcia oslabuje. Demokratizácia sociálneho života postavila opätovne do centra pozornosti slobodný a sebarealizujúci sa ľudský subjekt. Vývoj technológií mu umožňuje čeliť výzvam prostredia, ktoré predtým zvládal len v sociálnych väzbách a tieto sa preto oslabujú. Človek sa stáva emancipovaný, ale zároveň aj osamelý a sám zodpovedný za svoj život i zlyhanie. V diverzifikovanom svete sa edukácia viac orientuje na personalizáciu a poníma sa ako **tvorba** originálnej individuality vymykajúcej sa akejkoľvek typizácii (Malík, 2010, s. 179), ako kultivácia osobnosti, ktorá uvedomelo a zodpovedne riadi seba samého. Tento vysoký ideál je však zároveň riskantný, ak sa neriadi humánnymi hodnotami, ale trhom. Svetovú ekonomiku už neriadi štát, ale ziskuchtivý finančný kapitál, ktorý prostredníctvom globalizovaných sietí, či neplnohodnotných zmlúv o službách vytvára svet mocenskej a sociálnej nesúmeriteľnosti (podrobnejšie Keller, 2010). Integrujúcu funkciu v spoločnosti s oslabenou sociálnou funkciou štátu, teda rozhodovanie o tom, ako si v budúcnosti bude ľudstvo vzájomne rozumieť, čoraz viac vďaka masovej dostupnosti technológií preberajú non-humans aktéri.

V týchto dvoch fázach sa už výchova (najmä z nej vydelené vzdelávanie) primárne ***neriadi nadčasovými hodnotami, ale spoločenskou objednávkou*** - v tretej predovšetkým *požiadavkami štátu* a vzťah medzi jej aktérmi sa formalizuje, v štvrtej *požiadavkami globalizujúcej sa ekonomiky* a osobný vzťah medzi aktérmi dokonca ani nie je nutný (dištančné vzdelávanie). Odklon edukácie od nadčasových ideálov v prospech cieľov sociálnej praxe štátu, či pozemského života jednotlivca zároveň otvára *hrozbu zneužitia edukácie* ako takej, v tretej perióde politikou štátu, či ideológiou (napr. v totalitných systémoch), vo štvrtej už nielen ekonomikou, ale dokonca kýmkoľvek prostredníctvom non-humans aktérov. A to už zodpovedá charakteristike krízy, ako ohrozenia prežitia systému, v tomto prípade edukačného. Vplyvné non-humans prostriedky zatiaľ edukáciu značne dehumanizujú a osobnosť dekultivujú, napr. pôsobenie internetu, médií, preferovanie technológií pred človekom v rôznych oblastiach štátnej politiky vrátane vzdelávacej a výskumnej, dokonca tak, že technológie sa stávajú cieľom a nie prostriedkom. Ale ak non-humans prostriedky začali zohrávať integrujúcu funkciu, potom je tu aj veľká šanca *edukačne ich ovládnuť a využiť ich masovo pre humánne hodnotné edukačné ciele* pre ich naplnenie a šírenie edukačne hodnotných obsahov a spôsobov poznávania.

S premenami spoločnosti a edukácie v nej súvisia aj **premeny funkcie vzdelania a vzdelávania v spoločnosti.** Až do obdobia druhej svetovej vojny, v prvých dvoch fázach, plnilo vzdelanie a škola funkciu ***chrámu***, predurčeného pre tých, čo majú viesť a riadiť všetkých, ktorým chýbajú mimoriadne schopnosti. Podľa tejto predstavy je spoločnosť riadená niečím „zhora“, z vôle Boha, alebo cez hodnoty vedy a rozumu, preto nemožno zveriť jej vedenie náhode. Vzdelanie má silnú selektívnu (triediacu) funkciu. Spoločnosť má v tej dobe tvar pyramídy s malou najbohatšou vrstvou vzdelaných, utvárajúcou sa strednou triedou a s najširšou vrstvou chudobných.

V dobe hospodárskeho rastu sa v širokej miere zlepšili podmienky života spoločnosti a v čase úspešného rozmachu sociálneho štátu prudko stúpol dopyt po vzdelaní. Masový rozvoj vzdelávania ho z chrámu pre vyvolených podľa Kellera a Tvrdého (2008, s. 43 – 60) zmenil v tretej fáze na ***výťah,*** zabezpečujúci prostredníctvom osvojenia si vedenia a profesie postup do vyššej sociálnej triedy. Demokratizácia verejného života vytvorila predstavu, že finančný kapitál možno plne nahradiť sociálnym – vzdelaním a táto cesta je prístupná všetkým sociálnym vrstvám. Masový rozvoj vzdelávania tak zo spoločnosti v podobe pyramídy vytvoril skôr balón s najširším zastúpením strednej vrstvy (Keller, 2010, s 179). Rozšírenie vzdelania umožňuje predstavu o vedecky riadenej spoločnosti s plánovanou budúcnosťou, ktorá vďaka expertným analýzam prekoná chaotické sily trhu ako aj sociálne nerovnosti. Vznikajú teórie vzdelanostnej spoločnosti s ústrednou úlohou vzdelania ako nástroja trvalého hospodárskeho rastu (Bell, 1973, Husén, 1974 podľa Celoživotné vzdelávanie...2000).

Celosvetové procesy globalizácie, ktoré koncentrujú bohatstvo do stále menšieho počtu rúk, umožnili mocenský nástup finančného kapitálu a premenili idey rovnosti a demokracie na stálu snahu o lacnejšiu prevádzku a vyšší zisk. Ziskuchtivý finančný kapitál mení svet istoty veľkých organizácií a podnikov na svet premenlivých sietí a dočasných nájomných služieb, robí tak zo strednej triedy triedu servisnú (spoločnosť služieb), ktorú je pre zvýšenie ziskov lacnejšie si najať kdekoľvek na svete na krátkodobú zmluvu, ako ju stále zamestnávať vo veľkej firme. To však spôsobuje rozklad strednej triedy. Formulujú sa teórie, podľa ktorých má byť spoločnosť zložená z množstva nezávislých a suverénnych indivíduí, kde každý riadi sám seba, podniká viac menej samostatne s vlastným vzdelanostným kapitálom, stále sa ho snaží zhodnocovať, je zodpovedný za svoj vlastný úspech, či neúspech aj v ťažkých podmienkach, ktoré sám nespôsobil. *Filozofická idea individuálnej tvorivej sebarealizácie človeka podľa humánnych hodnôt je ekonomicky zneužitá na ideológiu individualizácie pre potreby trhu.* Paradoxne sa tak v spoločnosti označovanej ako spoločnosť poznania namiesto predtým zdôrazňovaného dôrazu na široké univerzálne orientované teoretické znalosti (Bell, 1973) preferujú praktické zručnosti, pragmatická kompetentnosť podľa požiadaviek stále sa meniaceho trhu práce.

Prax vyžadujúca rýchly a lacný výcvik, skôr rýchlo využiteľnú a ľahko vymeniteľnú polovzdelanosť a nie všeobecné vzdelanie, spôsobuje závislosť na rýchlo sa meniacom trhu práce a tým aj na rýchlom vzdelávaní. Vzdelávanie sa v štvrtej fáze mení na ***poistku*** pred pádom medzi najchudobnejšie vrstvy. Podľa Kellera a Tvrdého (2008, s. 75 - 77) sa stáva vynútenou stratégiou, vďaka ktorej môže človek zastávať pozície, ktoré predtým bolo možné zastávať aj s omnoho nižším vzdelaním. Vzhľadom na stálu potrebu pružnej pracovnej sily, tým aj rekvalifikácií, sa vzdelanie stalo výnosným biznisom, na ktorom zarábajú najmä tí, ktorí ho v skutočnosti nevlastnia. Samo sa stalo špecifickým druhom trhu, príležitosťou pre tvorbu zisku. Obrovské bohatnutie malej vrstvy elity a veľký nárast

chudobných vytvára podľa Lipietza spoločnosť v podobe presýpacích hodín (Keller, 2010). Skutočnosť, že stále väčšie počty ľudí s vysokoškolským vzdelaním sú nezamestnané t. j. vzdelanie im nezabezpečuje príslušný status a živobytie, ukazuje, že ani funkcia poistky dnes nie je úplne jednoznačná. Vzdelanie sa tak postupne mení z cieľa na prostriedok, kde kultúrne obsahy sú stále menej dôležité, rozhodujúcim sa stáva momentálna upotrebiteľnosť. „V novej verzii vzdelanostnej spoločnosti vlastne ani nejde o samotné vzdelanie a už vôbec nie o spoločnosť" (Keller – Tvrdý, 2008, s. 64)

To, čo je na tomto procese krízové je fakt, že ekonomizácii, predajnosti, tlaku na krátke (lacné) protovedecké polovzdelanie podľahli aj tí, ktorí mali byť intelektuálnou baštou a chrámom poznania – a to univerzity. Nedostatok zdrojov ich núti obracať sa na súkromnú sféru a prispôsobovať sa požiadavkám trhu. Masovosť, nivelizácia, súťaž o peniaze a s tým spojený pokles kvality vzdelávania na „sebavedomú nevzdelanosť", ako to analyzuje Liesmann (2009), spomínanú poistku vlastne nemôže zabezpečiť. Krízové je aj to, že univerzity ako centrá reflexie všetkého, rezignovali na reflexiu seba samých ako nositeľov skutočného hodnotného vzdelania a ešte aj systémy sebariadenia nevyvinuli z vlastnej vedeckej podstaty, ale prevzali zo sektoru manažérskych technológií (Liesmann, 1993, s. 85). Porubský konštatuje, že celkove možno za jednu z príčin krízy školy a vzdelávania považovať výrazný *odklon školy od filozofujúcich doktrín*, zdôrazňujúcich nemateriálne hodnotové východiská, hodnotu človeka, života a ľudskosti *smerom k ekonomizujúcim edukačným doktrínam*, ktoré kladú dôraz na efektivitu, návratnosť, akontabilitu a hospodárnosť školského systému (Porubský, 2010, s. 2 - 3) a to aj v spoločenských vedách pripravujúcich profesionálov pre riadiacu, poradenskú a edukačnú prácu s ľuďmi.

Osobitným problémom je s tým súvisiaca premena **hodnoty vzdelania a hodnôt vo vzdelávaní.** V prvých dvoch periódach vývoja edukácie, až do polovice 20. storočia sa vzdelanie chápalo ako niečo, čo má hodnotu samo o sebe. Samo ***vzdelanie bolo hodnotou,*** ktorá sama bola povolaná k tomu, aby sa v jej svetle merali všetky danosti tohto sveta, súviselo s masám nedosiahnuteľným ideálom emancipovaného, rozumovo, telesne a mravne rozvinutého človeka. V tretej perióde sa táto situácia mení, hodnotou zostáva len to vzdelanie, ktoré funguje ako vstupenka do sociálneho výťahu, resp. lepšie slúži potrebám štátu, ktorý je nosným subjektom jeho hodnotenia. V etatizovanej spoločnosti slúži ako podklad pre zaradenie do hierarchizovaných povolaní najmä diplom. V nivelizovanej spoločnosti, ako bola napr. aj socialistická, sa diplom stáva jeho jediným kritériom a to bez ohľadu na skutočnú kvalitu vzdelania a skutočné schopnosti absolventa (Porubský in Kosová – Porubský, 2011). Hodnota vzdelania samotného sa znižuje, ***hodnota jeho symbolickej reprezentácie*** - ***diplomu*** stúpa. Vzdelanie je však stále oceňované ako spoločenská hodnota, lebo dáva ľuďom možnosť lepšieho sociálneho statusu, ako mali ich rodičia.

V štvrtej perióde sa rozhodujúcim subjektom hodnotenia vzdelania stáva trhová ekonomika s kritériom užitočnosti. Diplomy už nepredstavujú hodnotu sami o sebe, od absolventov sa vyžaduje schopnosť mobilizovať svoje poznanie podľa momentálnych požiadaviek zamestnávateľov. Nosným subjektom hodnotenia vzdelania sa stáva firma, ktorá sa prehlasuje za najkompetentnejšiu inštitúciu pre zhodnotenie schopností absolventa. Hľadajú sa systémy merania kvality vzdelávania pre rôzne stupne škôl, vychádzajúce z požiadaviek hospodárskeho rozvoja. Vo viacerých medzinárodných testovaniach sa za kritérium hodnotenia výsledkov žiaka či celého vzdelávacieho systému prehlasujú najmä schopnosti sľubujúce ekonomický úspech, kľúčové kompetencie sa veľmi často zužujú na účelnosť a uplatniteľnosť, kde cieľom nie je osobný rozvoj človeka, ale najmä zamestnanosť a konkurencieschopnosť.

V obrovskom rozvoji vied a technológií poznanie rýchlo zastaráva, čo robí zo vzdelania akýsi produkt na jedno použitie, ktorý musí byť neustále obnovovaný. Hodnota vzdelania klesá na ***úroveň tovaru*** a meria sa cenou, rebríčkami poskytovateľov, uplatniteľnosťou na trhu práce, mediálnou odozvou. Krízové je to, že rôzne technokratické kvázikritériá sa vydávajú za kritériá jeho kvality a to až do takej miery, že kvalita vzdelávacieho pracoviska sa nemeria veľkosťou ním pestovaných myšlienok, ale tým, kde boli tieto myšlienky uverejnené, nie čo objavili, ale za akú sumu a to aj v inštitúciách, ktoré by to mali zásadne odmietnuť – na univerzitách. Liesmann za zničujúce popretie univerzitných ideí označuje hodnotenie kvality vzdelávania a vedy podľa spolufinancovania z externých zdrojov, účelovo vkladaných do priorít a odborov, u ktorých sa v blízkej budúcnosti predpokladá celosvetový zisk, ktorých zmyslom nie je podpora vedeckého výskumu, ale plánovanie vedy podľa predstáv o výsledkoch. A to nie je slobodná veda, pretože to je taká, povedané paradoxne slovami pápeža Ján Pavla II, ktorá „je otvorená a to všetkými smermi a ktorej výkony nie sú určované iba bezprostrednými cieľmi, spoločenským úžitkom, či ekonomickými záujmami“ (Gaudeamus..., 1993, s. 92). Preferencia vied prinášajúcich rýchly ekonomický zisk priniesla so sebou silné podcenenie spoločenských vied, čo ohrozuje ich schopnosť súčasnej spoločenskej situácii nastavovať pravdivé zrkadlo. Nielen že sa spochybňujú uznávané hodnoty, ale zreteľné sú aj prejavy ľahkovážneho odvrátenia sa od najpodstatnejších otázok ľudského bytia a budúcnosti ľudstva vôbec (bližšie Kosová, 2010).

V súvislosti s popisovanými procesmi sa mení **poslanie a úloha sociálno-humanitných vied** (vrátane edukačných) v globalizovanej spoločnosti**.** Spoločenské vedy sú jediné, ktoré sú schopné poskytovať celostný transdisciplinárny nadhľad na príčiny a dôsledky spoločenských procesov pre človeka a ľudstvo, ich presvedčením a zmyslom je starostlivosť o človeka a o budúcnosť sveta, vychovávajú iných, aj tých, ktorí budú vychovávať iných. Zdôvodňujú konanie človeka v zmysle hodnôt, ku ktorým je zacielené. Preto sa čoraz častejšie hovorí o rozhodujúcej úlohe sociálno-humanitných vied v 21. storočí. Vo filozofickom zmysle majú vlastne dve

zásadné úlohy – 1. obhajovať a brániť človeka a ľudskosť a 2. ovplyvňovať jeho konanie a sociálnu prax v zmysle humánnych hodnôt.

1. Tradičným poslaním sociálno-humanitných vied je ***v humanistickom duchu obhajovať človeka*** a jeho záujmy všade tam, kde sa človek stráca zo zreteľa, kde sa popiera idea ľudskej dôstojnosti alebo humanity, kde sociálny systém prestal byť ľudský. Podľa Helusa potrebujeme *kultúru obratu* v celom spoločenskovednom vedeckom diskurze nastúpením dôrazu:

- na *zretele antropologické*, obrátiť pozornosť k človeku, aby edukácia nebola redukciou na utváranie človeka v intenciách ekonomicko-rastových, ale starostlivosťou o rozvinutie celostnej osobnosti,
- na *zretele etické*, obrátiť pozornosť na prelínanie poznania, schopností človeka na strane jednej a jeho morálnych postojov na strane druhej pre rozvinutie ľudsky hodnotného spôsobu života,
- na *zretele kontextové*, t. j. v širokom slova zmysle ekologické, aby sa sledovali javy a procesy v reťazení príčin a dôsledkov so zvláštnym ohľadom na zodpovednosť človeka,
- a na *zretele presahové*, *transcendujúce*, ktoré prekonávajú účelovú orientáciu života smerom k nadosobnému zmyslu konania (Helus, 2009, s. 32- 33).

2. Spoločenské vedy majú podľa Giddensa **schopnosť ovplyvniť praktický život spoločnosti**. Masový rozvoj vzdelávania umožňuje špecifickú, od predchádzajúcich období odlišnú podobu reflexivity, t. j. monitorovania, vyhodnocovania a interpretovania ľudského myslenia a konania. Vďaka poznaniu a rastúcemu rozsahu pretvárajúcej ľudskej činnosti sa rozširuje povedomie, že ľudská činnosť je viac sociálne utváraná, ako daná božským vplyvom, či povahou vecí. Myslenie a konanie sa podľa Giddensa vzájomne narušujú a ovplyvňujú. Sociálne praktiky sú neustále overované (reflexiou sociálnymi vedami) a pretvárané vo svetle nových informácií, ktoré menia ich charakter. Dnes sú „všetky formy sociálneho života čiastočne utvárané poznaním, ktoré majú o nich ich aktéri“ (Giddens, 2010, s. 40), sociálne poznanie neustále cirkuluje „do“ a „z“ oblastí, o ktorých pojednáva. Dnes neexistuje stabilný sociálny svet, lebo *„poznávanie tohto sveta prispieva k jeho nestálemu, či premenlivému charakteru*“ (tamtiež, s. 45). Napr. reflexia totalitných sociálnych praktík ovplyvnila sociálne konanie ľudí smerom k individuálnemu, či diferencovanému. Reflexia praktík, smerujúcich k individualizmu, ovplyvňuje konanie ľudí smerom k uvedomeniu si spoločného alebo všeľudského. Podobne to prebieha aj v edukačnej praxi, nedeje sa to však ani priamočiaro, ani jednoducho, ani za krátky časový okamih. Edukačné poznanie vždy prekračuje zámery tých, ktorí ho majú neúplné a používajú ho na transformáciu edukačnej praxe, či už vo vzdelávacej politike, alebo v každodennom vyučovaní.

V sociálnej praxi (vrátane edukačnej sa objavujú rôzne druhy angažovaných hnutí a v sociálnych teóriách rôzne alternatívne názory. Oboje poskytujú záblesky možných budúcností a tak sú čiastočnými prostriedkami, pomocou ktorých si

budúcnosť uvedomujeme. *„Anticipácia budúcnosti* sa stáva súčasťou prítomnosti, čím ovplyvňuje to, ako sa budúcnosť v skutočnosti vyvinie"(Giddens, 2010, s. 156). To v skutočnosti obmedzuje nekonečne otvorený charakter súčasného sveta, smerujúci na prvý pohľad k úplnej diverzite. Na rozdiel od iných vied ***sú spoločenské vedy schopné ovplyvňovať budúcu sociálnu prax.*** Svojou reflexiou a činnosťou tak môžu z neistoty a nebezpečenstva, nihilizmu vytvoriť príležitosť k pozitívnzm zmenám.

V duchu tejto filozofie začala OECD na konci 20. storočia formulovať možné **scenáre budúceho vývoja školstva** na úrovni primárneho a sekundárneho vzdelávania ako deskripcie hypoteticky možných alternatív budúcnosti s cieľom vytvoriť bázu pre ich aktívne ovplyvňovanie. Scenáre boli konštruované pôvodne v rámci troch možných vývojových línií, zodpovedajúcich logike tendencií inštitucionálneho správania sa – zachovať, posilňovať, oslabovať (Kotásek, 2003). Na základe vývinu boli inovované do štyroch predpokladaných vývojových línií s nasledovnými šiestimi vývojovými scenármi (podľa OECD: Futures Thinking in Action, 2006):

a) Vývojová línia - ***extrapolácia***, pokračovanie stavu, udržanie status quo:
1. scenár - *byrokratické školské systémy*.

b) Vývojová línia – ***rescholarizácia*** ako systém rozmanitých a dynamických školských inštitúcií, ktoré prešli úplnou a komplexnou reformou:
2. scenár – *model školy ako učiacej sa organizácie*,
3. scenár – *model školy ako sociálneho strediska/komunitného centra*.

c) Vývojová línia – ***descholarizácia*** ako systém škôl strácajúcich a rozplývajúcich sa v rozmanitých alternatívach:
4. scenár - *rozširujúci sa trhový model školy*,
5. scenár – *učiace sa sociálne siete.*

d) Vývojová línia – ***dezintegrácia*** školského systému v kríze:
6. scenár – *únik z učiteľstva a rozpad školy*.

Autori v čase vzniku štúdie predpokladali, že vývoj školstva bude mať tendenciu smerom k jednému z možných scenárov. V súčasnosti, keď sa prejavuje radikálna pluralita doby, sa ukazuje, že vnútri školských systémov sa nejakým spôsobom uplatňujú viaceré vývojové línie, čo zároveň ich vývoj problematizuje až k dichotomickým prejavom pociťovanej krízy školy (Porubský, 2009). (Podrobnejšie o jednotlivých scenároch a ich prejavoch aj v slovenskom školstve pozri Kosová – Porubský, 2011b).

5.3 Kríza človeka súčasnej doby

Popisované procesy globalizácie prinášajú aj zmeny v osobnosti človeka, označované ako **kríza človeka súčasnej doby.** Jej podstata spočíva v tom, že

súčasný vývoj ***likviduje ľudskú identitu***. Človek sa odcudzuje vlastnej ľudskej podstate pretože stráca to, čo ho robí človekom, ako sme to popisovali v kap. 2.3. alebo v kapitole 3. Dynamický vývoj sveta zvlášť v súčasnej dobe spôsobuje zaostávanie človeka za svojimi výtvormi, „človek už nedokáže ovládať svet vzniknutý jeho pričinením, ten sa stáva silnejší ako on, oslobodzuje sa od neho, s živelnou nezávislosťou sa stavia proti nemu“ (Buber, 2001). „Západný človek vymyslel technický poriadok, nenašiel však spôsob, ako ho ovládať.“ (Dawson, 1991, s. 124). Komplexnosť a zložitosť moderného sveta spôsobujú, že človek stráca schopnosť mu porozumieť, svet plný ohrození sa mu stáva cudzím, neistým a nezrozumiteľným miestom pre život. V následnom texte nie je možné do hĺbky vyčerpať problémy súčasného človeka, zameriame sa preto najprv aspoň na **základné príčiny a dôsledky premien človeka** a to najprv z filozofického a potom etologického hľadiska.

Globalizácia vyzvára široký priestor pre uplatnenie síl dobra, ale aj zla. Civilizačný pokrok dosiahol závratné úspechy vďaka vede a technike, ale ako ukazuje stav ľudskej spoločnosti a jej globálne problémy, nebol schopný odstrániť nerozum, bezohľadnosť, sebectvo, strach ani zúfalstvo, rozpad sociálnych a medziľudských vzťahov, vojny ani krízy, ani prázdnotu ľudského života. Opieral sa o dôveru v ľudský rozum, presadzoval ***racionalitu*** a len racionalitu, ktorá mala byť duchovne neutrálna, bez hodnôt, ktoré nie sú vedecky zdôvodniteľné. Otázky zmyslu života, dobra, krásy, city a prežívanie sú potom vedecky nepodstatné, v edukácii na všetkých stupňoch ich plne nahradilo množstvo vedeckých a technických poznatkov. Sebavedomý človek ako pán tvorstva, pretože má rozum, sa vydelil z prírody a zo spoločnosti, pokúša sa ich ovládnuť a riadiť. Podľa Dawsona „vzdelanie, ktoré temer úplne *ignoruje duchovnú zložku ľudskej kultúry* a ľudskej duše, je takým nedozerným omylom, že ho nemôže vyrovnať žiadny pokrok vedeckých metód ani techník vyučovania“ (Dawson, 1991, s. 132).

Moderná civilizácia uľahčila ľudský život a znamenala obrovské zlepšenie podmienok značného množstva obyvateľov. Podľa Muchu však narazila na iné hranice než intelektuálne. Práve prekonávanie prekážok vychádzajúce z nedostatočnej vybavenosti človeka bolo podnetom pre obrovský rozvoj ľudskej kultúry a civilizácie (Mucha, 2003, s. 119). To je nahrádzané ***konzumným zvádzaním***, obrovským priestorom k neserióznemu a *nezáväznému vzťahu človeka k svetu*, ktorý je vyzývaný k pohode, hravosti, k zábave, k nikdy nekončiacim hrám, k vyviazaniu sa z povinností, vzorom k nasledovaniu sa stávajú mediálne zabávajúce sa celebrity. „Zvádzaniu by mal človek odolávať, aby neprepadol zmätku, strate kontroly nad sebou. Zvedený človek prestáva byť sám sebou...Moderná civilizácia vytvára priestor pre atomizovaného, izolovaného jednotlivca, vyviazaného z podstatných vzťahov k druhým ľuďom, ale tiež nudiaceho sa a ľahostajného“ (tamtiež, s. 118).

Skrátenie procesu od vynálezu k jeho masovému rozšíreniu, za výdatnej asistencie trhových mechanizmov a informačno-komunikačných prostriedkov vedie

k orientácii na spotrebu a konzum, a tým k značnej ***premene ľudských potrieb*** smerom k potrebám „mať“. Producent buď skrachuje, alebo presvedčí množstvo zákazníkov, ktorým v podstate nič nechýba, že jeho výrobky neodkladne potrebujú, úlohou reklamy je robiť ľudí *umelo neuspokojenými*. Útočí preto na zmysly, nové výrobky sú hebkejšie, žiarivejšie, chrumkavejšie, alebo na ego a sociálny status, keď nič bežné, ani len prací prostriedok, už nie sú pre človeka, ktorý túži vyjadriť svoju individualitu, dosť dôstojné. Posun hodnôt k hodnotám mať (peniaze, majetok, úspech) je ako upozorňuje Keller (2005, s. 39) spôsobený aj tým, že ***konzum sa stáva azylom***. V prostredí veľkých korporácií, hierarchizovaných organizácií a integrovaných firiem s vysokou mierou odosobnenia je jednotlivec ľahko zameniteľnou jednotkou, pracujúcou podľa vysoko formalizovaných predpisov a prežívajúci hlboké odcudzenie a bezmocnosť. Naproti tomu *súkromný konzum rešpektuje individuálne ľudské požiadavky*, je šitý na jeho mieru. Zároveň umožňuje jednotlivcovi mať pod kontrolou aspoň konzumné statky.

Globalizovaný svet je neprehľadným horizontom ***informácií, podnetov a výziev, ktoré neustále útočia na človeka***. Človek zaujatý všetkým novým, tým, čo je mimo neho, nemá čas na seba, zabúda na svoje bytie, *nemá chuť ani čas položiť si otázku, čo je zmyslom jeho života*, zamyslieť sa nad sebou, stráviť chvíľu v pokojnom rozjímaní. Preberá zmysel zvonku, ten, ktorý mu je ponúkaný mediálnymi hviezdami, politikmi, vodcami, profesijnými povinnosťami, alebo sa orientuje na chvíľkové potešenie a uspokojenie. Sprievodným znakom je strata intimity, kde nič nie je tabu a všetko je dovolené, alebo deštruktivita a násilie.

Ďalšia skupina príčin súvisí s tým, čo sme podľa Fukuyamu už vysvetlili ako „veľký rozvrat“ spoločenských vzťahov a pravidiel a s tým, čo Bauman nazýva „tekutými časmi“. Ich základom je ***relativizmus***, osobitne ten hodnotový, podľa ktorého každá kultúra má vlastné kritériá hodnotenia a tie vznikajú aj zanikajú spolu s ňou. Relativizmus vychádza podľa Peru z myšlienky, že „neexistujú základy pre naše hodnoty a že nemožno predložiť dôkazy a pevné argumenty na to, aby sme určili, že niečo je lepšie alebo hodnotnejšie, ako niečo iné“ (Rajský 2009, s. 135). V spojení s ***individualizmom,*** ako sústredením sa na osobné a individuálne záležitosti v mene čistej individuálnej slobody bez zodpovednosti a odklonu od toho, čo je spoločné, dochádza k strate tradičných orientačných prvkov (mýty, hodnoty). Sociálne formy, vzorce prijateľného správania a sociálne pravidlá sa podľa Baumana rozkladajú skôr, než sa stihli konštituovať a nestíhajú sa ustáliť. Tekuté a premenlivé rámce nemôžu plniť úlohu referenčných rámcov, v ktorých by sa uskutočňovali životné projekty a žiaduce ľudské konanie (Bauman, 2008). Treba pripomenúť, že človek môže riadiť sám seba len v určitých pevných rámcoch, keď vie, čo platí, čo je považované za ľudsky hodnotné, bez takých rámcov v neistote z budúcnosti sa *stráca možnosť byť sebariadiacim a sebarealizujúcim sa subjektom.*

Procesy globalizácie tak spôsobujú ***redukciu komplexity človeka*** ako subjektu. Redukujú orientáciu človeka tak, že preferuje či selektuje len určité vlastnosti sveta či seba samého, ktoré sú mu motiváciou pre konanie a formujú jeho hodnotové

vzorce. (Mucha, 2003, s. 126). Človek je redukovaný predovšetkým na funkciu výkonnú a spotrebnú, žiada sa od neho výkon na trhu práce, aby sa mohol čo najviac zúčastňovať na spotrebe, hrách, virtuálnych svetoch a prázdnych ilúziách. Médiá a technológie podstatne prispievajú k tejto redukcii, pretože účinne posilňujú adaptáciu človeka na globalizačné procesy, manipulujú ho a bránia mu klásť si otázky o podstatnom, zmysluplnom, hodnotnom a konať podľa nich zodpovedne na základe slobodnej vôle, vedome projektovať svoj budúci život.

Konrád Lorenz (1990) pregnantne analyzoval situáciu súčasného človeka z pohľadu etológie.[35] Skúmal **správanie sa ľudí** a podroboval otázke „prečo vznikajú?" rôzne pravidelne pozorovateľné vzorce ľudského správania, ktoré sledoval v dlhodobom vývine, pričom za prirodzené prostredie človeka dnešnej doby považoval veľké mestské aglomerácie. Pomenoval viaceré „smrteľné hriechy" v správaní sa civilizovaných ľudí v masovom meradle a za využitia biologických zákonitostí analyzoval ich **dôsledky na psychický a sociálny život človeka**:

- ***Preľudnenie***. Veľké sústredenie ľudí na malom priestore v mestských aglomeráciách vedie k presýteniu veľkým množstvom medziľudských, ale plytkých vzťahov a k prejavom odľudštenia. Človek nemôže byť citovo viazaný na všetkých a preto sa snaží obmedziť kontakty na minimum, nenechať sa citovo zatiahnuť do problémov druhých (Lorenz, 1990, s. 15). Preľudnenie tak plodí *nezáujem o problémy iných a ľahostajnosť.* To vytvára dobré podmienky pre rast kriminality, lebo je možné kradnúť a správať sa agresívne bez toho, že by okoloidúci zasiahli. To potvrdzuje aj psychológia v tzv. efekte prizerajúcich sa, podľa ktorého, čím viac ľudí sa prizerá, tým vyššia je difúzia zodpovednosti (prečo ja, nech pomôže ten druhý; ak on nič nerobí, asi to nebude také vážne).
- ***Devastácia prostredia.*** Človek ľahkomyseľne ničí svoje prostredie a nehľadí na to, že príroda sa riadi zákonmi rovnováhy. Postupný evolučný vývoj druhu nemôže ohroziť rovnováhu ekosystému. Technologický pokrok však diktuje také tempo, že ekológia človeka sa mení niekoľkokrát rýchlejšie ako ostatných organizmov (Lorenz, 1990, s. 21), zničenie druhu, ktorý sa vyvíjal milióny rokov, je nenahraditeľné a môže mať nedozerné následky. Odcudzenie človeka prírode, ale aj nevkusné rýchlo postavené umelé prostredie má *etické aj estetické dôsledky*, krása prírody i kultúrneho prostredia sú podmienkou duševného zdravia človeka. Okrem toho prostredie, v ktorom človek vyrastá, rozhoduje o tom, čo bude považovať za normálne, či kultúru panelákového sídliska so smetiskom, alebo zámok s benátskym zrkadlom a ako na tom základe bude vyjadrovať svoju osobnosť (napr. v tvorivej činnosti). V preľudnených

[35] Etológia je veda o správaní sa zvierat a ľudí, ktorá skúma správanie ako jednu z funkcií organizmu, pričom ho sleduje v ich prirodzenom prostredí, v dlhodobom vývoji a na základe systémového prístupu.

mestách sme svedkami *poklesu estetickej i etickej normality, nezáujmu o prostredie* a tým aj dobrým podmienkam pre rast vandalizmu.

- ***Rýchle tempo doby.*** Žiadny vnútrodruhový výber u zvierat dosiaľ nepôsobil tak, ako súťaženie človeka s človekom, ktorý sa stále ponáhľa. Príčinou sú nielen technológie, ktoré uberajú človeku čas (mobil, internet), ale aj strach (z chudoby, z krachu firmy, že neuživím rodinu) a konkurencia, voči ktorej sa treba presadiť. Preto treba konať rýchlo, predstihnúť súpera, nepremeškať šancu. „Drvivá väčšina ľudí si dnes cení len to, čo prináša zisk a čím je možno pretromfnúť blížneho v bezuzdnom súťažení" (Lorenz, 1990, s. 27). K tomu sa pridáva túžba po majetku, orientácia na konzum, ktorý niečo stojí a lákavá reklama, ktorá tlačí človeka súperiť, aby mal peniaze a mohol si zadovážiť všetko, čo ponúka. Pre neustále zrýchľovanie životného tempa ľudia nie sú schopní stráviť ani krátky čas produktívne osamote, zastaviť sa a zamyslieť sa nad vlastným správaním, nad cieľmi vlastného života. Súčasný človek tak *stráca schopnosť sebareflexie*, jednu z najpodstatnejších vlastností, ktorá ho robí človekom. „Bytosť, ktorá nevie o svojom ja, nie je schopná rozvinúť pojmové myslenie, svedomie ani morálku, založenú na zodpovednosti" (tamtiež, s. 29).
- ***Vyhasínanie citov.*** Každý organizmus na základe dostatku či nedostatku toho, po čom túži a privykania má vyvinutý systém ekonómie slasti a strasti, napr. pri nedostatku je človek ochotný podstúpiť viac strasti, pri opakujúcich sa situáciách slasti sa zmysly privykaním otupujú. Moderný človek sa stal zmäkčilý voči strasti, napr. za pomoci liekov proti bolesti, ktoré otupujú nervové zakončenia. S postupným ovládaním sveta vzrastá precitlivenosť človeka voči nepríjemným zážitkom, práve tak otupenosť voči tým príjemným. Spolu s tým rýchle tempo a zmena hodnôt spôsobujú, že *„človek stráca schopnosť vkladať nepríjemnú prácu do diela, ktoré sľubuje slasť až niekedy v budúcnosti*" (Lorenz, 1990, s. 37), žiada okamžité uspokojenie napr. v sexuálnej oblasti, či v konzume. Prirodzené prekážky v minulosti zoceľovali človeka, aby sa naučil znášať strasť ako predpoklad dosiahnutia radosti z úspechu. Privykanie a otupenosť voči slasti vyžadujú pre citový zážitok stále silnejšie a silnejšie podnety, nenásytnú túžbu po niečom novom. Prežívať citové zážitky, napr. milovať, či byť milovaný je prirodzenou potrebou každého človeka, pri jej neuspokojení nastáva citová frustrácia a voľba náhradného uspokojenia. Takým sú dnes vyhľadávané silné zážitky napr. v adrenalínových športoch, ale žiaľ aj v drogách, či sektách.
- ***Genetický úpadok.*** Človek ako biologický a sociálny systém je charakterizovaný istou genetickou rovnováhou inštinktov a pudov na jednej strane a ich zodpovedného ovládania na strane druhej. Práve to ho odlišuje od zvierat. Geneticky má tiež zakotvený systém reakcií, brániť príslušníka vlastného druhu, či zakročiť voči asociálnemu správaniu niektorého z nich. Tak ako sa u domestifikovaných zvierat z generácie na generáciu menia vzorce starostlivosti o potomstvo, tak sa podľa Lorenza dnes geneticky prenášajú aj niektoré vzorce dozrievania sociálneho správania u človeka, nazýva ich genetická infantilizácia – ustrnutie na detskej úrovni (tamtiež, s. 54). Práca

s vyhliadkou na vzdialený cieľ, zodpovednosť za vlastné konanie a ohľad na druhých sú charakteristické pre zrelého človeka. Netrpezlivá túžba po okamžitom uspokojení pudov, nedostatok zodpovednosti a ohľaduplnosti je typická pre deti, ale dnes aj pre mnoho mladých dospelých. *Nezrelosť mladej generácie v sociálnom správaní* sa prejavuje očakávaním starostlivosti od rodičov, či staršej generácie, vymáhaním si domnelých práv aj násilím (kriminalita), parazitovanie na nej. Na druhej strane ale aj silným odmietaním staršej generácie až nepriateľským postojom, v súčasnosti ešte posilneným obrátením rol (mladí ovplyvňujú starších v móde, v technológiách, kult mladosti). Dochádza k *strate zmyslu pre zodpovednosť*, k neschopnosti posudzovať, čo je dobré a zlé.

- ***Rozchod s tradíciou.*** V každom biologickom druhu i kultúre funguje pre selektovanie toho, čo treba uchovať, ten istý mechanizmus – výber po dôkladnom vyskúšaní. Človek svojím ovládaním prírody však vylučuje jeden faktor selekcie za druhým, dokonca sa rozhodol, že len to, čo je vedecky dokázateľné, patrí k trvalému poznaniu ľudstva. Normálny vývoj je podľa Lorenza (tamtiež, s. 70) vylúčiť vyložene zastarané prvky, prekážajúce novému vývoju a zachovať pritom nepostrádateľné štruktúry danej kultúry – mladí sa združujú, aby presadzovali nové ideály, reformovali tradičné normy, ale bez toho, aby hádzali cez palubu celý odkaz rodičovskej kultúry. Podľa neho však dnes dochádza k citeľnému nepriateľstvu a *vojne medzi generáciami* jednak preto, že s každou generáciou sa zväčšuje rozsah nutných adaptívnych zmien v kultúrnom fonde pri prenose na ďalšie pokolenie a jednak pre oslabenie zväzkov medzi rodičmi a deťmi (zaneprázdnenosť rodičov, nedostatok vzorov, strata autority, rozpad dvojgeneračnej aj širšej rodiny, obrátenie rol a pod.). Okrem toho mladí sa búria aj z etických dôvodov, nechcú napodobňovať pustošenie prírody, sebaničivú honbu, poklonkovanie poučkám, ale aj zo sociálnych dôvodov, nemožnosť nájsť prácu, lebo klesajúci počet pracovných miest je obsadený staršími generáciami (Keller, 2010) a to až do rebélie, agresivity, deštrukcie. Mladí tak *strácajú korene a duchovné zázemie*, nepreberajú od svojich rodičov ani životnú filozofiu, o čo sa usilovať, podľa ktorých hodnôt žiť, čo je mravné a pod. Nedostatok životných ideí a zároveň potreba niekam patriť spôsobujú, že hľadajú náhradné skupiny a myšlienky, s ktorými by sa mohli identifikovať, napr. gangy, rasistické skupiny, sekty, asociálne hnutia, hudobné, či komiksové idoly, vodcovia rôzneho druhu.
- ***Konformita,*** poddajnosť ľudstva voči doktrínam rôzneho druhu. Doktrína je súbor pevných poučiek, jednostranných názorov, či nemeniteľných zásad, opretých obvykle o určitú autoritu alebo kolektívnu autoritu**.** Existujú vo vede (napr., že pravdivé je len to, čo je odmerateľné), v ekonomike (len voľný trh všetko vyrieši), v politike (pre uchovanie svetového mieru treba zvrhnúť režim v určitej krajine), ale aj v móde, obchode, reklame, či ktorejkoľvek oblasti ľudského myslenia (napr. hodnotný život je plný pohodlia a konzumu, ako ho predstavujú celebrity zábavného priemyslu). Získava skupinu prívržencov, šíri sa

ľubovoľne médiami (najmä ak má za sebou finančne silnú skupinu), stáva sa prevládajúcim názorom. Podľa Lorenza doktríny poskytujú svojim stúpencom subjektívne uspokojenie konečného poznania, potreby v niečo veriť, pevný bod. Preto títo bojujú za svoje presvedčenie, všetky fakty, ktoré doktríne odporujú, sú ignorované, rozhorčene odmietané a to tým viac, čím viac to vyžaduje zmenu v názoroch, najmä na seba samého (Lorenz, 1990, s. 77 – 78). Nikdy v minulosti neboli také masy vystavené takej rozsiahlej mediálnej *manipulácii ľudského subjektu* za využitia nielen nových technológií, ale aj psychických zákonitostí, ako sugescie, či automatu konformity s cieľom prijať vnucované myšlienky, nepremýšľať, nepochybovať. Stále masovejšie počty ľudí *sa stávajú vonkajškovo riadenými*, v skutočnosti neslobodnými. „Vonkajškovo riadený jednotlivec je závislý na tom, čo je mimo neho, čo ho podstatne formuje. Možnosť vlastnej autonómie, slobodného konania je značne obmedzená“ (Mucha, 2003, s. 121). Žiaľ, aj škola konformitu podporuje, keď žiada bez diskusie súhlasiť s tým, čo je napísané v knihe, vedieť to naspamäť, používať len jeden postup odporúčaný učiteľom, nevyčnievať, byť ticho.

Uvedené filozofické, sociologické i etologické reflexie stavu človeka dnešnej doby ukazujú, že procesy, systémy a formy globalizácie sa dotýkajú aj biologickej, aj sociologickej aj osobnostnej dimenzie jeho života. Niektorí autori dokonca uvažujú, či pod ich tlakom nedochádza k určitej mutácii ľudskej prirodzenosti (Mucha, 2003). Iní zas so znepokojením sledujú narastajúci *nihilizmus*[36] medzi mladou generáciou, život bez hodnôt, život človeka, ktorý sa naučil žiť s ničotou (Rajský, 2009, s. 29). Upozorňujú, že u ***generácie X***[37], odchovanej v blahobyte a konzume, sa objavuje vykorenenosť, vyprázdnenosť bez životných plánov, ľahostajnosť, agresivita, odmietanie politickej i sociálnej participácie, nízka sebaúcta, utiekanie k imitáciám, rezignácia na vyššie méty. Ešte kritickejšie sa vyjadrujú o prvkoch nihilizmu u ***generácie Q***[38], vychovanej v individualizme a technológiami, ako o narcistických, nesebakritických, citovo nezrelých a mravne apatických jednotlivcoch, bez výčitiek a pocitov viny, nezodpovedných, ktorí sa správajú, akoby svet patril iba im a riadia sa zásadou, nikoho neprosiť o povolenie (Rajský, 2009, s. 166). A hoci Slovensko vyšlo z iných podmienok ako Západná Európa alebo USA a vývoj uvedených prejavov je historicky posunutý, aj tu už dnes možno vnímať typické životné nastavenie tejto generácie, ktorým je podľa Galimbertiho „postoj k životu bez zodpovednosti, bez úcty k sebe a bez obáv z následkov vlastného konania, lebo všetky rozhodnutia sa predsa dajú vziať späť: zamestnanie, manželstvo, sexuálna identita, tehotenstvo...“ (tamtiež, s. 167).

---

[36] Nihilizmus (z latinského „nihil“ – nič) – depresia, apatia, rezignovanosť, nezmyselnosť, skepsa, nezáujem.

[37] Generácia X - narodená v 60-tych a 70-tych rokoch 20. storočia, pomenovaná takto v 90-tych rokoch, ich vnútorný svet bol veľkou neznámou ako neznáma X.

[38] Generácia Q – narodená v 80-tych a 90-tych rokoch, vstupuje na scénu začiatkom 21. storočia, pomenovaná Q podľa nízkeho inteligenčného a emočného kvocientu.

Opisovaný stav spoločnosti a človeka sa nemohol neprejaviť v oblasti výchovy. Mal a má rozporuplný, skôr však negatívny dopad na rodinu a rodinnú výchovu (bližšie pozri Vančíková, 2011), ale aj na školu ako inštitúciu, kde sa zdá, že sa napĺňajú práve tie horšie scenáre jej budúceho vývoja (bližšie pozri Kosová – Porubský, 2011b). Mnohé z trendov neboli dostatočne reflektované ani spoločenskými ani osobitne slovenskými edukačnými vedami. V posttotalitnom období je to aj pochopiteľné, pretože sa prejavil príklon k trendom, ktoré jednoducho do roku 1989 nebolo možné v pedagogických teóriách ani spomínať. Dnes s odstupom času je evidentné, že bez pevného filozofického fundamentu, o ktorý by sa odborníci v slovenskej pedagogike v predchádzajúcich dvadsiatich rokoch boli mohli oprieť, došlo **k chybám v edukačnom myslení** a v diskurze vzdelávacej politiky**,** ktoré sa rozšírili do edukačnej praxe. Za najzávažnejšie možno považovať:

- ***Zamieňanie humanizmu za individualizmus.*** Humanizmus stojí na dvoch základných rovnocenných ideách – idea ľudskej dôstojnosti a idea humanity. Preto v skutočných humanistických koncepciách nemôže byť zdôrazňovaná sloboda na úkor zodpovednosti, personalizácia na úkor socializácie, či sebarealizácia jednotlivca bez jej transcendencie (presahovania) do nadindividuálnej sociálnej úrovne. Akcentovanie sebariadenia bez uvedomelej disciplíny, práv dieťaťa bez povinností, voľnosti bez sociálnych pravidiel, či láskyplného vzťahu bez autority je priamym nepochopením humanistického prístupu vo výchove.
- ***Nahradenie vysokých cieľov humanistickej výchovy utilitarizmom.*** Ideál rozvinutej plnohodnotnej osobnosti, ktorá prekračuje vlastné hranice, aby zveľaďovala kultúru, zodpovednou tvorbou a mravným konaním humanizovala svet bol vytlačený obrazom človeka, ktorý vie za pomoci technológií utriediť informácie a vhodne ich využiť, aby sa uplatnil na trhu práce a prežil. Celoživotné a trvalé bolo nahradené flexibilným príliš krátkodobým, celostná kultivácia ustúpila fragmentálnemu vzdelávaniu, ľudskosť bola obetovaná vede a technike, hodnoty boli zamenené za informácie a kompetencie. A to bez akejkoľvek rovnováhy.
- ***Stotožňovanie autority s autoritárstvom a direktivitou.*** Autorita je nevyhnutným fundamentom výchovy, bez autority vychovávateľa je výchova neschopná. Bez nej niet koho si vážiť a čo nasledovať, bez nej nie je jasné, kde končí svojvôľa a začína povinnosť a zodpovednosť. Autorita dáva oporu, lebo ukazuje hranice priestoru, v ktorom sa realizuje sloboda. Vyzývanie k partnerstvu vo výchove s cieľom odstrániť direktivitu je nielen nepochopením rozdielu medzi ubližujúcim autoritárstvom a podporujúcou autoritou, ale ani podstaty nedirektívneho výchovného štýlu, ktorý aby mohol byť nedirektívny a výchovný zároveň, musí sa oprieť o autoritu osoby, prijatých cieľov, či dohodnutých pravidiel. Inak je nedirektivita cestou k chaosu a svojvôli a nie

k sebariadeniu vychovávaného a deformujúcim, ale určite nie výchovným štýlom. Zároveň je tiež nepochopením toho, že edukačné situácie rozmanitého charakteru vyžadujú rozmanité postupy vrátane tých direktívnych

- ***Nahradenie výchovného, príp. facilitujúceho vzťahu za partnerský.*** Výchova je to, čo robí odkázanú bytosť človekom. Ten, kto je odkázaný, potrebuje vedenie, oporu, pomáhajúceho sprievodcu. Takým nemôže byť ten, kto je rovnako odkázaný na výchovu, aby sa stal človekom, ale len ten, kto je skúsenejší, zrelší, vzdelanejší. Partnerstvo je vzťahom bytostí v rovnocennom postavení, v ktorom obaja dobrovoľne rovnako dávajú i dostávajú. Výchova takým vzťahom nie je. Vychovávaný má dosť partnerov, rovesníkov, spolužiakov. Nepotrebuje učiteľa na to, aby sa mal komu zdôverovať so svojimi súkromnými tajomstvami. To, čo od neho potrebuje, je pozitívny smer, podpora rozvoja v potenciáloch, ktoré sám nevie často ani pomenovať, vzor ako treba žiť a konať. To však nevylučuje požiadavku, že učiteľ by mal byť schopný priblížiť sa k úrovni dieťaťa, veď inak by nemohol na neho účinne pôsobiť, ani možnosť, aby v určitých aktivitách (napr. v hre) zaujal partnerskú rolu.

Výsledkom týchto a ďalších spomínaných faktorov je stav, keď namiesto výchovy postavenej na dôkladnej reflexii, analýze a syntéze, nastúpila slovami Rajského atmosféra chronickej dezorientácie, atmosféra rýchleho plátania dier, náhlivých riešení, tkania „patchworkov“ (Rajský, 2009, s. 170 – 171), keď čas na myslenie sa zdá ako nebezpečný luxus. Javí sa, že je najvyšší čas, navrátiť výchove pozitívny zmysel na zdôvodnených fundamentálnych východiskách. Z analýzy doby je vnímateľné, že edukácia ***nesmie stratiť svoj antropologický a humanistický rozmer***. Ako sme ale ukázali vyššie, humanisticky orientovaná pedagogika, musí byť založená na kritickej reflexii, aby umožnila komplementárne spojenie 1. *kvalitatívneho rastu osobnosti*, či rozvoja „vnútra“ človeka s cieľom nachádzania hodnotového zmyslu individuálneho bytia a 2. *vzdelávania* ako disciplinovania mysle a tela v rovine kognitívnej, afektívnej aj perceptuálno-motorickej s cieľom osvojiť si kultúru ako fundament spoločenského bytia. Edukácia má antropologické východiská aj efekty. Ako taká je síce sociálny fenomén, ale proces edukácie a jeho dopady sa týkajú vždy konkrétneho jednotlivého človeka, nech je súčasťou akejkoľvek veľkej sociálnej skupiny.

V podmienkach globalizovanej spoločnosti a ohrozenosti hodnotného ľudského bytia neostáva iné, len sa neustále usilovať o ***výchovu autentickej, nekonformnej osobnosti, ktorá si je vedomá svojich možností, schopností aj svojich ideálov, ale aj potrieb iných a sveta, ktorá je schopná slobodne ale pritom zodpovedne a mravne riadiť vlastný život, ktorá je zaujatá osobnými plánmi a zároveň angažovaná pre zlepšenie života spoločnosti.*** Pred výzvou s takou naliehavosťou pre budúcnosť sveta a človeka ešte edukácia vo svojich dejinách nikdy nestála. Aj edukačné vedy musia, či chcú alebo nie, tvrdošijne a optimisticky presadzovať uvedenú myšlienku. Edukačné vedy totiž nemôžu bez nádeje a optimizmu vôbec existovať, sú na ne odkázané, v čase krízy viac, ako kedykoľvek

predtým, inak by stratili svoj zmysel. Môžu a mali by vynaložiť všetky sily na to, aby z neistoty, nedôvery, nebezpečenstva, nihilizmu a vedomia krízy urobili čo najskôr nádej, príležitosť, pozitívne impulzy a angažovanú asistenciu k „novému začiatku“.

RESUMÉ

After 1989, the education sciences in Slovakia face a common situation, when the authors examine partial issues from the aspect of various scientific paradigms. It is obvious we lack a more complex clarification of the essential basis that would allow to grasp the phenomenon of education in a more holistic way, emphasizing aspects that are permanent, significant and bring value even in the rapidly changing world of today. Therefore, the publication offers a functional selection of the most significant basic points within the philosophy of education, which should be used as a backbone by the particular education sciences in general, both in the theory and the new changed conditions of nowadays practice. The necessity to reflect also the sociological and economical aspects when understanding the present situation of education resulted in a "detached" paper covering the most essential and topical interdisciplinary sources and context of the educational thinking, education practice, or the education professions.

The first chapter provides insight into the philosophical basis of the educational thinking, describes the importance of philosophy for the education sciences, the development of their mutual relations, defines the subject and role of the philosophy of education, the dialectic and systemic approach towards the examination of the educational phenomena. The chapter on the anthropological and ontological dimension of education explains the changes in understanding the education and the approaches towards its role, that changed together with the the image of man in the different concepts of the philosophical anthropology. The analysis of the biological, social and personal dimension of human life leads into a reflection on the meaning of human life and the sense of his/her education. The education is essentially based on the human relationships that have specific characteristics and they permanently include irresolvable contradictory opposites.

The axiological context of education is presented by the topic of values and evaluation in education. Educational sciences, highly normative by nature, have to use legitimized and justified standards and values that are then defined as the objectives of education. They do so based on two basic philosophical ideas - the idea of human dignity, and the idea of humanity that they use to draw the target categories of education according to the ideal of full personality. The publication provides an alternative on how to structure and formulate the general objectives of education. The ethical basis of education lies in the relationship between morality and conscience of men, freedom and responsibility, authority and the power in education. Given the determining influence of education on the entire human life, particular attention is put on the ethical aspects and the profession moral of the teaching profession.

In its last two chapters, the publication gradually goes over to the issues of the educational practice. The integration of the theoretical knowledge and the practical experience within the teaching profession and training is clarified based on the

epistemological-praxeological justification of the relationship between theory and practice. It shows the conditions under which the theoretical thinking actually affects the practical actions, and how the actions alter the educational thinking through reflection. As a specific example, we used the topic of relation between democracy and education. The final block deals with the philosophical-sociological reflections of education and education policy under the influence of the globalization processes. The rapid changes in understanding the objectives, functions and values of education are characterized based on the analysis of the globalization changes within the society. Analysis of the human crisis nowadays points out the new or old-new role of education and the educational sciences.

The publication in its entirety highlights the significance of and the implications raised by the philosophical or the philosophical-sociological context in educational concepts. Using the philosophy as a pillar also allows to return to the humanly valuable ideas and ideals of education, which were recently a bit forgotten by the educational sciences in Slovakia.

LITERATÚRA

ADORNO, T. W. et al. 1950. *The Authoritarian Personality.* New York: Harper Brothers, 1950.

ANZENBACHER, A. 1990. *Úvod do filozofie.* Praha: SPN, 1990.

ARENDTOVÁ, H. 1993. *Krize kultury.* Praha: Vyšehrad, 1993.

ATKINSON, T – GLAXTON, G. (ed.) 2001. *The Intuitive Practitioner on the Value of not always Knowing what one is Doing.* Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 2001.

BAUMAN, Z. 2008. *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty.* Praha: Academia, 2008.

BECK, U. 2007. *Co je to globalizace? Omyly a odpovědi.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2007.

BELL, D. 1973. *The Coming of Postindustrial Society*. New York: Basic Books, 1973.

BENEŠ, M. 2002. Idea vzdělání a soudobé pojetí seberealizace. In: BENEŠ, M. a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti.* Praha: Eurolex Bohemia, 2002.

BERLINER, D. 2001. Learning about Learning from Expert Teachers. *International Journal of Educational Research,* 2001, Vol. 35, pp. 435 – 527.

BLÍŽKOVSKÝ, B. 1992. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis, 1992.

BREZINKA, W. 1996. *Filosofické základy výchovy.* Praha: Zvon, 1996.

BREZINKA, W. 1997. Profesiová morálka učiteľov. In: *Korešpondenčný kurz: Základy etiky – 7. téma: Étos učiteľa*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1997, s. 27-35.

BREZINKA, W. 2001. *Východiska k poznání výchovy.* Brno: Nakladateľstvo L. Marek, 2001.

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

BRUNDTLAND, G. H. 1991. *Naše společná budoucnost*. (Zpráva světové komise pro životní prostředí.) Praha: Academia, 1991.

BUBER, M. 2001. *Problém člověka.* Praha: Kalich, 2001.

Celoživotné vzdelávanie: príspevok vzdelávacích systémov v členských štátoch Európskej únie. 2000. [online] Eurydice. [cit. 2004-11-21]. Dostupné na http://www.eurydice.org

COVEY, S. R. 1994. *7 návykov pre úspešný a harmonický život.* Bratislava: OPEN WINDOWS, 1994.

ČERNÍK, V. – VICENÍK, J. 2004. *Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitných vied.* Bratislava: IRIS, 2004.

Čo je demokracia. Bratislava: Informačná agentúra USA, 1991.

DARÁK, M. – KRAJČOVÁ, N. 1995. *Empirický výskum v pedagogike*. Prešov: ManaCon, 1995.

DARÁK, M. 2004. Antropologické a axiologické aspekty výchovy. In: DARÁK, M. et al.. *Kapitoly z teórie výchovy.* Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU, 2004.

DAWSON, Ch. 1991. *Krize západní vzdelanosti.* Praha: SPN 1991.

DEMEUSE, M. 2004. Redukovať rozdiely: áno, ale ktoré? In: *Pozitívna diskriminácia vo Francúzsku a vo svete.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2004, s. 10 – 22.

DEWEY, J. 1932. *Demokracie a výchova*. Praha: Laicherova filosofická knižnica, 1932.

Dohovor o právach dieťaťa. 1989. [online] UNICEF. [cit. 2012-11-21]. Dostupné na: <www.unicef.sk/prava-deti/dohovor-text>

DOROTÍKOVÁ, S. 1998. *Filosofie hodnot.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998

DOROTÍKOVÁ, S. 1999. Hodnocení jako filosofický problém. In. *Filosofie – výchova – hodnoty.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1999, s. 26 – 34.

DOUŠKOVÁ, A. 2006. *Učebné ciele a projektovanie výučby*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006.

DRAPELA, V. J. 1997. *Přehled teorií osobnosti.* Praha: Portál, 1997.

DUDÁŠ, T. b. r. *Globálne problémy.* [online] Fakulta medzinárodných vzťahov EU Bratislava. [cit. 2012-12-10]. Dostupné na: <www.fmv.euba.sk/files>

DUROZOI, G. – ROUSSEL, A. 1990. *Filozofický slovník.* Praha: EWA Edition, 1990.

ERAUT, M. 1994. *Developing Professional Knowledge and Competence.* London: The Falmer Press, 1994.

FAY, B. 2002. *Současná filosofie sociálních věd. Multikulturní přístup.* Praha: SLON, 2002.

FIZZOTTI, E. 1998. *Být svobodný.* Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1998.

FOBEL, P. 2011. Nástroje riadenia akademickej etiky. In: GUITCHEVA, G. - FOBEL, P. – KREMNIČANOVÁ. E. – VINCÚR, B. *Akademická etika. Tvorba a implementácia etickéhoi kódexu.* Banská Bystrica, FHV UMB, 2011, s. 37 - 66.

FRANKL, V. E. 1994. *Vůle ke smyslu.* Brno: Cesta, 1994.

FRANKL, V. E. 1963. *Value Dimensions in Teaching.* Santa Barbara: Religion in Education Fondation, 1963.

FROMM, E. 1992. *Mít nebo být.* Praha: Naše vojsko, 1992.

FROMM, E. 1993. *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko, 1993.

FUKUYAMA, F. 2006. *Veľký rozvrat.* Praha: Academia, 2006.

FŰRSTOVÁ, M. – TRINKS, J. 1996 *Filozofia.* Bratislava: SPN, 1996.

GÁL, J. 2003. Realizácia projektu „Návrh etického kódexu učiteľa na Slovensku. *Pedagogické rozhľady,* 2003,roč. 12, č. 1, s. 1 – 4.

GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia.* Bratislava: IRIS, 2007.

Gaudeamus igitur. In: *Obnova ideje univerzity.* Praha: Univerzita Karlova, 1993, s. 81 – 94.

GIDDENS, A. 2010. *Důsledky modernity.* Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010.

GREGER, D. 2004. Koncept spravedlivosti a diferenciace žáků. In: WALTEROVÁ, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji národní vzdělanosti.* 2. diel. Brno: Paido, 2004, s. 362 – 370.

GREGER, D. 2006. Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. *Orbis scholae,* 2006, roč. 1, č. 1, s. 46 – 59.

GROEBENN. – SCHEELE, B. 1977. *Argumente für eine Psychologie des reflektiven Subjekt.* Darmstadt: Steinkopf, 1977.

GRULICH, V. 1968. *Problémy filosofie výchovy.* Praha: SPN, 1968.

GRULICH, V. 1977. *Filozofické pojetí člověka a výchova.* Praha: Mladá fronta, 1997.

GUITCHEVA, G. 2011. Akademická etika, jej podstata a špecifiká. In: GUITCHEVA, G. - FOBEL, P. – KREMNIČANOVÁ. E. – VINCÚR, B. *Akademická etika. Tvorba a implementácia etického kódexu.* Banská Bystrica, FHV UMB, 2011, s. 9 – 36.

HEIDBRINK, H. 1997. *Psychologie morálního vývoje.* Praha: Portál, 1997.

HEIDEGGER, M. 1993. *O pravde a Bytí.* Praha: Mladá fronta, 1993.

HELMINGOVÁ, H. 1992. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: SPN, 1992

HELUS, Z. 1982. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti,* Praha: SPN, 1982.

HELUS, Z. 2001.Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika*, 201, roč. 50, , č. 1, s. 25 – 41.

HELUS, Z. 2009. Čím je, může být a mělo by být vzdělávání. In: JANÍK, T. - ŠVEC, Š. a kol. *K perspektivám školního vzdělávání.* Brno: Paido, 2009.

HERMACH, J. 1966. *Dialektika výchovy.* Praha: SPN, 1966.

HRONCOVÁ, J. 2000. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PF UMB, 2000.

HUDLIČKA, P. 2003. *Prožívaní – Zkušenosť – Životný svět.* Praha: TRITON, 2003.

HUSSERL, E. 1972. *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: NČSAV, 1972.

JEDLIČKA, R. 1998. Autorita – touha pomoci a touha po moci. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém.* Praha: KAROLINUM, 1989, s. 60 - 67.

JONAS, H. 1997. *Princip odpovědnosti.* Praha: OIKOYMENH, 1997.

JŮVA, V. 1989. Všestrannosť výchovy v společnosti. In. *Sborník prací FF Brněnské univerzity.* Řada pedagogicko- psychologická. Brno: 1989, roč. 38, č. 24, s. 7 – 26.

KAISER, A. – KAISEROVÁ, R. 1992. *Učebnica pedagogiky.* Bratislava: SPN, 1992.

KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ – profesia a príprava*. Banská Bystrica: PF UMB, 2002.

KASÁČOVÁ, B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: PF UMB, 2005.

KELLER, J. – TVRDÝ, L. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna.* Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2008.

KELLER, J. 2005. *Až na dno blahobytu.* Praha : EarthSave, 2005.

KELLER, J. 2010. *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti.* Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2010.

KLAFKI, W. 1954. Studie k teorii vzdělání a k didaktice. Praha: SPN, 1954.

KLAFKI, W. 1977. Das pädagogische Verhältnis. In: KLAFKI W. at. al.: *Erziehungwischenschaft 1.* Frankfurt am M.: Fischer, 1977, s. 55 – 91.

KLENOT, T. 1998. Vliv a ovlivňování – významná podoba autority. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém.* Praha: KAROLINUM, 1989, s. 114 – 121.

KLIMEKOVÁ, A. 1999. K niektorým filozofickým problémom etiky a morálky. *Pedagogická orientace,* 1999, roč. 9, č. 2, s. 59 – 68.

KOHÁK, E. 1992. Průvodce po demokracii. *Listy,* 1992, roč. 21, č. 3, s. 1 – 19.

KOLÁŘ, Z. a kol. 1986. *Kritická analýza nemarxistických pedagogických teorií.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1986.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds). 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.

KORTHAGEN, F. a kol. 2011. *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 2011.

KOSOVÁ, B. - KASÁČOVÁ, B. 2001. Vzdelávanie učiteľov v pedagogických inováciách. In: *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2001, s. 10 – 27.

KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii.* Banská Bystrica, PF UMB, 2007.

KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011. Slovenská cesta transformácie edukačného systému po roku 1989 na príklade primárneho vzdelávania a prípravy jeho učiteľov. *Pedagogická orientace,* 2011, roč. 21, č. 1, s. 35 – 50.

KOSOVÁ, B. – PORUBSKÝ, Š. 2011b. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.

KOSOVÁ, B. 1993. Zmysel života a ciele výchovy. *Pedagogická revue,* 1993, roč. 45, č. 5 – 6, s. 241 - 252.

KOSOVÁ, B. 1998 (2005). *Vybrané kapitoly z personálnej a sociálnej výchovy*. Banská Bystrica, PF UMB, 1998 (2005 2. vydanie).

KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus, 2000.

KOSOVÁ, B. 2003. Idea slobody žiaka v humanistickej edukácii. *Pedagogická revue,* 2003, roč. 55, č. 2, s. 117-125.

KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, 2006, č. 1, s. 1 – 13.

KOSOVÁ, B. 2007. Transformácia slovenskej školy v zrkadle medzinárodného testovania. 1. časť - Charakter medzinárodnej evalvácie a sociálna spravodlivosť v slovenskej škole. *Pedagogické rozhľady*, 2007, roč. 16, č. 1, s. 1 – 4.

KOSOVÁ, B. 2010. Porozumenie výchove a univerzitné učiteľské vzdelávanie. In: *Pedagogika,* 2006, roč. 60, č. 3-4 , s. 200-208.

KOSOVÁ, B. 2010. Súčasné univerzitné vzdelávanie – zmeny a výzvy. [online]. In: *Pedagogika.sk. Slovak Journal of Educatinal Sciences,* 2010, roč. 1, č. 4, s. 263 – 272. Dostupné na <http://www.casopispedagogika.sk/>

KOŤA, J. 1999. Filosoficko-pedagogické úvahy o profesionalizaci učitelství. In. *Filosofie – výchova – hodnoty.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. 1999, s. 77 – 90.

KOŤA, J. 1999b. Traktát o autorite v zorném úhlu pedagogiky. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém.* Praha: KAROLINUM, 1989, s. 32 - 59.

KOŤA, J. 2001. Přirozený svět a domov – témata pro oblast výchovy. *Pedagogika,* 2001, roč. 51, č. 1, s. 10 – 23.

KOTÁSEK, J. 2003. Modely školy budoucnosti. *Pedagogická revue*, 2003, roč. 55, č. 1, s. 5 – 20.

KOTÁSEK, J. 2004. Domácí a zahraniční pokusy o obecné vymezení předmětu a metodologie oborových didaktik. In: JANÍK, T. – MUŽÍK, V. – ŠIMONÍK, O. Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. [CD rom] Brno: PdF MU, 2004.

KOZEL, F. 1967. Pedagogika a její problémy ve vztahu k filosofii. *Pedagogika*, 1967, roč. 17,č. 1, s. 63 – 79.

KRANKUS, M. 2007. Filozofia výchovy Martina Bubera. In: *Universitas Comeniana Peadagogica 19.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2007, s. 41 – 50.

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

KUČEROVÁ, S. 1990. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno, PF MU, 1990.

KUČEROVÁ, S. 1990b. *Obecné základy mravní výchovy.* Brno: PF MU, 1990.

KUČEROVÁ, S. 1991. Výchova hodnotami a k hodnotám. *Pedagogická orientace,* 1991, roč. 11, č. 1, s. 80 – 84.

KUČEROVÁ, S. 1999. Problém vztahu autority, hodnot a ideálú pohledem současné mládeže. In: VALIŠOVÁ, A. *Autorita ve výchově – vzestup, pád nebo pomalý návrat.* Praha: KAROLINUM, 1999, s. 69 – 84.

KUDLÁČOVÁ, B. 2006. *Fenomén výchovy.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a Veda, 2006.

KUSIN, V. 1987. *Sloboda a její perspektívy*. Bratislava: Smena, 1987.

KUSIN, V. 1992. Filozoficko-etické aspekty školskej výchovy k tvorivosti. *Pedagogická revue,* 1992, roč. 44, č. 8, s. 600 – 611.

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

LEIRMAN, W. 1996. *Čtyři kultury ve vzdelávání.* Praha: UK, 1996.

LIESMANN, P. K. 2009. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědení.* Praha: Academia, 2009.

LIGUŠ, J. 2000. *Lingvistika a hermeneutika v teológii.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2000.

LITT, Th. 1927. Fűhren oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. Leipzig/Berlin, BG Teubner, 1927.

LORENZ, K. 1990. *Osem smrtelných hříchů*. Praha : Academia, 1990.

LORENZOVÁ, J. 1999. Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti. In: *Filosofie – výchova – hodnoty.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. 1999, s. 37 –64.

LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe).* Ostrava: PF OU, 2003.

MALÍK, B. 2008. Niekoľko poznámok k obmedzeniam limitujúcim exponovanie problému výchovy v jeho historickej perspektíve. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii.* Trnava: Trnavská univerzita Pedagogická fakulta, 2008, s. 33 - 42.

MALÍK, B. 2010 Spoločensko-politický a axiologický kontext vo vzťahu k výchove. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010, s. 162 – 189.

MAŇÁK, J. 2011. K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace,* 2011, roč. 21, č. 3, s. 257 – 271.

MASLOW, A. H. 1987. *Motivation and Personality.* New York : Harper & Row, Publishers, Inc., 1987.

MEZŘICKÝ, V. 2003. Peripetie procesu globalizace. In: Mezřický, V. (ed): *Globalizace*. Praha : Portál, 2003, s. 9 – 30.

MUCHA, I. 2003. Antropologický rozmer globalizace. In: MEZŘICKÝ, V. (ed): *Globalizace.* Praha: Portál, 2003, s. 115 – 132.

OECD. Futures Thinking in Action. 2006. [online] OECD. [cit. 2011-10-16]. Dostupné na: <www.oecd.org/edu/future/sft>

PALOUŠ, R. 1996. *Totalizmus a holizmus.* Praha: Univerzita Karlova, 1996.

PALOUŠ, R. 2010. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky.* Praha: Univerzita Karlova, 2010.

PATOČKA, J. 1990. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: Academia, 1990.

PELCOVÁ, N. 2000. *Filozofická a pedagogická antropologie.* Praha: Univerzita Karlova, 2000.

PELCOVÁ, N. 2001. *Vzorce lidství.* Praha: ISV nakladatelství, 2001.

PELCOVÁ, N. 2003. Výchova jako existenciál (v tradici duchovědné pedagogiky). In: In: *Výchova a tradice evropského myšlení.* Plzeň: Fakulta humanitních studií ZČU, 2003, s. 22 – 40.

PELCOVÁ, N. 2010. Jak si rozumíme? (Filosofická východiska pojetí výchovy u Janusze Korczaka). In: *Pedagogika,* 2010, roč. 59, č. 1, s. 4 – 11.

PELCOVÁ, N. b. r. *O krizi pojmu humanismus.* [online]. Filozofie výchovy. Univerzita Karlova v Praze. [cit.1. 7. 2011]. Dostupné na <http://www.czp.cuni.cz/filv/phprs/view.php? cisloclanku=2004020109>

PELIKÁN, J. 1995. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium servis, 1995.

PELIKÁN, J. 2002. *Pomáhat být.* Praha: Univerzita Karlova, 2002.

PELIKÁN, J. 2007. *Hledání těžište výchovy.* Praha: Univerzita Karlova, 2007.

PEREGRIN, J. 2008. *Filozofie pro normální lidi.* Praha: Dokořán, 2008.

PEŠKOVÁ, J. 1999. Proč v pregraduálním i postgraduálním studiu zařazovat filosofii. In: *Filosofie, véda, vzdělávání.* Plzeň: Fakulta humanitních studií, 1999.

PETROVÁ, A. 2004. Svůj život utvářet, nebo jen snášet. In: *Acta paedagogicae III Prešov – Olomouc.* Prešov: PF PU, 2004, s. 47 – 53.

PETROVÁ, Z. 2008. *Vygotského škola v pedagogike.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2008.

PETRUSEK, M. 2003. Sociální souvislosti globalizace: globalizace jako postmoderní ambivalence. In: MEZŘICKÝ, V. (ed): *Globalizace.* Praha: Portál, 2003, s. 93 – 114.

PETRUSEK, M. 2007. *Společnosti pozdní doby.* Praha. SLON, 2007.

PETŘÍČEK, M. 1997. *Úvod do současné filosofie.* Praha: Herrmann & synové, 1997.

PIKE, G. – SELBY, D. 1994. *Globální výchova.* Praha: GRADA, 1994.

PINTES, G. 2008. Terminologické vymedzenie pojmu ideál výchovy vo vzťahu k teleologicko – axiologickej podstate edukácie. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii.* Trnava: Trnavská univerzita Pedagogická fakulta, 2008, s. 43 - 52 .

PÍŠOVÁ, M. 2005. Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In: PROKOP, J. – RYBIČKOVÁ, M. (eds.). *Proměny pedagogiky.* Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2005, s. 300 – 307.

PORUBSKÝ, Š. 2009. Primárna edukácia a kríza súčasnej školy. In: KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M.(eds.) *Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii: teória, výskum, vývoj.* Banská Bystrica: PF UMB, 2009, s. 43 – 61.

PORUBSKÝ, Š. 2010. Edukačné doktríny a kríza súčasnej školy. In: *Pedagogické rozhľady*, roč. 19, 2010, č. 1, s. 1 - 4.

POSPÍŠIL, J. 2010. Problematika pluralizmu ve filosofické reflexi výchovy (pokus o nové uchopení výchovy). In: DEMJANČUK, N. – DEMJANČUKOVÁ, D. – STARK, S.(eds.). *Výchova a tradice evropského myšlení.* Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čenek, 2003, s. 131 - 140

POSPÍŠIL, J. 2011. Cíle výchovy v pluralitní společnosti. In. KUDLÁČOVÁ, B. – SZTOBRYN, S. (eds.) *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve.* Trnava: Trnavská univerzita Pedagogická fakulta, 2011, s. 89 – 98.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.

PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000.

PRUNNER, P. 2002. *Výzkum hodnot.* Plzeň: EUROVERLAG s. r. o., 2002.

PUPALA, B. 2004. *Narcis vo výchove – Pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava: Vydavateľstvo Trnavskej univerzity a VEDA, 2004.

RAJSKÝ, A. 2009. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2009.

RAJSKÝ, A. 2010. Ideál a ideály európskeho človeka v procese dejín vlastného sebapoznania. In. KUDLÁČOVÁ, B. (ed.). *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010, s. 35 – 67.

RAJSKÝ, A. 2011. Personalistické východiská pre teóriu kultivácie človeka. In: KUDLÁČOVÁ, B. – SZTOBRYN, S. *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve.* Trnava: Pedagogická fakulta TU, 2011, s. 73 – 88.

RAVITCHOVÁ, D. 1991. Co je demokracie a jak by sej í mělo vyučovat ve školách. *Nezávislá revue pro výchovu a vzdělávání.* 1990 – 1991, roč. 1, č. 6, s . 125 – 129.

ROGERS, C. R. - FREIBERG, H. J. 1998. *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona, 1998.

ROGERS, C. R. 1995. *Ako byť sám sebou.* Bratislava: IRIS, 1995.

ROGERS, R. C. 1961. *On Becoming a Person. A Therapist´s Wiew of Psychotherapy. Boston:* Houghton Mifflin Company, 1961.

SEEGER, M. W. - SELLNOW, T. L. - ULMER, R. R. 1998. Communication, organization, and crisis. *Communication Yearbook,* 1989, č. 21, s. 231–275.

SEMRÁD, J. 2005. Poznámky k problematice cíle výchovy. In. *Didaktika – královna pedagogiky?* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Pedagogická fakulta, s. 68 – 71.

SINGULE, F. 1966. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích.* Praha: SPN, 1966.

SKALKOVÁ, J. 2000. Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č. 1, s. 13 – 22.

SKOLIMOWSKI, H. , 1996. Ekologická etika a posvátnost života. In: *Závod s časem.* Praha : Ministerstvo životního prostředí, 1996, s. 135 – 152.

SLAVÍK, J. 2004. *Profesionální reflexe a interpretace výuky jako prostředník mezi teorií a praxí aneb o teorii pro hospitačný rozbor.* In: JANÍK, T. – MUŽÍK, V. – ŠIMONÍK, O. Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. [CD rom] Brno: PdF MU, 2004.

SMOLANOVÁ, J. – SEMRÁD, J. - ŠVARCOVÁ, I. 1991. K problému filosofických předpokladů pedagogiky. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 4, s. 437 – 446.

SOKOL, J. 2002. *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba.* Praha: Portál, 2002.

SPILKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004.

SPILKOVÁ, V. 2004b. *Klíčové koncepty v současných proměnách didaktiky – od metafory transmise k metafoře konstrukce.* In: JANÍK, T. – MUŽÍK, V. – ŠIMONÍK, O. Oborové didaktiky v pregraduálním učitelském studiu. [CD rom] Brno: PdF MU, 2004.

SUCHODOLSKI, B. 1966. *Filosofie a pedagogika*. Praha SPN, 1966.

SUCHODOLSKI, B. 1978. *Co je člověk.* Praha: Mladá fronta, 1978.

ŠMAJS, J. 2005. *Základy systematické filosofie.* Brno: Masarykova univerzita, 2005.

ŠTEFUNKO, M. 2005. *Ekonómia slobody.* Bratislava: KALLIGRAM, 2005.

ŠTECH, S. 1998. Dilemata a ambivalence učitelského povolání. In: *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd.* Praha: PF UK, 1998, s. 42 – 59.

ŠVEC, Š. 2002. Učiť sa byť a uspieť. *Pedagogická revue,* 2002, roč. 54, č. 1, s. 9 – 32.

ŠVEC, Š. 1994. Poňatie osobnosti v humanistickom učiteľstve. *Pedagogika*, 1994, roč. 44, 1994, č. 2, s. 129 - 137.

ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998.

ŠVEC, Š. 2003. K etickému kódexu učiteľskej profesie. *Spravodaj SPS pri SAV,* 2003, roč. 2, č. 4, s. 1 – 4.

The International Encyclopedia of Education. 2nd ed. Oxford: Pergamon Press, 1994.

VALIŠOVÁ, A. 1998. Soudobá škola, autorita a strukturované formy vedení. In: VALIŠOVÁ, A. a kol. *Autorita jako pedagogický problém.* Praha: KAROLINUM, 1989, s. 13 – 22.

VALIŠOVÁ, A. 1999. Autorita ve výchově – volná asociace a autoritářstvím. In: VALIŠOVÁ, A. *Autorita ve výchově – vzestup, pád nebo pomalý návrat.* Praha: KAROLINUM, 1999, s. 85 – 98.

VANČÍKOVÁ, K. 2011. *Výchova a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy*. Banská Bystrica : PF UMB, 2011.

VAŠKOVIČOVÁ, C. – MAŤAŠOVSKÁ, S. – ZÁMOROVÁ, K. 2010. *Úbytok dažďových pralesov.* [online] Enviro-edu. Človek – príroda – krajina. [cit. 2012-12-10]. Dostupné na: <www.enviro-edu.sk/database/studenti/2010>

VAŠUTOVÁ J. 2004. *Profese učitel v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.

VIŠŇOVSKÝ E. 2004. Filozofia a sociálne myslenie. In: ČERNÍK, V. – VICENÍK, J. *Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitných vied.* Bratislava: IRIS, 2004, s. 91 - 139.

Vízia vývoja Slovenskej republiky do roku 2020. 2002. [online] Úrad Vlády SR. [cit. 2008-2-18]. Dostupné na <http://www.government.gov.sk/ data/files/1217.doc>

VYGOTSKIJ, L. S. 1978. *Vývoj vyšších psychických funkcí.* Praha: SPN, 1978.

VYSKOČILOVÁ, E. 1990. Problémy tzv. manipulativní a komunikativní pedagogiky. *Nezávislá revue pro výchovu a vzdělávání.* 1990 – 91, roč. 1, č- 3, s. 45 - 47.

Websterov revidovaný neskrátený slovník. 1913. [online]. G. & C. Merriam. [cit.10. 2. 2011]. Dostupné na <http://www.merriam-webster.com/dictionary/crisis>

Wiktionary [online]. Slobodná Encyklopédia Wikipédia [cit. 10. 2. 2011]. Dostupné na <http//en.wiktionary.org/wiki/crisis>

WOLF, J: 1999. *Člověk a jeho svět.* Praha: Univerzita Karlova, 1999.

WRIGHT, G. H. 2001. *Humanizmus ako životný postoj.* Bratislava: Kalligram, 2001.

WRIGHT, J. V. 1992. Reflection on Reflection. *Learning and Instruction.* Oxford: Pergamon Press, 1992, Vol. 2, s. 59 – 68.

WRÓBEL, A. 2008. *Výchova a manipulace.* Praha: GRADA, 2008.

ZELINA, M. 1995. *Sloboda osobnosti*. Šamorín: Fontana, 1995.

ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy, alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 2004.

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti.* Bratislava: IRIS, 1997.

FILOZOFICKÉ A GLOBÁLNE SÚVISLOSTI EDUKÁCIE

Autor: Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.

Recenzenti: Prof. PhDr. Jolana Hroncová, CSc.
Prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.
Prof. PhDr. Rudolf Dupkala, CSc.

Vedecký redaktor: Prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Výkonný redaktor: Mgr. Eva Vísmeková
Jazykový korektor: Mgr. Zuzana Kováčová, PhD.
Návrh obálky: Mgr. Lenka Kasáčová, PhD.

Náklad: 200 ks
Vydanie: druhé
Rozsah: 174 strán

Vydalo: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Tlač: EQUILIBRIA, s. r. o., Košice
ISBN: 978-80-557-1021-1