

Občan a dnešok '13

zborník článkov z vedeckého kolokvia

Katedra filozofie

Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre,

3. 9. 2013

VYUČOVANIE LOGIKY V RÁMCI PROGRAMU ISCED 3A

Teaching of Logic in the Framework of the ISCED 3A

Mgr. Lenka Čupková, PhD.

Katedra filozofie FF UKF
Hodžova 1 Nitra
E-mail: lcupkova@ukf.sk

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá možnosťami optimálnej implementácie elementárnych poznatkov logiky do predmetu občianskej náuky, ktorý sa vyučuje na stredných školách a gymnáziách, pričom svoju pozornosť sústreďuje na gymnáziá. Zmapuje miesto logiky v rámci vyššieho sekundárneho vzdelávania. Pokúsi sa artikulovať problémy, ktoré implementácii bránia a pomenovať príčiny zanedbávania vyučovania logiky, či jej presunu výhradne do matematiky, čo spôsobuje vnímanie logiky ako výlučne formálnej vedy, ktorú potom žiaci nedokážu aplikovať v každodenných situáciách.*

Abstract: *This paper deals with possibilities of optimal implementations of elementary knowledge of logic in civics, which is taught in grammar schools and gymnasiums. It will center to gymnasiums. Will map the place of logic in higher secondary education. The attempt of the paper is to try articulate problems that hinder the implementation and to indicate the causes of ignoring logic in the teaching, or its transfer to mathematics, causing the perception of logic as a purely formal science, which then students can not apply in everyday situations.*

Kľúčové slová: *logika, občianska náuka, vzdelávanie*

Key words: *logic, civics, education*

Afiliácia k projektu: *Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov výskumnej úlohy KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte – inovácia študijného programu“ riešenej na Katedre filozofie FF UKF v Nitre.*

V roku 2008 vstúpil do platnosti zákon číslo 245/2008 Zbierky zákonov o výchove a vzdelávaní a vyučovanie aj na stredných školách a gymnáziách prešlo reformou. Reforma obsahu vzdelávania zasiahla všetky vyučovacie predmety, avšak len v malej miere, ak vôbec zasiahla aj prípravu budúcich učiteľov týchto predmetov na univerzitách. Základným dokumentom, ktorý konkrétne reformuje vzdelávací proces je Štátny vzdelávací program. Ten určuje obsahové štandardy, ciele predmetu a kompetencie študentov, ktoré majú dosiahnuť a dáva priestor pre tvorbu individuálnych školských vzdelávacích programov, pričom tie majú možnosť obsah učiva modifikovať.

Aj keď na tvorbe školského vzdelávacieho programu sa podieľajú už samotní učitelia, tí majú málokedy možnosť ovplyvniť počet hodín, ktoré im školský vzdelávací program vyčlenil. Od počtu hodín pritom výrazne závisí učivo daného predmetu. Školské vzdelávacie programy sú voľne prístupné na internetových stránkach škôl, a tak je možné zistiť, že odporúčaného počtu hodín sa školy často pridržajú pri predmetoch, z ktorých študenti maturujú v menšom počte a zvyšujú pri predmetoch, z ktorých maturuje väčšina končiacich študentov. Napriek tomu, že počet hodín je pre učiteľa daný, aj v rámci svojho predmetu môže vytvoriť výchovno-tematický plán na daný rok tak, aby bol v rámci danej hodinovej dotácie čo možno najefektívnejší pri dosahovaní daných cieľov a uľahčil študentom, ale aj vyučujúcemu prípravu na maturitu, ak ide o predmet maturitný. Záleží teda aj na učiteľovi a jeho celkovej pripravenosti, ktorá zložka predmetu bude akcentovať, a ktorú prípadne po-

tlačí na minimum. Pri tak vnútorne rôznorodom predmete ako je občianska náuka, ktorý v sebe spája poznatky z viacerých vied, je teoretická pripravenosť učiteľa často tým rozhodujúcim momentom, ktorý určí obsah vzdelávania.

Predmet občianska náuka je spolu s geografiou a dejepisom zaradený do oblasti Človek a spoločnosť a je maturitným predmetom, takže si ho študenti môžu zvoliť ako predmet svojej maturitnej skúšky. Vyučuje sa na stredných školách aj na gymnáziách. Keďže na gymnáziách spravidla vo väčšom rozsahu, teda má viachodinovú dotáciu, príspevok sa sústreďuje na postavenie logiky v rámci gymnaziálneho učiva.

Záväzným dokumentom je pre gymnáziá program ISCED 3A, ktorý charakterizuje predmet občianskej náuky, určuje jeho ciele, obsah vzdelávania delí do jednotlivých celkov a určuje výkonový štandard, teda to, čo by žiak mal vedieť. V cieľoch učebného predmetu sa nachádza: „Exponovanie problematiky by malo byť volené tak, aby študentov podnecovalo najmä k videniu súvislostí a k abstraktnému a kritickému mysleniu.“ (Lysý a kol., 2010, 10), do obsahu vzdelávania sú zaradené aj: logika, pojem, kritické myslenie a v rámci výkonového štandardu sa dočítame, že žiak má vedieť: „Interpretovať dejiny filozofického myslenia ako proces vykazujúci dva rozhodujúce kvalitatívne posuny: ako prechod od skúmania sveta k skúmaniu subjektu, ktorý o svete niečo vypovedá, ako prechod od „myslenia o svete“ k analýze jazyka, v ktorom svet myslíme a vyjadrujeme.“ (Lysý a kol., 2010, 12). Analýza jazyka bez poznatkov o jeho logickej štruktúre nie je možná a rovnako kritické myslenie vyžaduje znalosti logiky, teda logiku nachádzame, nielen v obsahu vzdelávania, kde je vyslovene uvedená.

Štátny vzdelávací program, logiku priamo zaraďuje do obsahu vzdelávania a špecifikuje, čo z logiky by študenti mali v rámci predmetu občianska náuka ovládať. Vyučovanie logiky je totiž pre študentov gymnázií rozdelené do dvoch predmetov, a to matematiky a občianskej náuky, pričom prax je často taká, že učelia občianskej náuky radi prenechajú logiku učiteľom matematiky, a keďže konkrétna podoba maturitných skúšok je tiež v ich réžii do maturitných zadaní sa logika nedostane a často ani v rámci hodín občianskej náuky neodučí. V cieľoch vyučovania matematiky nachádzame: „Tematický okruh Logika, dôvodenie, dôkazy sa prelína celým matematickým učivom a rozvíja schopnosť žiakov logicky argumentovať, usudzovať, hľadať chyby v usudzovaní a argumentácii, presne sa vyjadrovať a formulovať otázky. Žiaci rozumejú podstate dôkazov a vedia ich aplikovať aj v bežnom živote.“ (Bálint a kol., 2009, 2) Zručnosti, ktoré majú žiaci získať v rámci matematiky môžu aplikovať v rámci občianskej náuky a vedomosti, ktoré nadobudnú na predmete občianskej náuky im môžu byť užitočné pri štúdiu matematiky.

Prvým predpokladom, ktorý by to umožnil dosiahnuť je skoordinať školský vzdelávací program, ktorý je konkrétnou realizáciou štátneho programu na danom gymnáziu. Niektoré gymnáziá majú hodiny občianskej náuky v druhom, tretom aj štvrtom ročníku, niektoré len v treťom a štvrtom a niektoré v druhom a treťom. Ak sa logika na matematike a na občianskej náuke preberá s veľkým časovým odstupom znižuje to efektivitu. Možnosť učiteľa podieľať sa na školskom vzdelávacom programe je však obmedzená, v jeho kompetencii je výchovno-tematický plán a konkrétna realizácia vyučovacej hodiny, teda sa sústreďujeme na to, čo mu bráni venovať logike v rámci občianskej náuky viac hodín.

Akákoľvek snaha dať logike v rámci občianskej náuky väčší priestor naráža na motiváciu a ochotu učiteľa. V praxi takto motivovaných učiteľov často nevidíme a vzniká otázka, prečo je to tak. Ak si pozrieme ISCED 5 zistíme, že mladí učelia neučia logiku jednoducho preto, lebo sa s ňou často v rámci svojho štúdia sami vôbec nestretli, bola len voliteľným predmetom, prípadne časťou semestrálneho kurzu, v ktorom sa väčšia váha pripisovala metodológii vied. Funkčne starší učelia, podľa nášho prieskumu, považujú logiku zase za nadstavbu, ktorú v rámci občianskej náuky nie je učiť ani potrebné. Akákoľvek snaha o zlepšenie pozície logiky na gymnáziách musí vychádzať z prípravy budúcich učiteľov

na univerzitách. Inovovať študijné programy v rámci ISCED 5, s cieľom posilniť pozíciu logiky, je predpokladom zlepšenia situácie na gymnáziách. Navyše sa ukazuje ako kľúčové zakomponovať do didaktiky v rámci študijného programu na univerzite aj konkrétne problematiku didaktiky logiky, pretože je svojou povahou a exaktnosťou v rámci predmetu občianskej náuky špecifická.

Učiteľ vytvára obsah učiva často aj podľa dostupných zdrojov. Keďže reforma sa na gymnáziách začala realizovať skôr ako boli napísané a schválené učebnice (čo však nie je len problém gymnázií), používali sa učebnice nekorešpondujúce s novým obsahom vzdelávania, pretože tie mali školy dostupné. Pre potreby vyučovania filozofie, a v rámci nej logiky, sa tak často využíva kniha *Filozofia* od dvojice autorov Frustová a Trinks, ktorá prináša len kusé informácie o logike a nie je predpoklad, že študenti by na základe ich naštudovania mohli dosiahnuť kľúčovú kompetenciu, ktorá je v Štátnom vzdelávacom programe formulovaná ako: „kritické myslenie“. Isteže schopnosť kriticky myslieť nie je daná len znalosťami logiky, avšak tieto znalosti k nej výraznou mierou prispievajú.

Špeciálnu stredoškolskú učebnicu logiky pritom gymnáziá vo svojich archívoch aj často majú, aj keď niekedy má vyše 40 rokov. V minulosti bol totiž v školskom vzdelávacom systéme vyčlenený logike väčší priestor, napriek tomu, že v súčasnosti sa schopnosť samostatne posudzovať informácie, triediť ich a zaujať k nim postoj často artikuluje ako jedna z kľúčových úloh pregraduálneho vzdelávania. Ako príklad môžeme uviesť učebnicu z roku 1969 *Logika* pre 2. ročník stredných všeobecnevzdelávacích škôl od Miroslava Jaurisa, v úvode ktorej je sformulovaný cieľ vyučovania logiky na gymnáziách, s ktorým je možné len súhlasiť: „Cieľom vyučovania logiky je predovšetkým trýbit' návyk, kontrolovať správnosť úsudku (podvedome si dávať otázky: „Je to správny úsudok? Vyplýva záver z predpokladov?“), a potom zvykať si objasňovať význam výrazov (podvedome sa pýtať: „Má tento výraz presný význam? Čo – presne povedané – znamená?“). Ďalšou úlohou vyučovania logiky je nadviazať na prirodzené logické schopnosti žiakov, ukázať ich obmedzenosť a rozšíriť ich logickými vedomosťami.“ (Jauris, 1969, 5) Bez toho, aby učiteľ mal dostupný zdroj a študent učebnicu, ak už nie samostatnú, tak takú, v ktorej sa učivo z logiky nachádza, nie je možné očakávať zlepšenie postavenia logiky v rámci občianskej náuky. Pritom práve logika prakticky aplikovaná, nie čisto formálna, vo svojej teoretickej podobe (ako sa učí na hodinách matematiky) by študentom mohla pomôcť orientovať sa v záplave poznatkov a informácií, ktoré sa na nich hrnú zo všetkých strán a, na rozdiel od tých školských, sú často pochybné hodnoty.

Vyučovanie logiky v rámci občianskej náuky na gymnáziách naráža na viacero prekážok. Medzi najväčšie problémy patria celková teoretická nepripravenosť učiteľov predmetu občianska náuka, absencia učebnice, v ktorej by teória, ale najmä príklady pomáhali študentom v logike sa zorientovať a medzipredmetová bariéra umelo vytvorená medzi matematikou a občianskou náukou.

Literatúra

- BÁLINT, L. a kol. (2009): Štátny vzdelávací program. Matematika. (Vzdelávacia oblasť: Matematika a práca s informáciami). Príloha ISCED 3A. Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2009.
- FURSTOVÁ, M. – TRINKS, J.(2010): *Filozofia*. Bratislava, SPN-Mladé letá 2010.
- JAURIS, M. (1969): *Logika* pre 2.ročník SVŠ. Bratislava, SPN 1969.
- LYSÝ, J. a kol. (2010): Štátny vzdelávací program. Občianska náuka. (Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť). Príloha ISCED 3A. Bratislava, Štátny pedagogický ústav, 2010.

FORMOVANIE KULTÚRNEJ IDENTITY POD VPLYVOM GLOBALIZÁCIE A REGIONALIZÁCIE (PRÍSPEVOK K REGIONÁLNEJ VÝCHOVE)

Cultural Identity Formation under the Influence of Globalization and Regionalization (a contribution on the Regional Education)

doc. Viera Jakubovská, PhD.

Katedra filozofie FF UKF Nitra

Hodžova 1, 949 01 Nitra

E-mail: vjakubovska@ukf.sk

Abstrakt: *Príspevok sa venuje vplyvu globalizácie a regionalizácie na formovanie kultúrnej identity občana žijúceho v multikultúrnej spoločnosti. Dôraz sa kladie na proces formovania osobnej, etnickej a kultúrnej identity a na rôzne formy kultúrnej identity. V súvislosti s globalizáciou a regionalizáciou sa upozorňuje na potrebu rozvíjať vlastnú kultúru a kultúrne tradície, ktoré v súčasnosti čelia silným globalizačným vplyvom. Reakciou na globalizáciu sa stáva regionalizácia pomocou ktorej si národ uvedomuje svoje kultúrne špecifiká a ďalej ich rozvíja.*

Abstract: *This paper deals with the influence of globalization and regionalization on the cultural identity formation of a citizen living in a multicultural society. It emphasizes the process of forming a personal, ethnic and cultural identity and various forms of cultural identity. In connection with globalization and regionalization the paper highlights the need to develop one's own culture and cultural traditions, which are currently facing a strong influence of globalization. Regionalization becomes the response to globalization and makes a nation realize its cultural specifics and continue to develop them.*

Kľúčové slová: *kultúra, identita, globalizácia, regionalizácia, občan, občianstvo*
Keywords: *culture, identity, globalization, regionalization, citizen, citizenship*

Afiliácia k projektu: *Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov výskumnej úlohy KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte – inovácia študijného programu“ riešenej na Katedre filozofie FF UKF v Nitre.*

Ako píše G. Jonášková, „súčasný svet je svetom, v ktorom sa stále viac stretávajú odlišné kultúry a rôzne kultúrne hodnoty. V tomto svete sa nevyhnutnou stáva výchova občana v intenciách vedieť žiť v takomto svete, uvedomiť si nutnosť rešpektovať odlišné stanoviská, kultúrnu rôznorodosť, odbúravať svoje predsudky a naučiť sa vzájomnému chápaniu, porozumeniu a spolunažívaniu rôznych kultúr“ (Jonášková 2004, 5). Nevyhnutným predpokladom pre život v multikultúrnej realite je uvedomenie si vlastnej kultúrnej identity. Kultúrna identita sa najčastejšie definuje ako to, čo je dôležité na prežitie kultúry a tiež na prežitie spoločenstva. Je komplexný jav, nie je len vedomím spoločenstva o sebe samom, obsahuje aj historické skúsenosti, viaže sa na určitý jazyk, na určité vzorce správania a súvisí aj s ostatnými identifikačnými znakmi spoločenstva. Jej konštruktívnymi prvkami je množstvo fenoménov, faktorov a znakov – dejiny, jazyk, mýtus, symboly, teritórium, náboženstvo, pocit spolupatričnosti, participácie, solidarita a i. Nechápe sa ako raz navždy daný stav, ale ako permanentný proces. Keďže národná kultúrna identita patrí k najvýznamnejším identitám konca 20. storočia, väč-

šina súčasných teoretikov vymedzuje kultúrnu identitu cez národnú kultúrnu identitu (Mistrík 1999).

Existuje niekoľko konceptov kultúrnej identity, ktoré sa sformovali na začiatku deväťdesiatych rokov 20. storočia. V. Gažová uvádza tri: emancipačný, konzervatívny a hegemoniálny (Gažová 1997). Hegemoniálny koncept smeruje k zjednocovaniu a homogenizácii kultúrneho života, podporuje dominantné kultúrne normy a hodnoty a marginalizuje menšinové, odmieta cudzie kultúrne tradície a hodnoty a vytvára mechanizmy zabraňujúce ich prienikom. Konzervatívny sa sústreďuje na konzervovanie existujúcich foriem kultúrneho života, na striktné sledovanie a inštitucionálne selektovanie inokultúrnych vzorov, noriem a hodnôt. Emancipačný koncept kriticky prehodnocuje vlastné kultúrne tradície, je relatívne otvorený voči iným kultúram, no kriticky prehodnocuje aj neadekvátne snahy vnášajúce normy a vzory, ktoré deštruuju už existujúce formy kultúrneho života.

V reálnom kultúrnom dianí sa tieto tri konštrukcie navzájom prelínajú. Väčšina krajín (vrátane Slovenska) postupne prechádza od konzervatívneho modelu k emancipačnému, uvedomujúc si potrebu komunikácie s inými kultúrami ako zdroja sebapoznania a sebaobnovovania. Kultúrna identita je nevyhnutným prvkom kultúry určitého spoločenstva a predpokladom jeho zachovania, no zároveň si musíme uvedomiť, že prekračovanie hraníc vlastnej kultúrnej identity nemusí byť (a nie je) nevyhnutne ohrozením vlastnej kultúrnej integrity, naopak, ako píše V. Gažová: „*pozvanie toho druhého participovať na kultúre môjho spoločenstva a zároveň otvorenosť životného štýlu voči inokultúrnym podnetom je vhodnou bázou na permanentné uvedomovanie si hodnôt a životaschopnosti vlastnej kultúry. Je to svojim spôsobom neustála redefinícia kultúrnej identity dávajúca príslušníkovi určitej kultúry sebadôveru a zároveň kultivujúca jeho schopnosť empatie do iných kultúr. Potreba viac, hlbšie si uvedomiť svoje vlastné korene, spoznať a uvedomiť si seba ako integrálnu súčasť určitej kultúry, je zrejme nevyhnutným krokom i k oceňovaniu iných kultúr. Identifikovanie sa s určitou kultúrou vybavuje človeka pocitom participácie, spolupatričnosti a istoty vo vlastných postojoch*“ (Gažová 1997, 20).

Proces utvárania kultúrnej identity je determinovaný rôznymi historickými, politickými, ekonomickými a inými okolnosťami, má mnohovýrovný charakter (Jonášková 2001, 182-186). Človek je spoločenskou bytosťou a jeho prirodzenou potrebou je spájať sa do skupín, v ktorých hľadá podporu, porozumenie, pomoc a pod., prispôsobuje sa cieľom, presvedčeniam a konaniu skupiny, obhajuje jej zábery, manifestuje svoju príslušnosť ku skupine (pomocou znakov, symbolov, životného štýlu a pod). Identifikuje sa s ňou a ako člen skupiny vytvára svoju identitu. Príslušnosť ku skupine môže mať formálny charakter (združenie s vlastnými stanovami, preukazom, členskými príspevkami) alebo neformálny charakter (majitelia psov, záhradkár a pod). V určitých situáciách sa identifikujeme ako žena/muž, matka/otec, učiteľka/učiteľ, Nitran/Bratislavčan, Slovák/Čech, záhradkár a pod.

Pokiaľ ide o etnickú identitu (resp. tzv. dvojité etnickú identitu) ako vedomie príslušnosti k určitému etniku, získava sa od rodičov, narodením. Ľudia, ktorí sú presvedčení o tom, že existujú výrazné kvalitatívne rozdiely v jednotlivých etnických spoločenstvách a že ich vlastná kultúra, mentalita, etnické a spoločenské normy, pohľad na svet, inštitúcie a pod. sú lepšie, presadzujú etnocentrizmus. Seba hodnotia pozitívne, ostatných negatívne. Etnocentrizmus môže prerásť do ďalších podôb ako nacionalizmu, šovinizmu, xenofóbie, rasizmu a pod.

S kultúrnou identitou je úzko spojená kultúrna tradícia. V dôsledku spoločenského vývoja sa kultúrna tradícia neustále mení. Kontinuita vývoja kultúry je zabezpečená tým, že nová kultúrna tradícia sa vytvára na základe predošlej. Spoločnosť formuje svoju tradíciu na základe celého systému kritérií výberu kultúrnych hodnôt a produktov: národných, psychologických, historických, ekonomických a i. Súčasťou kultúrnej tradície sú kultúrne vzorce. Kultúrne vzorce predstavujú všeobecne prijímaný a napodobovaný súbor hodnôt, noriem,

podôb správania a usporiadania inštitúcií danej spoločnosti (kultúry). Ako také tvoria súčasť kultúrnej tradície, ich vplyv sa prejavuje v procese enkulturácie členov spoločnosti. Za kultúrne vzorce môžeme považovať aj modely pre správanie v určitých spoločenských roliach. Dodržovanie a rešpektovanie kultúrnych vzorcov je všeobecne súčasťou optimálnej a bezkonfliktnej existencie jedinca v danej spoločnosti, zároveň sú konštitutívnou súčasťou samotnej kultúry.

Napríklad islam zohráva v arabskom svete ústrednú úlohu. Nie je len náboženstvom, ale aj spoločenským a hospodárskym faktorom. Islam preniká do všetkých oblastí ľudského života. Oddelenie náboženstva od svetských vecí nie je podľa islamského chápania možné. Ovplyvňuje myslenie, konanie a tiež obchodovanie s inými kultúrami. Stáva sa rozhodujúcim faktorom pre pochopenie arabského sveta. Rešpektovanie islamu a jeho obsahu umožňuje vytvárať atmosféru dôvery s moslimským obchodným partnerom. Napríklad porušenie zákazu konzumácie alkoholu a bravčového mäsa patrí k najčastejším faux pas. Vedomosti o historickom, politickom, sociálnom a kultúrnom rozvoji krajiny sú v arabskej kultúre, ktorá je orientovaná na vzťahy, rozhodujúce. Je neprípustné nevedieť, že u moslimov je sviatočným dňom piatok, keď sa nepracuje; že moslimovia sa modlia päť ráz denne a pred modlitbou sa musia podrobiť rituálnej očiste; pôstny mesiac ramadán je nevhodný na nadväzovanie obchodných kontaktov a pod.

Medzi kultúrami prebieha kultúrna výmena. Ide o vzájomné medzikultúrne odovzdávanie si významov, znakov, hodnôt či kultúrnych artefaktov, ktoré sa uskutočňuje v dvoch formách: prvou je proces globalizácie – prenášanie hodnôt, artefaktov a kultúrnych významov ďaleko od miesta ich vzniku, čím dochádza k ich zmiešaniu s cudzími. Druhou formou je regionalizácia kultúry, snaha o presadenie vlastnej kultúry. Tieto dva procesy sa často dopĺňajú. Sú ovplyvnené najmä celosvetovou ekonomikou a politikou ale tiež svetovým informačným systémom alebo štýlom života.

Ako sa globalizácia vkráda do nášho každodenného života opisuje E. Mistrík nasledujúcimi slovami: „*Nasledovné riadky píšem španielskym perom kúpeným v Holandsku, v ktorom je kórejská vložka kúpená v USA. Hotový text prepíšem klávesnicou vyrobenou v Maajzii do počítača, ktorého procesor vyrobili v Hong-Kongu, ale celý bol zmontovaný na Slovensku; text prekontrolujem pomocou monitora vyrobeného na Tchaj-wane a vytlačím na japonskej tlačiarňi s nemeckou páskou kúpenou na Slovensku, pri čom mu bude pomáhať myš vyrobená v Číne a kúpená v USA*“ (Mistrík 1999, 114).

Dnes je len ťažko jednoznačne oddeliť prvky, resp. výdobytky jednej kultúry od druhej najmä vtedy, keď sú takto poprepletané. Ako príklad môžeme uviesť fakt, že klasické textilné spoločnosti už niekoľko rokov presúvajú výrobu do lacnejších štátov a po otvorení trhov Európy a USA sa v Číne tento trend ešte urýchlil. Producenti známi z módnych mól ako Valentino, Giorgio Armani, Gucci alebo francúzska spoločnosť LuisVuitton už v 90. rokoch minulého storočia časť výrobkov produkovali v zahraničí. Boli to však väčšinou len nenáročnejšie kusy ako tričká alebo džínsy, ktoré sa vyrábali v prevádzkach vo východnej Európe a Afrike. Do týchto oblastí sa v súčasnosti začína presúvať aj produkcia zvlášť „citlivých“ výrobkov, ktoré sa predávali za astronomické ceny len preto, lebo sa pôvodne vyrábali v Taliansku alebo vo Francúzsku. Tak napríklad Valentino vyrába časť svojich drahých oblekov v Egypte, LuisVuitton časť svojej koženej galantérie v Číne, výrobca luxusných topánok Prada šije vrchné časti na topánky v Slovinsku a niektoré časti luxusných kožených kabeliek v Turecku (Pálková, 2005). Ďalším príkladom môže byť globálne skrášľovanie, ktoré zasahuje tak jednotlivca ako aj celú spoločnosť (skrášľovanie tela, ducha, obytných zón, ekonomika profituje z globálneho skrášľovania (reklama), genetické inžinierstvo, kozmetická chirurgia a pod.

Francúzsky filozof P. Ricoeur (Ricoeur 2000) skúma problém globalizácie v zmysle formovania tzv. univerzálnej civilizácie. Tento problém je podľa neho spoločný tak industria-

lizovaným národom ako i rozvojových štátom. Vyčleňuje niekoľko zdrojov univerzality: teoretické myslenie, ľudstvo ako umelá bytosť, racionálna politika, univerzálna ekonomika a univerzálny spôsob života. Autor tvrdí, že nie je pochybností o tom, že stále väčší počet ľudí má prístup ku kultúrnym statkom, no na druhej strane fenomén globalizácie súčasne predstavuje i akúsi deštrukciu kultúr, t.j. za modernizáciu a integráciu sa platí príliš draho – „*odhodením kultúrnej minulosti, ktorá bola zmyslom národného bytia*“. A tak sa môže stať, že sa kultúry dostávajú na podkultúrnu úroveň, ktorá súvisí napríklad so šírením brakovej literatúry, hracími automatmi, drogami, s pornografickým priemyslom atď. (Ricoeur 2000). Kladie si otázku, čo sa stane pod vplyvom globalizácie s pôvodnými kultúrami, či nestratia svoju osobitosť. Konštatuje, že v procese integrácie prežíva len kultúra, ktorá je verná svojmu pôvodu a zároveň je schopná načúvať iným kultúram.

Opakom globalizácie je regionalizácia, ktorá je spojená s uchovávaním, prenášaním a rozširovaním vlastných kultúrnych hodnôt, tradícií, obyčajov, životných štýlov a pod.¹ V súčasnosti sa veľký dôraz kladie aj na tento proces. Je reakciou na globalizačné trendy, ktoré zaznamenávame vo všetkých oblastiach nášho života, ktoré vplývajú na kultúry (a tiež jednotlivcov) nielen pozitívne, ale aj negatívne (vytváranie mediálnej reality, ktorá sa vkráda do nášho každodenného života a môže negatívne ovplyvňovať ľudí (deti), ktorí nemajú dostatočne rozvinuté kritické myslenie; zoznamovanie sa cez internet sa stáva niekedy zdrojom negatívnych skúseností a sklamaní; anorexia a bulímia je reakciou na celosvetový trend zameraný na krásu a pod.

Kultúrna výmena úzko súvisí s kultúrnou rozmanitosťou. Kultúrna rozmanitosť je potvrdením faktu, že existujú rôzne podoby kultúr. Dôvody ich rozmanitosti sú sociálne a individuálno-psychologické. Medzi sociálne sa zvyknú začleňovať národné rozdiely, geografické, jazykové, etnické, mocenské, historické a i. Sociálno-psychologické rozdiely súvisia s rozdielmi v hodnotových orientáciách, v svetonázorových rozdieloch, generačných a i. Málokto z kultúr sa vyvíjala v úplnej izolácii, pretože je tým odsúdená ku strnulosti a stagnácii. Medzi kultúrami dochádza ku vzájomnej výmene (znalostí, technológií, ideí a pod.), ktorá je nielen hybnou silou, ale priamo podmienkou vývoja kultúry. Keďže sú kultúry prejavom špecifickej adaptácie na prírodné prostredie, každá je zaujímavá a má čo ponúknuť (fenické písmo, čínsky papier, indické sklo, arabské nuly, americké zemiaky a i.). Kultúrna rozmanitosť sa javí ako príležitosť ku vzájomnému obohacovaniu sa. „*Podmienkou zachovania kultúrnej plurality ako základného organizačného princípu globálneho spoločenstva je odovzdávanie kultúrnych prvkov ďalším generáciám a výchovou k tradíciám vlastného národa*“ (Jakubovská 2013, 202).

Súčasný integračný smerovanie etabluje problém mnohorozmernosti európskeho občana. Ako napísal I. Podmanický: „*dnes existujú snaženia objaviť a pochopiť mnohorozmernosť európskeho občana s jeho tradíciami, špecifikami i odlišnosťami, ktoré sú úzko spojené so zjednocovacími procesmi, ktoré sa uskutočňujú v Európe*“ (Podmanický 2000, 33). V súvislosti s tým vzniká problém, či človek pri utváraní svojho európskeho či globálneho modelu nestratí svoju ľudskú, občiansku a duchovno-kultúrnu identitu. Takáto hrozba nie je nepravdepodobná najmä dnes, keď sa objavuje až priveľmi očividná snaha o štandardizáciu myslenia. F. Genzelis o tom píše toto: „*...angličtina začína vytláčať národné jazyky (...) vytvára sa nový kultúrny monopol a nová kultúrna periféria. Monopol nám predpisuje svoje estetické predstavy, filozofické názory a životný štýl. ...Deštrukcia národnej kultúry dnes prebieha na všetkých frontoch... Neznamená to vari, že monopol takto vnucuje to, čo si sám vybral, ostatnej oblasti civilizovaného sveta? Súčasná spoločnosť teda produkuje homo cosmopolites. Ak sa ním človek stane, nestratí svoju osobnosť? Nepríde niekedy v budúcnosti čas, keď vstane problém oslobodenia sa od homo cosmopolites? A aké sú následky? ...Je vôbec možná*

¹ Pozri: Predanociová, E.: Problém spoluzitia s minoritami.

existencia človeka, ktorá sa spolieha na hodnoty univerzalizmu? Myslím, že nie“ (Genzelis 1997, 228).

Vysoká úroveň rozvoja kultúr predpokladá dosiahnutie vzájomného porozumenia a nájdenie prijateľnej formy koexistencie medzi nimi. Musíme si však uvedomiť, že prežiť môže len kultúra, ktorá je schopná komunikovať s inými kultúrami, pričom ona sama musí byť „živá“, t.j. verná svojmu pôvodu a zároveň tvorivá. A preto si zachovajme a pestujme právo na svoju identitu, na svoj spôsob života, na vlastnú interpretáciu sveta, no nerobme to cestou eliminácie cudzieho, resp. svojho.

Literatúra

- GAŽOVÁ, V. Aktuálnosť problematiky identity v súčasnej kulturologickej reflexii. *Otázky žurnalistiky*, 1997/1.
- GENZELIS, F. Kultúrny monopol a periféria kultúry. *Aspekt*, č. 2, 1997.
- JAKUBOVSKÁ, K. Zmysel výchovy k tradíciám. *Philosophica 11: filozofické a spoločensko-vedné aspekty občianstva v 21. Storočí*. Nitra : UKF, 2013. ISBN 978-80-558-0310-4, s. 193-202.
- JONÁŠKOVÁ, G. Výchova v duchu multikulturality a tolerancie. In *Perspektívy výchovy k občianstvu po vstupe Slovenskej republiky do európskej únie*. Bratislava : FTVAŠ UK, 2004. ISBN 80-89075-24-X.
- JONÁŠKOVÁ, G.: Násilie kontra nenásilie v spoločnosti. Brno : Masarykova univerzita, 2001. - ISBN 80-210-2746-0. In: *Perspektívy občianske spoločnosti v integrujúcej se Evrope*. Brno: Kraví Hoře, (2001) s. 182-186.
- MISTRÍK, E. Kultúrna identita. In *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava : Iris, 1999. ISBN 80-968626-6-9.
- MISTRÍK, E. *Integrujúca sa Európa : Občan a kultúra*. Bratislava : EVYAN, 1999. ISBN 80-8050-709-0.
- MISTRÍK, E. Kultúrny šok (v rozvojovej pomoci). In LYSÝ, J. (ed.). *Globálne rozvojové vzdelávanie*. Bratislava : Album, 2007. ISBN 97880-968667-7-9.
- PÁLKOVÁ, D. Na outsourcing pristúpila aj svetová móda. *Hospodárske noviny*, 29. 9. 2005.
- PODMANICKÝ, I. Európska dimenzia v morálnej kultivácii osobnosti. *Pedagogické pohľady*, č. 5, 2000.
- PREDANOCYOVÁ, Ľ.: *Problém spolužitia s minoritami*. In: *Výchova k občianstvu*. Nitra: UKF, 2004. ISBN 80-8050-780-5, s. 65-71.
- RICOEUR, P. *Život, pravda, symbol*. Brno : Kaligram, 2000. ISBN 80-7017-421-8.

MODERNOSŤ A ODČAROVANOSŤ SVETA

Modernity and Disenchantment of the World

Mgr. Andrea Javorská, PhD.

Katedra filozofie FF UKF v Nitre
Hodžova 1, 949 74 Nitra
ajavorska@ukf.sk

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá niektorými základnými tendenciami vývoja modernej technickej civilizácie. Na pozadí procesu odčarovania sveta ukazuje proces vývoja západného myslenia, ktorý sa prejavuje racionalizáciou ľudského života, technologickým ovládnutím sveta, redukciou myslenia a vedy na rozumovú kalkuláciu, ako i dominantnými znakmi krízy ľudskosti, kedy sa človek začal správať k človeku i živej prírode ako k materiálu a veci.

Abstract: The article shows some basic movement in development of modern technical civilization. In this context of „disenchantment of the world“ describe cultural consequences of the unique Western process of the rationalization of human life, the ability to calculate profits and the ability to technically manipulate the world of nature and human society.

Kľúčové slová: modernosť, odčarovanosť, svet, racionalita, veda, technika

Key words: Modernity, Disenchantment, World, Rationality, Science, Technique

Afiliácia k projektu: Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov výskumnej úlohy KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte – inovácia študijného programu“ riešenej na Katedre filozofie FF UKF v Nitre.

Rozum ako jedna zo základných mohutností ľudského ducha má podľa Aristotela dve základné funkcie – poznávanie a usudzovanie. Tieto dve funkcie rozlíšil I. Kant ako um alebo rozvažovanie (Verstand) a rozum v užšom zmysle (Vernunft) čo neskôr výrazne ovplyvnilo novoveké myslenie. Kant týmto rozlíšením poukázal na mohutnosť myslenia prináležiacu rozumu (Vernunft), ktorý disponuje myslením tých vecí a otázok, ktorých sa síce nie je možné vzdať, ale je potrebné rezignovať na istotu a exaktnú dokázateľnosť odpovedí, a mohutnosť poznania prináležiacu umu (Verstand, intelekt), v zmysle poznania, zrozumiteľnej znalosti. Takéto rozlíšenie Kantovi umožnilo ukázať, že náš duch nie je schopný dosiahnuť isté a verifikovateľné poznanie o predmetoch a otázkach, o ktorých nie je možné premýšľať. Išlo o tzv. „posledné“ otázky týkajúce sa boha, slobody a nesmrteľnosti. Rozdiel sa prejavuje v tom, že rozumové pojmy smerujú k porozumeniu zmyslu, a rozvažovacie pojmy k pochopeniu a poznaniu toho, čo je dané našim zmyslom. Rozumová činnosť je tak charakteristická myslením a teleologicky je zameraná na zmysel, naopak intelektuálna činnosť sa prejavuje poznávaním a jej cieľom je získanie poznatku.

V osvietenstve dochádza aj pod vplyvom tohto Kantovho rozlíšenia k diferenciacii vedy, morálky a umenia a zároveň sa mení vzťah medzi vôľou, autoritou a použitím rozumu. Práve osvietenstvom sa začína diferenciacia rozumu, ktorá našla teoretický výraz v Kantovej filozofii. Vo svojich troch kritikách Kant hovorí o apriórnych podmienkach objektivizujúceho poznania, morálno-praktického usudzovania, umeleckej tvorby a estetického hodnotenia. Ak sa pozrieme na Kantovo dielo vidíme, že osvietenstvo chápal ako východisko procesu, ktorým sa vymaňujeme zo stavu nesvojprávosti, ide o tzv. „cestu von“. Kant chápal nesvojprávosť ako vôľový stav, ktorý spôsobuje, že svoje konanie v oblastiach, kde by sme mali používať

svoj vlastný rozum, nechávame viesť autoritou niekoho iného. Za nesvojprávnosť je si ale podľa neho zodpovedný každý človek sám, a preto „cesta von“ je umožnená len zmenou seba samého, ktorú človek sám v sebe uskutoční. Kant v súlade so svojou koncepciou slobody poukazoval na princíp kritiky a permanentného utvárania seba samého vo vlastnej autonómii.

V 20. storočí napísal francúzsky filozof Michel Foucault text *Čo je osvietenstvo?*, v ktorom reflektuje Kantov popis osvietenstva ako prejav moderného postoja, ako okamih, v ktorom sa ľudstvo odhodlá verejne používať vlastný rozum. Kant teda podľa Foucaulta modernosť postoja k svetu usúvst'ážňuje so schopnosťou myslenia, t.j. s rozumom a autonómnym rozhodnutím konať v súlade s ním vo verejnom priestore. Čo má týmto používaním rozumu Kant na mysli? V Kantovej výzve k odvahe pri verejnom používaní rozumu je obsiahnutý postoj subjektu, ktorý bojuje za svoju autonómiu, a to vo vzťahu k autorite, moci a pravde. Foucault objavuje v Kantovej otázke „Was ist Aufklärung?“ nový, kritický postoj subjektu k svetu, v ktorom sa prepájajú tri centrálné znaky „modernity“: moc, pravda a subjekt. Zároveň Foucault polemizuje s poňatím osvietenstva ako všeobecného a radikálneho projektu premeny spoločnosti, kultúry a civilizácie, a kladie si pritom otázku: „Zoči-voči Kantovmu textu sa pýtam, či modernitu nemôžeme chápať skôr ako postoj, a nie ako dejinné obdobie.“ (Foucault, 1993, 369) Foucault takto radikálne odmieta spájanie moderny len s nejakým historickým obdobím. Osvietenstvo je podľa neho étos boja subjektu za svoju autonómiu.

Modernita je tak podľa Foucaulta diskurzívnym gestom a nie historickým obdobím. V tomto článku Foucault odkazuje na Baudelairove reflexie modernity a dospieva k charakteristike moderného človeka podobne ako ho ponímal Kant: „Podľa Baudelaira moderný nie je ten človek, ktorý sa odhodlá odhaľovať seba samého, svoje tajomstvá a skryté pravdy, je to človek, ktorý sa pokúša vynájsť seba samého. Táto moderna neoslobodzuje človeka v jeho vlastnom bytí, vnucuje mu úlohu, aby sa sám vypracoval.“ (Foucault, 1993, 371)

V tomto koncepte sa uprednostňuje tvorivá aktivita človeka a jeho schopnosť prevziať zodpovednosť za ten poriadok a pravidlá, ktoré sú výsledkom jeho vôle. Práve to, ako sa prístupuje k pravidlám, odlišuje postoj moderného človeka od „predmoderného“. Identifikuje sa tu postoj človeka, ktorý sa drží v odstupe od neustáleho pohybu inovácií, pretože sa nepodrobuje pasívnemu uznávaniu a prijímaniu tradície či vplyvu prevládajúceho štýlu, ale slobodnému vzťahovaniu k sebe samému, aby sa mohol utvárať ako bytosť, ktorá nepotvrďuje pravidlá ale naopak, ktorá sa svojim rozumom dotýka samotných pravidiel.

Na pozadí týchto úvah sa odhaľuje otázka čo znamená slovo moderný, ktorým Jürgen Habermas v štúdiu *Moderna – nedokončený projekt* označil na konci 5. storočia kresťanskú prítomnosť, ktorá sa práve stala oficiálnou, na rozdiel od pohansko-rímskej minulosti. Pojem modernity sa zvyčajne objavuje v súvislosti utvárania vedomia novej epochy (napr. na základe obnoveného vzťahu k antike), aby pochopila seba samu ako výsledok prechodu od starého k novému. Moderna sa zvykne spájať s projektom, ktorý sa zrodil v osvietenstve ale i v súvislosti s vymedzením postmoderny a postmodernizmu. Keď sa v 70. rokoch 20. storočia objavuje pojem postmoderny, odhaľuje sa hranica modernej doby, a zároveň jej diferenciacia od minulosti, toho čo jej predchádzalo, toho čím bola ona sama. Čím sa vlastne líši dnešok od včerajška? Čo je to, čo práve prebieha, čo je týmto aktuálnym pohybom? Filozofická reflexia „dneška“ ako historickej odlišnosti od „včerajška“ a „zajtrajška“, je zároveň odlišenie toho, čo vôbec dnešok umožňuje a rozpoznávaním týchto možností sa „dnešok“ sám prekračuje. Vyrovnanie sa s minulosťou ale aj prijatie tradície, jej transformácia, selekcia, filtrácia je pohybom autonómneho myslenia, ktoré rozpoznáva to, čo je vlastné rozumu samému a to, čo je odvodené, čo vzniká zo strachu, pod vplyvom moci, autority. Autonómia myslenia so sebou prináša aj povinnosť prevziať za svoje konanie zodpovednosť. Kant i Foucault kladú dôraz na kritickosť a reflexívnosť vzťahu k prítomnosti. Avšak jej uchopiteľnosť, jej „viditeľnosť“ je

problematická. Ak si kladieme otázku vzťahu človeka a dneška, vieme vôbec odpovedať na to čo dnešok je, a aké má vôbec človek prostriedky k tomu aby sa k nemu nejakým spôsobom vzťahoval? Vieme vôbec niečo o tomto vzťahu k prítomnosti? Vieme odpovedať na otázku čo sme my dnes?

Táto otázka je otázkou filozofickou a časovou, ako hovorí francúzsky filozof Marcel Gauchet ide o zásadnú nejednoznačnosť prežívania času, ktorá sa prejavuje v tom čo už nejakým spôsobom na nás pôsobí, čo už nastalo a na to, čo nenastalo, ktoré nás vrhá do otvorenej možnosti nejakého konania. (Gauchet, 2004, 13) Ráz času, v ktorom sa odohráva stretávanie, či prelínanie minulého s prítomnosťou, okamžikom, v ktorom sa mysliaci a konajúci človek približuje k hranici medzi minulosťou a dneškom, a keď ju prekračuje tak minulosť ako minulosť mizne. Človek sa snaží akoby zachytiť v tom čo sa stráca niečo čo pretrvá, niečo večné, hľadať pravdu práve v tomto okamžiku. Okamžikom je však ráz tohto stretnutia, prechodnosti, nie niečo čo môžeme časovo definovať. A práve pomínelosť, prechod a prechodnosť je tým, čo podľa Baudelairovho poňatia modernej doby ako postoja v zmysle éthosu, ktorý je spôsobom vzťahovania k prítomnosti, charakterizuje modernú dobu. Prax utvárania a pretvárania seba samého ako o nej uvažuje Kant i Foucault sa neopiera o nejaké nadhistorické antropologické konštanty, ale odhaľovaním konkrétnych historických predpokladov a podmienok možností slobodného konania dospieva k pochopeniu ľudského miesta vo svete, i možnej reflexii našej „prítomnosti“.

Ak sme v úvode rozlíšili myslenie a poznanie, treba ešte povedať, že človek svojou schopnosťou myslieť presahuje hranice poznania v zmysle dosiahnutia znalostí. Požadovať od každého človeka aby uplatňoval schopnosť myslieť v konečnom dôsledku znamená dovoliť sa jeho zodpovednosti za jeho vlastné činy. Filozofické odpovede na otázku čo je myslenie súvisia s morálnymi otázkami, ktoré by sme v tomto kontexte mohli usúvať s vyššie spomínanými centrálnymi znakmi modernity: mocou a technikou, pravdou a vedou, subjektom a konaním.

Technika bola radikálnym zlomom pre modernú dobu. Vo filozofickom myslení 20. storočia sa objavujú viaceré kritiky technickej civilizácie, ktorá sa vyznačuje technickým spôsobom myslenia. Ide o mysliteľov, ktorí sa pokúšajú pochopiť povahu doby, v ktorej žijú. Môžeme však spomenúť už Nietzscheho v 19. storočí, ďalej Heideggera, ktorý tejto téme venoval viaceré svoje práce (*Die Zeit des Weltbilde*, *Die Frage nach der Technik*), hľadajúc pôvod technického, predmetného myslenia. „Ide o technický spôsob myslenia, kalkulujúci, prejavujúci sa automatizáciou činnosti, vzorovým prístupom pre spracovávanie informácií a rutinou. Je to myslenie závislé, zbavené možnosti slobodne sa rozhodovať, preto sa človek stáva nástrojom technologickej moci, disponovania a kontroly.“ (Javorská, 2012, 56)

Heideggerova kritika techniky nespočíva v tom, že nám vládnu stroje, omnoho nebezpečnejší je spôsob premýšľania, ktorý Heidegger označuje ako bezmyšlienkovitosť a ktorý bližšie charakterizuje ako myslenie kalkulujúce a vypočítavé. Heidegger hovorí o tzv. technokratickom type myslenia. (Heidegger, 1954, 5-36)

Český filozof Jan Patočka vo svojom texte *Nadcivilizácia a jej vnútorný konflikt*, ktorý je časťou nedokončeného filozofického projektu *Negatívny platonizmus* považuje za nositeľov technickej civilizácie obe verzie západnej modernity – tzv. radikálnu, t.j. komunistickú – totalitnú i modernú, t.j. kapitalistickú. V tomto kontexte môžeme jeho kritiku technickej civilizácie chápať z pozície kritiky tzv. redukcionistického prístupu k súcnu. Takýto prístup sa vyznačuje redukciou súcna len na také súcno, ktoré je dané ako hotové alebo je k dispozícii. Ide o prístup, kedy človek získava potrebu zmocniť sa takéhoto súcna, popísať ho, vtiesnať ho do presne vymedzeného rámca. Pri svojej analýze technickej civilizácie Patočka poukazuje na niektoré charakteristické črty európskeho myslenia, ktoré je založené na vede. Akcentuje pritom jej nihilistický, zmyslu zbavujúci charakter (Patočka, 1990). Veda totiž umožňuje člo-

veku stále viac ovládať súcna a získať ich pre seba, ale zároveň človeku predkladá súcno ako bytostne nezmyselné, a preto mu berie ten rozmer, prostredníctvom ktorého sa človek môže vzťahovať k bytiu. Preto moderná civilizácia, ktorá je síce založená na vedeckých základoch, vlastne znemožňuje človeku plniť jeho úlohu, t.j. prepájať súcno s bytím. Aj H. Arendtová poukazuje na zásadnú úlohu modernej vedy pri novom poňatí sveta. Moderné prírodné a spoločenské vedy pracujú na báze formálnej schémy objektivity, nepripúšťajú slobodu ľudského sveta a človeka považujú za súčasť prírody. Arendtová aj Patočka hovoria o objektivizácii prírody ako fundamentálnom prvku modernej ľudskej skúsenosti, ktorej cieľom je predvídanie. Napokon aj moderná technológia sa ukazuje ako spôsob ovládania sveta, založeného na možnosti predpovedať spôsob ako budú deje a chod vecí prebiehať. Obidvaja poukazujú na to, že táto formálna schéma objektivity je aplikovaná nielen na prírodu, ale aj človeka, spoločnosť a ďalšie časti našej skúsenosti. Spoločenské vedy tiež pracujú na báze predvídateľnosti ľudského správania človeka ako spoločenskej bytosti. Problém Patočka i Arendtová vidia v tom, že predmetom poznania v tomto prípade je ľudská existencia, ktorá nie je ničím nemenným, stálym, nie je nejaký typ, ktorý by bolo možné použiť k predpovedaniu vývoja spoločnosti ako celku. Ľudská existencia sa vymyká vo svojej povahe kalkulácii, nemôžeme ju premieňať na formálny, na každého aplikovateľný systém, a to minimálne z roviny uznania ľudskej dôstojnosti. Aj dnes vidíme, že spoločnosť smeruje k neustálemu zvyšovaniu produktivity a zisku, a že vychádza z tohto modelu človeka. V tomto zmysle sa človek stáva súčasťou „mašinérie“, ktorá je síce schopná stupňovať svoj výkon ako aj jeho dôsledky, avšak nie je schopná pochopiť ich a rozumieť im. Bez toho, aby si to ľudia vôbec uvedomovali, stávajú sa súčasťou prepočítateľného potenciálu, v ktorom sú vecou medzi vecami. (Javorská, 2012, 57).

Zygmunt Baumann v jednom rozhovore z roku 2010 s názvom *Dnešná atmosféra je pre vystrašenú väčšinu* poukazuje na tzv. Hobbesovu otázku: Ako je možné, že ľudské bytosti, ktoré zo svojej podstaty majú vôľu a predtým ako konajú sa musia sami rozhodovať, aj tak sa môžu začať správať predvídateľne, t.j. podľa toho istého vzoru, rutinne? Ako vlastne minimalizovať vplyv náhody a nevypočítateľnosti v správaní ľudských bytostí, ktoré boli obdarené slobodnou vôľou? Pre modernú dobu je charakteristické, že inštitúcie a firmy sa pokúsili, a môžeme konštatovať, že veľmi úspešne, hľadať možnosti ako presvedčiť a usmerniť ľudí tak, aby sa správali istým spôsobom, pričom zároveň mali hľadať nástroje na ovplyvňovanie tohto správania. Výsledkom je správanie ľudí vopred určeným, pravidelným a monotónnym spôsobom. Ide de facto o prejav poslušnosti. Kto tu však nesie zodpovednosť? Táto sa akoby preniesla z riadiacich pracovníkov na jednotlivcov – zodpovednosť za následky riadených aktivít na tých, ktorí ich vykonávajú. V špecializovanom pracovnom procese modernej doby sa zodpovednosť jednotlivého pracovníka redukuje na dodržanie technológie a maximálnej efektívnosti vyčleneného úseku činnosti. Baumann túto myšlienku ešte radikalizuje, keď modernú organizáciu pracovného procesu spája s potencialitou holokaustu. (Baumann, 2002). Baumann podobne ako B. Latour, W. Liessmann, H. Marcuse, Horkheimer, J. Habermas a T. Adorno hovorí o inštrumentálnej racionalite, ktorá prevládla v súčasnom svete, v ktorom je hlavným ukazovateľom kalkulácia, efektívnosť, pričom však máme len malé možnosti kontrolovať aplikáciu tejto racionality a málo dôvodov spoliehať sa na civilizované záruky proti neľudskosti.

Bruno Latour vo svojom diele *Nikdy sme neboli moderní* uvažuje o modernej vede, ktorá je generátorom len zdanlivo objektívnych poznatkov. Veda je podľa neho nositeľkou separácie skutočnosti na ľudskú a neľudskú sféru a je impregnovaná ideológiou do tej miery, že jediným čistým mýtom je idea vedy zbavená akéhokolvek mýtu. (Latour, 2002) Latour podobne ako F. Lyotard v *Postmodernej situácii* prispieva svojim dielom k príchodu novej doby a otvoreniu novej dimenzie reflexie v sociálnych vedách a politickej filozofii. Kritizujú tzv. „veľký príbeh“ o Rozume v dejinách a spochybňujú vieru v silu univerzálneho, logic-

kého, abstraktného rozumu, vieru v možnosť rozumného usporiadania sveta. Radikálnym kritikom rozumu však už bol Nietzsche, ktorý odhalil rozum ako moc, pričom svoju moc presadzuje v podobe racionálnej fasády mnohých iracionálnych schopností. V Nietzscheho myslení už vidíme filozofické účinky spomínaného kritického postoja objavujúceho sa v osvietenstve, ktoré anticipuje vo svojej kritike morálky. (Javorská, 2011)

Novoveká filozofia a prírodoveda dôverovala objektívite, opierala sa o hľadanie neotrasiteľných platných základov poznania a nevyhnutných postupov nášho myslenia. Vyvrcholením týchto snáh bola objektivizujúca filozofia reflexie v osvietenstve, ktorá poznávajúce individuum premieňa na subjekt a veci sú predmety konštruované našim poznaním – či už pomocou univerzálnych princípov matematickej prírodovedy alebo transcendentálne očisteným rozvažovaním – a manipulované naším chcením. V mene rozumu a prirodzenosti sa potom osvietenstvo kriticky obracalo proti všetkým predsudkom, proti neúplnej skúsenosti a nedostatočným pojmom, a nakoniec aj keď neplánovane prispelo k narušeniu súvislosti rozumu, pravdy, súcna a sveta. Bez tejto súvislosti sa nemohli objaviť otázky jedinečnosti zmyslu individuálneho života, jednotlivých vecí a celku diania. Najvlastnejším predpokladom osvietenскеj racionálnej reflexie a zároveň aj jej dôsledkom sa stalo rozdvajenie človeka a sveta, subjektivity a objektivity, verejného a súkromného, ktoré sa objavuje už v základoch vývoja pokantovskej filozofie a ktoré sa stáva základom modernej civilizácie. Na jednej strane tu je objektívny prístup k svetu, vychádzajúci z presvedčenia, že všetkým veciam je vlastná racionálna, rozumom uchopiteľná a v princípe všetkým prístupná štruktúra, a na strane druhej sa presadzuje subjektivita a vnútro ľudského individua, v ktorej sa uchováva všetko, čo skúsenostne viazaný rozum modernej vedy postupne vytlačil zo svojho objektívneho poňatia reality – vieru, hodnoty, múdrosť, nádej, Boha, humanitu. Takto získaná objektivita, prehľadnosť a opakovateľnosť poznania predmetu však stratila svoju schopnosť oslovovať človeka a ponúkať mu riešenia otázok jeho miesta v celku. Podľa M. Webera za svoju objektivitu a platnosť veda zaplatila stratou svojich pôvodnejších snáh byť cestou k pravému bytiu, pravému šťastiu, pravému Bohu. Veda nám nedáva odpoveď na otázku: Čo máme robiť, ako máme žiť. (Weber, 1988, 122) Tieto otázky vo vzťahu k vede kladie začiatkom 20. storočia aj E. Husserl, ktorý hovorí o kríze európskeho ľudstva spojenú s krízou európskych vied. Poukazuje na neschopnosť vedy odpovedať na otázky „týkajúce sa zmyslu a nezmyselnosti celej ľudskej existencie“ (Husserl, 1996, 28).

Hľadanie odpovede na otázky zmyslu dejín, či povahy celku sveta, podľa Webera pôvodne prirodzene riešené náboženským spôsobom, sa akoby stratili v jednostrannosti rozdvajenia a v ňom založených rozdielnych perspektívach videnia subjektu a objektu, a to tým viac, čím viac kritický potenciál osvietenstva klesol len do manipulatívneho vedenia, alebo do ideológií, ktoré udržiavali vnútornú integráciu spoločnosti v odcudzenej podobe. Kritická schopnosť osvietenského rozumu sa nakoniec ukázala len ako služba individuálnym a skupinovým záujmom.

Došlo k procesu separácie základných modalít ľudského ducha, morálneho, estetického a poznávacieho rozmeru ľudskej kultúry. U Kanta sa autonomizované sféry ľudského ducha ešte prepájali prostredníctvom transcendentálneho subjektu, u novokantovcov sa podriaďovali pluralitným pravidlám, ale stále medzi nimi platila akási predurčená harmónia. M. Weber v diele *Politika ako povolanie* však ukazuje, že v podmienkach kapitalistického podnikania, dochádza k zasahovaniu do vedy z politických dôvodov. Veda stráca svoj zmysel, namiesto toho, aby slúžila veci, hľadaniu pravdy bytia, začína slúžiť politickej moci. Dochádza k redukcii rozumu vedy na rozumovú kalkuláciu, prevláda predstava, že všetky veci možno zvládnuť výpočtom, dôsledkom toho je, že svet sa zbavuje čara (Entzauberung), stráca svoj zmysel a význam, dochádza ku kontrapozícii faktov a hodnôt ako úplne heterogénnych problémov. Veda, umenie, morálka a náboženstvo sa formujú ako vzájomne nezlučiteľné poriadky, medzi ktorými sa vedie nezmieriteľný boj. (Černík, Viceník, Višňovský, 1997)

M. Weber analyzoval hlavne separáciu vedy a náboženstva ako dvoch odlišných historických prístupov k svetu, odčarovanie stotožňoval so sekularizáciou. Hovorí o procese odbožšťovania verejného i súkromného života, a označil ho pojmom odčarovanosť sveta (Entzauberung). Pojem odčarovania Weber vypracoval na označenie a výklad nevyhnutného sprievodného sociálneho a kultúrneho fenoménu všeobecnejších procesov racionalizácie sveta a intelektualizácie života silami vedy a na vede založenej techniky ako i v dôsledku fatálneho vystavenia individuálneho a sociálneho života všeobecným a dlhodobým tlakom ekonomickej racionality. Weber síce pre to, aby objasnil pojem odčarovania analyzuje historické premeny zmyslu vedy a dôsledkov oddelenia viery a vedenia, vedy a náboženstva ako dvoch odlišných prístupov k svetu, ale zisťuje, že zatiaľ čo na jednej strane sa využívali mimonáboženské praktiky (mágia) na ovplyvňovanie ľudského života a spoločnosti, tak na strane druhej sa manipulácia a ovládanie nahradili vedecko-technickými prístupmi k svetu. V práci *Veda ako povolanie* Weber komparuje vedu a náboženstvo v každodennom živote ako kultúrne analogický druh prístupu k svetu a hovorí o sekularizovanom a ideou pokroku naplňajúcom zmysle. „...vzrastajúca intelektualizácia a racionalizácia teda neznamená, že pribúdajú znalosti o podmienkach v ktorých žijeme. Znamená to niečo iné: vedenie o tom alebo viere v to, že človek, keby len chcel, sa o nich môže kedykoľvek dozvedieť, že teda v zásade neexistujú žiadne tajomné sily, ktoré by sa tu intervenovali, že je skôr naopak možné ovládať všetky veci v zásade výpočtom... Už nemusíme ako divosi, pre ktorých takéto sily existovali, siahať k magickým prostriedkom, aby sme ovládli duchov alebo ich uprosili. To dnes robia technické prostriedky a výpočet.“ (Weber, 1998, 118, 133)

Odčarovanie je tak výraz modernej doby, v ktorej prevládol scientizmus a technologická ovládateľnosť sveta, disponovateľnosť svetom novými prostriedkami. Svet je vydaný vede, technike a technológiám, kedy sa to, čo náboženstvo považuje za posvätné mení a zohráva novú úlohu v spoločnosti, osobnom živote i mravnom konaní. „...všetky prírodné vedy nám dávajú odpoveď len na otázku, čo máme robiť, pokiaľ chceme život technicky ovládnuť. Ale či ho technicky máme a chceme ovládnuť a či to vôbec má nejaký zmysel – to buď odsúvajú, alebo pre svoje účely predpokladajú.“ (Weber, 1998, 123)

Moderná racionalita sa v 20. storočí ocitla v radikálnej kríze, čo podľa Gadamera spočíva v páde ilúzie, ktorá očakávala od vedenia a zručnosti to, čo vedenie a zručnosť nedokážu. Ukázalo sa, že rozum ako jedna zo základných mohutností ľudského ducha sa môže jednostranne redukovať len na jednu zložku – analytický um. Jednostranná redukcia smeruje k jednostrannému spojeniu vedy a techniky. Rozum ako hovorí Martin Vašek, „často nedokáže prekročiť hranice vlastnej racionality a vôle a otvoriť sa novému mysleniu a konaniu.“ (Vašek, 2013, 89)

Rozum môže existovať aj v nerozumnej forme, rozum sa môže „správať nerozumne“ (Černík, Viceník, Višňovský, 1997, 245), a preto kritérium rozumnosti nemožno hľadať iba v rozume. Aristoteles zdôrazňoval, že kritérium rozumnosti je v ľudskom konaní. Ani prax, konanie však nie je nejakým absolútnym kritériom rozumnosti, ale má relatívny charakter. K správne konaniu je potrebný rozum, cieľavedomá vôľa, mravný a estetický cit a praktická skúsenosť. Ukazuje sa, že tieto vzájomné väzby medzi základnými modalitami ľudského ducha a ich funkciami v kognitívnej, etickej a estetickí sfére ľudskej duchovnej kultúry ako to ukázal Kant nie je možné zrušiť. „Dnes sa hovorí aj o zmene klasickej definície človeka ako animal rationale, ktorý by využíval praktickú rozumnosť, kreativitu a komunikáciu, čo však znamená prekonať dve tradičné antinómie: 1. antinómiu racionality a kreativity a 2. antinómiu racionality a komunikácie. V 19. a začiatkom 20. storočia vystupuje do popredia fakt diskrepancie medzi racionalitou poznania, konania, vedy a moralitou.“ (Černík, Viceník, Višňovský, 1997, 246). Ukazuje sa, že poznanie faktu alebo zákona síce umožňuje konať efektívne, ale že samo osebe ešte nelegitimizuje rozumnosť konania v zmysle mravného

dobrá. Na legitimizáciu konania treba zobrať do úvahy aj morálny aspekt ľudskej činnosti. Na tento fakt ukázali viaceré dominantné znaky krízy ľudskosti, kedy sa človek začal správať k človeku i živej prírode ako k materiálu a veci. Weizsäcker v roku 1985 povedal, že „Náš problém je v tom, že efektívnosť novodobej teórie a techniky – a tiež techniky vedenia ľudí – zvýšila zodpovednosť za svet v takom rozmere, na aký ľudstvo nikdy nebolo pripravené a ani dnes pripravené nie je“ (Weizsäcker, 1992, 210).

Začíname si výraznejšie uvedomovať, že pochopenie vzájomných väzieb základných modalít ľudského ducha, prekonanie ich vzájomnej separácie súvisí s ľudskou tvorbou a pretváraním sociálneho poriadku v našom praktickom sociálnom konaní. To vedie k hlbšiemu pochopeniu ich funkcií v kognitívnej, etickej a estetickej sfére ľudskej duchovnej kultúry. Ukazuje sa, že výzvy, ktoré stáli pred Husserlom na začiatku 20. storočia sú stále naliehavé, že základy a zmysel samej vedy, ktorá sa v priebehu minulého storočia dostala do služieb moci, sa stále otriasa v samých základoch ľudskej kultúry, myslenia, života. „Dnešok“ je viazaný na vzorec produkcie, pracujeme a tvoríme tak, že diela sa stávajú tovarom, výmennou hodnotou, všetko má hodnotu vtedy, keď sa dá dobre predať, keď obieha na trhu informačného tovaru podobne ako peniaze. Vedcov, technikov a prístroje si inštitúcie nezískavajú preto, aby sa zistila pravda, ale na to, aby sa dosiahla väčšia moc. Pokiaľ uznáme, že prejavom moderného postoja k svetu je odhodlanosť ľudstva verejne používať vlastný rozum ako sme sa zamýšľali o tom v úvode nášho článku, tak vzniká otázka či moderná veda poskytuje dostatočné možnosti k tomu, aby sme zaujali kritický postoj k tomu projektu technickej civilizácie, ktorý sme si sami utvorili. Zmena myslenia by mohla byť cestou hľadania nového zodpovedného vzťahu k človeku a svetu, mohla by byť vyznačovaná novým ne-technickým porozumením miesta človeka v prírode, v hľadaní spôsobu myslenia a vnímania sveta. Ide vlastne o znovuobjavenie filozofického éthosu, kritického postoja k svetu, ktorý umožňuje reflexiu hraníc nášho konania, myslenia a reči, ako i slobodného vzťahu k technickému svetu.

Literatúra

- BAUMANN, Z. (2002): *Modernosť a holocaust*. Bratislava: Kalligram 2002.
- ČERNÍK, V., VICENÍK, J., VIŠŇOVSKÝ, E. (1997): *Historické typy racionality*. Bratislava: IRIS.
- FOUCAULT, M. (1993): *Co je osvícenství?* In: *Filosofický časopis*, roč. XLI, č. 3, s. 363-378.
- GAUCHET, M. (2004): *Odkouzlení světa. Dějiny náboženství jako věci veřejné*. Brno: CDK.
- HABERMAS, J. (1991): *Moderna – nedokončený projekt*. In: *Za zrkadlom moderny*. Bratislava: Archa.
- HEIDEGGER, M. (1954): *Die Frage nach der Technik*. In: Heidegger, M.: *Vorträge und Aufsätze*. Pfullingen 1954, s. 5-36.
- HUSSERL, E. (1996): *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Academia.
- JAVORSKÁ, A. (2012): *Sloboda a fenomén moci v myslení Hannah Arendtovej a Jana Patočku*. In: Javorská, A., Sťahel, R.: *Pohľady do súčasnej filozofie: Philosophica 10*. Nitra: FF UKF, s. 49-64.
- JAVORSKÁ, A. (2011): *Pravda, myslenie a dvojznačnosť sveta*. In: *Filosofie lidského, přilíš lidského: Friedrich Nietzsche*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, s. 77-87.

- KANT, I. (1996): K večnému mieru. Bratislava: Archa.
- LATOUR, B. (2003): Nikdy sme neboli moderní. Bratislava: Kalligram.
- LOEWENSTEIN, B. (1995): Projekt moderny. Praha: Oikoymenh.
- PATOČKA, J. (1990): Negativní platonizmus. Praha: Oikoymenh.
- VÁŠEK, M. (2013): Sekulárny rozum a náboženské myslenie ako kooperujúce sily. In: Nové horizonty. roč. VII., č. 2, s. 85-90.
- WEIZSÄCKER, C. F. von (1992): O krizi. In: Pojem krize v dnešním myšlení. Praha.
- WEBER, M. (1998): Věda jako povolání. In: Weber, M.: Metodologie, sociologie, politika. Praha: Oikoymenh, s. 109-134.

AKO PREHLBIŤ ÚČINNOSŤ VÝCHOVY K OBČIANSTVU

How to Enhance the Effectiveness of Education for Citizenship

doc. Gabriela Jonášková, CSc.

Katedra filozofie, FF UKF
Hodžova 1, 949 74 Nitra
E-mail: gjonaskova@ukf.sk

Abstrakt: *Autorka vo svojom príspevku poukazuje na nutnosť hľadať a uplatňovať vo výchove k občianstvu nové prístupy, aktivizujúce metódy a formy práce, využívanie názorných pomôcok a didaktickej techniky. Zdôrazňuje, že cieľom je vychovať žiaka (študenta), ktorý bude schopný zorientovať sa v spoločnosti a konať ako zodpovedný a samostatný občan.*

Abstract: *The author in his paper points out the need to find and apply for citizenship education in new approaches, activating methods and forms of work, use of visual aids and teaching techniques. It emphasizes that the aim is to educate a pupil (student) will be able to find their way in society and act as a responsible and independent citizen.*

Kľúčové slová: *študent, výchova, metódy a formy práce*

Key words: *student, education, methods and forms*

Afiliácia k projektu: *Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov výskumnej úlohy KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte – inovácia študijného programu“ riešenej na Katedre filozofie FF UKF v Nitre.*

V súčasnosti jedným z vážnych problémov je venovanie nedostatočnej pozornosti oblasti medziľudských vzťahov, t.j. ako utvárať optimálne medziľudské vzťahy, ako vychovať osobnosti, ktoré budú rešpektovať odlišné stanoviská, kultúrnu rôznorodosť, odbúravať svoje predsudky a naučia sa vzájomnému chápaniu, porozumeniu a spolunažívaniu. Domnievame sa, že v riešení uvedených problémov významnú úlohu môže zohrať výchova k občianstvu a posilnenie jej účinnosti cez uplatňovanie nových postupov, aktivizujúcich metód a foriem práce.¹

Význam vo výchove k občianstvu by teda mali mať:

- Programy, ktoré rozvíjajú základné vedomosti a zručnosti žiakov (študentov), znalosť významných pojmov a myšlienok, daných tém a problémov, ktoré by sa mali skúmať do hĺbky. Žiaci (študenti) by mali mať možnosť nielen učiť sa a cvičiť si zručnosti, ale ich aj využívať v nových a autentických situáciách. Zo zručností by sa mali u žiakov (študentov) rozvíjať najmä kritické myslenie, rozhodovanie, riešenie konfliktov, komunikácia, spolupráca a participácia.
- Témy a materiály, ktoré prezentujú rôzne pohľady alebo perspektívy na občianske a ľudské práva, na právny a verejný systém, na politické témy, systémy a procesy. Kontroverzné témy by mali byť často diskutované, aby motivovali záujem žiakov (študentov) o ne a rozvíjali ich chápanie a toleranciu.

¹ Pozri: JAKUBOVSKÁ, V. - JAKUBOVSKÁ, K.: Education intermingled with traditions in the context of basic and high school students' competence development.

- Žiaci (študenti) by mali mať dostatok príležitostí na nadobúdanie zručností a nových informácií. Výučba by mala stavať na základoch, ktoré si žiaci (študenti) prinášajú a pripraviť ich na ďalšie učenie.
- Rôzne interaktívne vyučovacie stratégie, ktoré podporujú skutočnú interakciu medzi žiakmi (študentmi) počas hodiny. K ďalším charakteristikám dobrej výučby vo výchove k občianstvu patria: zdieľanie výsledkov so žiakmi (študentmi), stávanie na doterajších vedomostiach a skúsenostiach žiakov (študentov) do všetkých aspektov práce v triede, stávanie na silných stránkach žiaka (študenta), poskytnutie potrebnej štruktúry, kontextu a informácií.²
- Možnosť poskytnúť príležitosť pre interakciu žiakov (študentov) s členmi komunity, pričom obsah prezentovaný osobou z komunity by mal byť súčasťou obsahu predmetu a súvisí s preberanou témou. Ideálne je, ak osoba z komunity má praktické skúsenosti, nie iba vedomosti z knihy a je dobrým príkladom.
- Riadiaci školskí pracovníci (riaditelia škôl, školskí administrátori), ktorí by poskytovali učiteľom potrebnú pomoc, podporovali by ich úsilie, vedeli reagovať na otázky rodičov, iných učiteľov alebo komunity. Participácia administrátorov by mala slúžiť na priblíženie školských poriadkov, pravidiel a princípov spravodlivosti, ktoré môžu vzniknúť v triede.
- Príležitosti na odborný rast, ktoré sú poskytované učiteľom v rámci školy aj mimo nej a podporujú ich spoluprácu s kolegami, reflexiu a zlepšovanie svojej práce. Učitelia by sa mali zúčastňovať spoločných plánovacích akcií a spoločenských podujatí, ktoré by u nich podporili záujem používať interaktívne metódy a poskytnúť praktické informácie.
- Aplikovať na všetky aspekty výchovy k občianstvu autentické hodnotenie a využívať ho na zlepšovanie programu a výučby.

Zároveň je potrebné aj vo výchove k občianstvu správne a vhodne, zrejme aj vo väčšej miere, využívať názorné učebné pomôcky, ktoré zvýšia efektívnosť celého vyučovacieho procesu, vytvoria vhodné predpoklady pre rýchlejšie a trvalejšie osvojenie učebnej látky. Pomáhajú rozvíjať myslenie žiakov (študentov), podnecujú ich k aktívnej účasti na výučbe i prehĺbiť si poznatky a rozšíriť celkové poznanie javov určitej témy.

Názorné sprostredkovanie učebnej látky:

- pomáha lepšie si osvojiť abstraktné pojmy a poučky (napr. pomocou symbolov, schém a pod.)
- zvyšuje záujem o predmet výučby
- bráni odovzdávať informácie nejasne, nesystematicky a rozvláčne
- pomáha vytvárať jasnejšie predstavy, spájať s nimi nové pojmy, jasnejšie osvetliť súvislosti a vzťahy medzi javmi a procesmi
- je významným prostriedkom proti verbálnemu odovzdávaniu informácií a iba knižným vedomostiam

Pri výbere názorných pomôcok a didaktickej techniky je treba zohľadniť charakter výchovy k občianstvu, jej cieľ, obsah učebnej látky, vek žiakov (študentov), ich vedomostnú úroveň.

Používanie didaktickej techniky (diaobrázky, epiobrázky, priesvitky, filmy, videozáznamy) by mal predstavovať bežný, zaužívaný spôsob práce vo výchovno-vzdelávacom pro-

² Pozri: PREDANOCYOVÁ, L.: Alternatívne metodické prístupy.

cese. Zároveň však je potrebné nezabúdať, že ani najnovšie didaktické prostriedky založené na báze výpočtovej techniky nemôžu nahradiť učiteľa, a tak by mal hľadať odpoveď, do akej miery mu didaktické prostriedky môžu pomôcť zefektívniť výchovno-vzdelávaciu prácu a špeciálne výchovu k občianstvu.

Efektívnosť výchovy k občianstvu nezávisí totiž od množstva použitých pomôcok a prístrojov, ale aj od pripravenosti učiteľa začleniť ich do výučby v súlade s obsahom, cieľom a ďalšími činiteľmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Pritom sa musia prísne rozlišovať funkcie jednotlivých pomôcok, aby sa napríklad nepoužíval samoučelne zvukový záznam tam, kde je vhodnejšie a presvedčivejšie živé slovo učiteľa. Nadmerné používanie didaktickej techniky s množstvom často efektných prostriedkov ohúri žiakov (študentov), ale tým súčasne odvádza od hlavnej myšlienky. Priveľa názoru bráni žiakom (študentom) chápať a rozumieť teoretické problémy a bráni im zovšeobecňovať konkrétne poznatky.

Zvláštnosťou výchovy k občianstvu je, že do určitej miery zhrňuje poznatky, ktoré žiaci (študenti) získali v iných učebných predmetoch (etika, estetika, spoločenská etiketa, ekonómia, psychológia, právo, politológia, história, ekológia atď.), vo svojej praxi, v živote a zdôrazňuje spoločenskú stránku týchto poznatkov.

Okrem využívania názorných pomôcok a didaktickej techniky by sa mali aj vo výchove k občianstvu uplatňovať aktivizujúce metódy a formy práce – napríklad problémová metóda vyučovania, metóda programového učenia, verbálne dialogické metódy (rozhovor, beseda, diskusné formy), situačné metódy.

V súvislosti s cieľom a obsahom výchovy k občianstvu by nemalo ísť iba o pasívne osvojovanie si určitých poznatkov (prostredníctvom výkladovo-ilustratívnej a reprodukčnej metódy), ale malo by ísť o aktivizáciu vlastnej činnosti žiakov (študentov) a rozvíjanie ich tvorivosti (prostredníctvom problémovej, heuristickej a výskumnej metódy).

Vo výchove k občianstvu veľmi vhodnou aktivizujúcou metódou sú diskusné metódy, ktoré predstavujú skupinu dialogických problémových metód výučby. Na rozdiel od monologických metód je ich podstatou vždy rozhovor, dialóg, diskusia. Tradičný jednosmerný tok informácií od učiteľa k žiakovi (študentovi) sa mení na obojsmerný, cieľavedome riadený tok informácií. Takto je učiteľ informovaný o výsledkoch svojej práce, môže si na začiatku preberania témy, problematiky overiť informovanosť a úroveň poznatkov žiakov (študentov) a podľa toho prispôbiť vlastnú činnosť. Zvyšuje sa tak aj kvalita výchovno-vzdelávacieho procesu, pretože žiaci (študenti) sa aktívne zapájajú do priebehu diskusie. Diskusia sa stáva výmenou názorov medzi učiteľom a žiakmi (študentmi) o riešení určitých otázok v rámci danej témy. Samozrejme priebeh diskusie ovplyvňuje šírka a hĺbka poznatkov žiakov (študentov), ich veková štruktúra, rozličné skúsenosti, ako aj počet žiakov (študentov).

Tak ako v celom vyučovacom procese aj vo výchove k občianstvu musí ísť o účinné využitie prostriedkov, metód a foriem práce a hľadania ciest najlepšej zrozumiteľnosti. Celkovú koncepciu, ciele, obsah, úlohy, metódy a formy je potrebné zamerať a uplatňovať z hľadiska nových podmienok vývinu v našej spoločnosti, najmä z hľadiska súčasnej situácie, z hľadiska nových poznatkov. Žiaci (študenti) by mali vedieť, že ide o spoločensky závažné témy, o širšie problémy, ktoré je možné do určitej miery ovplyvniť či zmeniť a to v závislosti od ich aktívneho prístupu, zaujatia stanoviska, schopnosti vedieť argumentovať, osloviť príslušné úrady, využiť občiansku participáciu na riadení spoločnosti. Participácia je kľúčovou úlohou občanov (teda aj žiakov, študentov) v demokratickej spoločnosti. Nie je iba ich právom, ale aj ich povinnosťou. Občianska participácia môže mať veľa foriem, ku ktorým patrí napríklad účasť vo voľbách, byť informovaný, zúčastňovať sa diskusií, účasť na živote spoločnosti, na občianskych mítingoch, členstvo v dobrovoľných organizáciách, platenie daní, ale aj protesty.

Z uvedeného vyplýva, že učiteľ by sa mal vo výchove svojich žiakov (študentov) orientovať na ich výchovu k aktívnemu občianstvu a z nových prístupov využiť také, ako sú napríklad:

- Konsenzus ako metóda prijímania rozhodnutí, snaha nájsť spoločne riešenie, ktoré bude prijateľné pre všetkých a nie súťaženie, či vojna názorov, v ktorých je presadzované jedno riešenie bez ohľadu na názory druhých. Skutočný konsenzus je možné dosiahnuť v takých prípadoch, keď:
 - a) dokáže sa vytvoriť také prostredie, ktoré podporuje rozumnú diskusiu o názoroch
 - b) je umožnené žiakom (študentom) vyjadrovať rôznorodé názory
 - c) žiaci (študenti) nie sú pod vplyvom silných jedincov
 - d) prechádzame procesom, v ktorom je vytvorený priestor pre prepojenie rôznych názorov, ako aj pre nesúhlas, v ktorom dôjde ku konečnej zhode
 - e) názor alebo určité stanovisko je prijaté skupinou ako celkom, alebo aspoň z vôle jej väčšiny
 - f) existuje všeobecný súhlas alebo zhoda

Na dosiahnutie konsenzu je potrebné diskutovať o každom probléme, klásť si otázky, zhromažďovať argumenty pre a proti, zvažovať realnosť možných riešení, skúmať rozdiely a podobnosti, zhody a nezhody medzi jednotlivými problémami. Pri uvažovaní o probléme, ktorý chceme riešiť, by si mal učiteľ vopred ujasniť, či tento problém vnímajú žiaci (študenti) ako dôležitý, či sa ich priamo dotýka, či môže byť vyriešený jednoduchým postupom a bude dostatočné množstvo informácií pre prácu s daným problémom.
- Metóda „zaujmi stanovisko“, ktorá pomáha viesť v triede diskusiu o kontroverzných témach, dáva žiakom (študentom) priestor, aby slobodne vyjadrili svoje názory a pomáha im rozvíjať komunikačné zručnosti. V intenciách tejto metódy by sa žiaci (študenti) mali naučiť otvorene vyjadriť svoj názor, nehádať sa, ale uvádzať argumenty, pozorne počúvať druhých, zmeniť svoj názor a stanovisko k diskutovanej téme. Pri tejto metóde by učiteľ nemal vstupovať do vyjadrovania názorov žiakov (študentov), nemal by vyjadrovať svoje stanovisko alebo o ňom vopred informovať, nenavádzať otázkami žiakov (študentov) ku svojmu stanovisku.
- Tvorba portfólia, ktoré by malo obsahovať:
 - a) nastolenie problému, oficiálne riešenie problému a rôzne názory v spoločnosti na problém
 - b) existujúce alternatívne riešenia a ich výhody a nevýhody (môže ich byť viac)
 - c) riešenie triedy a výhody a nevýhody nimi navrhovaného riešenia, súlad s ústavou a orgán štátnej moci
 - d) akčný plán, ktorý by mal obsahovať jednotlivé kroky, ktoré žiaci (študenti) podniknú, kto ich podporí a kto bude proti

Výsledkom výchovy k občianstvu i za pomoci nových prístupov by mali byť žiaci (študenti), ktorí by boli schopní zorientovať sa v spoločnosti, aby si uvedomovali svoje hodnotové orientácie a konali ako zodpovední a samostatní občania. To znamená občania, ktorí budú schopní uvedomiť si, že všetci tvoríme jeden celok a tak nielen osobné záujmy, ale aj záujmy druhého človeka, s ktorým prichádzajú do styku, majú svoje opodstatnenie. Z toho vyplýva, že hlavnými okruhmi výchovy by mali byť: „Pochopenie človeka ako individuálnej, spoločenskej a historickej bytosti, rozvoj schopností a zručností sebavyjadrenia dieťaťa a schopností zrozumiteľne komunikovať, pochopenie časovosti sveta a človeka, pochopenie a zvládnutie nástrojov, ktoré dieťaťu pre pohyb vo svete poskytuje kultúra.“ (Mistrík, 2005, 3)

Literatúra

- JAKUBOVSKÁ, V. - JAKUBOVSKÁ, K.: Education intermingled with traditions in the context of basic and high school students' competence development, 2013. In: Science for Education - Education for Science : 3rd International Conference, Nitra 26. - 27.04.2013. Book of Abstracts / Orsolya Hegedűs, Tibor Szabó, Zuzana Vargová. Nitra : UKF, 2013. ISBN 978-80-558-0292-3, P. 87.
- MISTRÍK, E.: Kurikulárna reforma v humanitných predmetoch, Notes, VI. ročník, leto 2005, Bratislava, s.3
- MISTRÍK, E.: Integrujúca sa Európa, občan a kultúra, Bratislava, 1999
Notes, VI. ročník, leto 2005, Bratislava
- PREDANOCYOVÁ, Ľ.: Alternatívne metodické prístupy. In: Rozširovanie kompetencií učiteľa náuky o spoločnosti v intenciách aktuálnych spoločenských problémov. - Nitra : UKF, 2008. - ISBN 978-80-8094-267-0, s. 46-53.
- Súbor materiálov Projekt občan: Výchova k aktívnemu občianstvu, Občianske združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní

MIESTO VÝCHOVY K OBČIANSTVU VO FILOZOFII

A Place of Education to Citizenship in Philosophy

Mgr. Klement Mitterpach, PhD.

Katedra filozofie
Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Hodžova 1, 949 47 Nitra
E-mail: kmitterpach2@ukf.sk

Abstrakt: *Otázka súvislosti výchovy a občianstva si vyžaduje konfrontáciu s filozofiou ako myslením, ktoré sa vo svojom záväzku nevyhnutne profiluje ako myslenie nielen tematizujúce problematiku občianstva ale predovšetkým umožňujúce radikálne prevzatie problematiky výchovy k občianstvu, ktoré chápe filozofiu ako principiálne adresnú reč, ktorá konfrontuje svojich poslucháčov so záväzkom radikálnej kritiky filozofie samotnej. Takáto konfrontácia vôbec umožňuje pochopiť váhu toho čo nás zaväzuje k mysleniu a toho, k čomu sa zaväzuje filozofické myslenie.*

Abstract: *Asking about the relation of the education to citizenship to philosophy requires a confrontation with philosophy as thinking, which while following its responsibility is necessarily heading towards not only thematic concern for the problems of citizenships but mainly for its undertaking a concern for problems of education to citizenship. From this point of view, philosophy can be understood principally as a speech containing address, which confronts its students with the commitment to a radical criticism of the philosophy itself. Such confrontation makes us understand the weight of that, which obligates us to think and to what philosophical thought obligates itself.*

Kľúčové slová: *filozofia, výchova k občianstvu, adresnosť, rétorika, záväznosť*

Keywords: *philosophy, education to citizenship, addressing, rhetorics, commitment*

Afiliácia k projektu: *Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov výskumnej úlohy KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte – inovácia študijného programu“ riešenej na Katedre filozofie FF UKF v Nitre.*

Ku komu vlastne hovoríme ako filozofi?

V predchádzajúcom texte *Filozofia ako súčasť výchovy k občianstvu. Integrácia ako vylúčenie?*, sme napriek titulu nakoniec nehovorili o vzťahu dvoch „programov“, resp. „odborov“, ale o latencii radikálneho odmietnutia, ktoré je potrebné na to, aby sa v texte spomínaná „druhá“ otázka (Aké je miesto občianskej náuky vo filozofii?) vôbec stala témou, t.j. bola otvorená ako problém, t.j. práve nie „iba“ ako teoretický problém, ale ako problém nevyhnutne teoreticky. Paradoxne, tematizácia súvislosti filozofie a výchovy k občianstvu sa nestáva problémom vtedy, keď sa o oboch hovorí ako o „programoch“, t.j. „praktický“, „zvonka“, keď sa položí dôraz na konkrétnu predmetovú štruktúru a obsadenie programu, kým sa nielen nez dôrazní, ale doslova nepodarí konfrontovať nielen výchovu k občianstvu s filozofiou, ale práve filozofiu s výchovou k občianstvu, keďže práve takto formulovaná konfrontácia je výsledkom pokusu domysliť radikálne odmietnutie integrovanej filozofie ako, z hľadiska zámerov výchovy k občianstvu, prakticko-pedagogicky impotentnej teórie.

Zmena v spôsobe, akým sa pýtame, otočenie otázky, ktoré sme v spomínanom texte navrhovali, vôbec neznamená iba posun v identifikácii dominantného kontextu, ani dominanciu filozofických predmetov v programe výchovy k občianstvu. Konkretizácia skladby, resp.

zásahu do programov, či už filozofie alebo výchovy k občianstvu znamená konkretizáciu dôvodov filozofického myslenia, a to práve tých dôvodov, ktoré sa stávajú pre filozofiu zrejmy práve v tejto konfrontácii, t.j. konfrontácii cieľov výchovy k občianstvu a toho, čo sa ukáže, ak filozoficky prevezmeme otázku cieľov filozofie. Táto otázka nie je vôbec iba záležitosťou metodologického alebo didaktického rozvrhu disciplíny, ktorý sa zvyčajne nepýta na dôvody, pre ktoré sa takéto zoznamy cieľov zostavuje. Pre filozofiu ide o konfrontáciu, vďaka ktorej sa stávajú zrejmy parametre tejto otázky, tejto konfrontácie. V istom zmysle ide vlastne o radikalizáciu toho, čo výchova k občianstvu ani tak nezanedbáva, a teda formulovanie jej cieľov, ako banalizuje, pretože tieto ciele berie práve ako konkretizáciu abstraktných filozofických rámcov. Fakt, že filozofia sa konfrontuje s cieľmi výchovy k občianstvu neznamená ani tak usvedčovanie týchto cieľov, z toho, že sú už vždy latentne filozofické, že predpokladajú voľbu fundamentálnych filozofických konceptov, aby sa dali vôbec formulovať. Znamená to pre ňu otázku, *ku komu vlastne hovorím*, t.j. ako je vôbec možný fakt, že filozofia má podobu reči, ktorá je adresovaná, t.j. ktorá vôbec môže mať „poslucháčov“?

Pre filozofiu ide predovšetkým o konfrontáciu s otázkou cieľov, ktorá je provokovaná práve týmto stretnutím, teda s výchovou k občianstvu ako jedným zo svojich cieľov. Ak tá vždy tak či onak zdôrazňuje, že jej ide o výchovu, resp. o náuku, ktorá sleduje vyslovene výchovné ciele (bez ohľadu na to, či ide o výchovu žiakov alebo pedagogické vedenie študentov), tak filozofickým analogom tejto otázky cieľov bude ich radikalizácia, a to práve radikalizácia tejto adresnosti, ktorej ambíciou zďaleka nie je ponúknuť iba súbor poznatkov a informácií o tom, čo tvorí občiansky život, ale skôr toho, čo je podmienkou jeho prevzatia. Ako sa vo filozofickom myslení zrkadlí prítomnosť poslucháča, resp. ako vôbec beriem do úvahy toho, ku komu hovorím, pred kým sa odohráva filozofické myslenie, resp. komu je nakoniec adresovaná filozofická reč?

Domnievame sa, že omnoho presnejšou je nakoniec iná formulácia: *ku komu vlastne hovoríme ako filozofi*, ktorá je zároveň tou otázkou, na ktorej prebieha konfrontácia filozofie s výchovou k občianstvu. Dôležité je, že táto otázka sa celkom nekryje s otázkou, komu adresujem konkrétnu filozofickú reč, resp. reč o filozofii? Adresnosť filozofickej reči v tomto prípade neznamená adresnosť ako charakteristiku každej reči, komunikatívnej situácie, kde je vždy chtiac-nechtiac nejaký obsadený pól adresáta. Práve preto otázka cieľov filozofie tu jednoducho nie je zovšeobecnená na otázku cieľa efektívnej komunikatívnej praxe (Ako úspešne komunikovať filozofické teórie, obsahy, výsledky a pod?), ale naopak konkretizovaná, v otázke „ku komu vlastne hovoríme“, komu je adresované naše myslenie a ako je to, čo myslíme, vôbec závislé od toho, ako berieme do úvahy adresnosť filozofického myslenia vôbec? Zdá sa, že ide o abstrahovanie od obsahu v prospech nejakého rétoricky prispôbenému výberu problematiky, zostavenia konkrétneho prejavu, ktorý sa riadi okolnosťami a tým, čo je charakteristické pre konkrétne publikum. V skutočnosti ide o otázku, ako konkrétna môže byť filozofická reč, myslenie tam, kde pochopíme otázku adresnosti myslenia ako otázku povahy toho druhu zodpovednosti, ku ktorej nás toto myslenie zaväzuje. Nejde teda o typologické rozlišovanie možných adresátov, ale konkrétnosť tejto väzby, ktorá sa vypisuje do toho, čo je vlastne aktuálne a akútne predmetom filozofickej explikácie.

Otázka „pre koho vlastne?“ z tohto hľadiska nie je iba skeptickým „dodatkom“ filozofie, ale predstavuje problematiku konfrontácie so skutočnosťou, ktorú už nemožno zjednodušiť iba na situáciu poznávajúceho subjektu a jeho konfrontácie s neutrálnou skutočnosťou ako predmetom poznania. V tomto zmysle nejde o konfrontáciu s tým, čo poznávame ale s tým, kto je nielen súčasťou tohto predmetu poznania, skutočnosti, ale práve neredukovateľne aj tým, komu je tlmočené. Predstava poznania, ktoré sa odohráva ako voľná prirodzená aktivita tak či onak bez ohľadu na to, či je prevzaté alebo nie, či je tlmočené druhému alebo nie, sa spolieha na určitú predstavu o sebestačnosti, autonómii, ktorá berie túto adresnosť iba ako nie nevyhnutnú eventualitu a popri tom nadobúda povahu étosu. Čo ak by sme však vyšli

z predpokladu, že to, čo je predmetom poznania a poznanie samo sú výsledkom toho, ako berieme do úvahy poslucháča, že od neho závisí nielen jeho podoba, rétorická podoba jeho explikácie, tlmočenia, ale, že ono samo môže byť cieľom iba preto, lebo jeho dôvodom je vôbec prítomnosť niekoho, s kým som nielen chtiac-nechtiac konfrontovaný, ale koho beriem do úvahy tak, že odpovedám práve filozoficky, resp. filozofiou?

Otázka cieľa filozofie, toho, o čo nám ako filozofom ide, je tak v skutočnosti odvodená od otázky, na koho sa vlastne obraciam. Zmysel tohto postoja však nespočíva v selekcii primeraného, pripraveného, vhodného publika. Nemá vôbec didaktický zmysel, nie je iba zbytočne komplikovanou formuláciou inak jednoduchej otázky, ako prispôbiť formu podania určitému typu, úrovni poslucháčov, typu predmetov alebo typu, resp. stupňu štúdia. Nejde ani o polemické či ironické humanistické gesto, humanistickú kritiku uzavretého teoretizovania. Skôr ide o otázku, ktorá napriek všetkým týmto kontextualizáciám nezaznie, kým nečítame, to, čo sa vôbec hovorí ako výsledok toho, ako berieme do úvahy toho, komu sa to hovorí. *Ako beriem do úvahy tých, ktorých konfrontujem s filozofiou?* Podobná otázka, zdá sa, nie je možná tam, kde by sme namiesto filozofie dosadili výchovu k občianstvu, a to už preto, lebo rôzne modely občianstva, predovšetkým nepredpokladajú súvis, t.j. nekonfrontujú sa, s tým ku komu hovoríme teoreticky (t.j. v otázke adresnosti teórie) ale iba prakticky, didakticky, pedagogicky, t.j. nepredpokladajú vôbec, že teória, aby bola teóriou môže a musí byť individuálne „prevzatá“, a v tom zmysle aj adresovaná, čo sa nedeje tam, kde sa o nej iba didakticky, pedagogicky informuje. Nemožnosť spomínanej zámeny sa najlepšie demonštruje v odpovedi na otázku, (ako) koho vlastne oslovujeme ako filozofi? Na rozdiel od rétorickej interpretácie tejto otázky „koho oslovujeme?“ tu nejde o nejaké PR filozofie, ale o *adresovanie možnosti byť radikálnym kritikom filozofie*. Práve filozof chápe toho, komu adresuje filozofické myslenie, reč nie ako nositeľa informácie o filozofii, ale ako kritický subjekt. Jeho úlohou je však urobiť práve z latentne, tolerantne, humanisticky, liberálne alebo konzervatívne „zdravo“ kritického filozofického skeptika, ktorý je v určitých medziach ochotný akceptovať okrem iného aj podnetnosť filozofických myšlienok, práve na jej radikálneho kritika, t.j. nie filozofiu akceptujúceho poslucháča, ale *práve voči filozofii najkritickejšieho poslucháča*. S analogickou premenou nedokáže výchova k občianstvu vôbec počítať, pretože vychádza z predstavy určitej kultivácie už tak či onak akceptovaných spoločensko-kultúrne občianskych rámcov, t.j. počíta vlastne s tým, že toto prijatie nikdy nemôže byť radikálnym.

Dve rétoriky?

Je pozoruhodné, že napriek určitému odtieneniu zmyslu tejto otázky od jej rétorickej interpretácie, to bol práve kontext rétoriky, v rámci ktorého sa táto adresnosť brala vôbec vážne. Nie je práve kontext rétoriky jasným signálom, že reč, ktorá berie do úvahy primárne to, ku komu hovoríme a nie jej vlastný obsah je rečou, ktorej primárnou funkciou je zastúpiť, resp. znemožniť práve kritiku, t.j. je práve kritikou iba do tej miery, do ktorej je schopná zabrániť tvorbe kritického subjektu, zmysluplnej, ba radikálnej kritiky u svojho poslucháča? A nespočíva nakoniec funkcia rétoriky práve v tomto, t.j. v roli reči, ktorá vstupuje na scénu až tam, má zmysel „iba“ tam, kde poslucháč nie je schopný zaujať takúto kritickú pozíciu? Akú funkciu však vlastne plní takáto reč? O čo jej vlastne ide, ak nie vyslovene o inhibíciu kritického myslenia, resp. o tvorbu kritického subjektu a ani o „tvorbu súhlasu“ rečou presvedčeného poslucháča, t.j. iba nevyhnutného rituálneho „áno“ alebo „nie“, ktoré má predstavovať akýsi „telos“, uskutočnenej reči, ktorej s podarilo vytvoriť súhlas s tým, čo proponuje, odmieta, kritizuje a pod.?

Nemožno povedať, že rétorika v tejto funkcii je iba nesprávne interpretovaným nezmyslom, naopak, je historicky vyslovene takto profilovanou záležitosťou. Je však rovnako faktom, že práve u Aristotela, kde sa stáva predmetom pojednania s otvorenosťou k resp. predsavzatím vystihnúť to, čo je jej vlastné, nenájdeme takmer nič z toho, čo sme práve spomenuli. Definícia rétoriky u Aristotela sa neopiera primárne o zameranosť na ovládanie súhlasu poslucháča, aj keby sme očakávali, že ide o reč, v definícii ktorej bude poslucháč tým rozhodujúcim momentom vo vymedzení jej povahy. Naopak s ohľadom na poslucháča vystupuje Aristotelovi úplne iná problematika, predmetný okruh, a to *nálad*, ktorá nie náhodou začína práve *hnevom*, ako náladou, ktorej zodpovedá, resp. ktorej definičným rysom je práve rodový pojem *zľahčovania*. Primárne však nejde o reč, ktorá dokáže zľahčovať (znevážiť) alebo dodať váhu, o pravidlá jej produkcie, ale o opis toho, čo k reči už vždy náleží, teda jej váha, nie vo výsledku, ako efekt jej pôsobenia, alebo ako nevyhnutný rys jej štylizácie, ale ako jej konštitutívny moment. Ten by sa neprejavoval, v tom, čo chceme dosiahnuť, ale predovšetkým, v tom, prečo sa vôbec odhodlávame hovoriť a to tak, že týmto dôvodom je ten ku komu hovoríme. Zdanlivo ide o banálnu schému každej komunikatívnej situácie, v skutočnosti však táto schéma komunikatívneho konania, resp. pragmatiky, je banalizáciou niečoho, čo je veľmi špecifickým cieľom, a to nie produkcie nejakého hovorenia, reči, prehovoru, ale práve reči ako takej, t.j. reči pochopenej s ohľadom na jej konštitutívny dôvod. Fakticita reči je už zasiahnutá, zafarbená a podmienená týmto dôvodom, t.j. váhou toho, ku komu hovoríme. *Ten však nevystupuje ako cieľ, vlastne primárne ako poslucháč, ale ako dôvod, pre ktorý vôbec hovoríme.* A v tejto úlohe pochopiteľne nemôže stáť ako banálny nevyhnutný pól komunikačnej praxe, *ale ako ten, kvôli ktorému vôbec hovoríme tak, že dbáme na váhu tejto reči, t.j. že v istom zmysle exponujeme práve túto váhu.* Poslucháč tu nefiguruje ako médium iných zámerov, ale ako ten, o koho ide, ten, koho váha dáva reči vôbec zmysel. Rétorika by tak v tomto druhom zmysle slova vystupovala ako expozícia reči, ktorej dôvodom a váhou je práve poslucháč sám. Aká je to teda reč, ktorá sa „oddeľuje“ z inak tak či onak prebiehajúcej diskurzivity už tým, že sa predstavuje ako oslovujúca? Ako môže byť táto reč, ktorá exponuje váhu oslovenia zároveň kritickou rečou, ba dokonca rečou, ktorá operujúc v priestore každodenného rozvažovania, povedzme „zdravého rozumu“ vedie poslucháča k schopnosti vyhranene kritického postoja?

Nenávisť zdravého rozumu

Zdá sa, že táto veta aj keď v otázke, proponuje nemožné – teda, žiada od rétora aby vyučoval filozofiu, nehovoriac o tom, že vlastne možno práve prvý radikálny pokus založiť filozofiu sa v antike odohral v rámci konfrontujúceho odmietnutia rétoriky. Okrem predstavy rétoriky ako poslucháča manipulujúcej reči sa tu možno ukazuje iný koncept rétoriky ako expozície reči, ktorej dôvodom a ktorej váhou je sám poslucháč. Ten tu práve nevystupuje ako ktokoľvek, kto by mohol počúvať alebo ako niekto, komu je reč s určitým obsahom šitá na mieru, ale ako reč, ktorá ho stavia pred určitý nárok, t.j. individuálne prevziať a nie iba afirmovať či nesúhlasom odmietnuť to, čo mi niekto pripravil. Dokonca práve skutočne radikálne odmietnutie je možné až tam, kde som schopný odmietnuť určitú problematiku práve tým, že formulujem namiesto nej inú (a nielen to isté inak). Domnievame sa, že v tomto zmysle nejde o rétoriku ako nejakú špecificky upravovanú reč, ale ako filozofiu, ktorá sa odohráva ako filozofia práve tam, kde nás poslucháčov otvorene berie do úvahy práve tak, že nás konfrontuje so svojim záväzkom a nie primárne výsledkami.

Ak by sme filozofiu chápali ako kritiku základov myslenia, presvedčenie, že uvažovať o základoch je prinajlepšom úctyhodným dodatkom inak svojbytného pohybu v autonómii občianstva, resp. že filozofia je určitou pojmovou zručnosťou, ktorá nám umožní rozvažova-

nie tam, kde občas stratíme dôveru v zdravý ľudský rozum, resp. kde potrebujeme určitú konceptuálnu oporu, o ktorú túto dôveru opäť oprieme, tak možno povedať, že práve zdravý ľudský rozum tu pristupuje k filozofii iba ako k určitému zdroju konceptuálnych riešení, a z jeho hľadiska vlastne rétorických riešení. Problémom tu nie je nesprávna predstava o filozofii ale o zdravom rozume z hľadiska filozofie. Hegel v jednom rannom spise venovanom porovnaniu Fichteho a Schellingovho myslenia píše, že zdravý ľudský rozum nielen nerozumie špekulácii, ale ju aj musí nenávidieť, a to práve preto, lebo nedokáže k nej zaujať plne indiferentný postoj.¹ Potreba spochybnenia, permanentného odmietnutia nie je z tohto hľadiska doménou filozofie, akéhosi permanentného odhodlania odkrývať základy, ale doménou zdravého rozumu, ktorý si od pochybnosti sľubuje útočisko v rezistencii a sebatvrdením t.j. zvonka nenapadnuteľnú pozíciu sebestačnosti. Je jasné, že filozofia z tohto hľadiska reprezentuje záväzok, ktorý je pre zdravý rozum nestráviteľný, nie pre svoju permanentnú provizórnosť, ale naopak preto, lebo tento záväzok je absolútny. Nepredstavuje teda iba explicitne vyjadrený predpoklad každého myslenia, neoperuje s argumentmi o tom, že každé myslenie je už vždy filozofickým, ale naopak, reprezentuje záväzok, ktorý práve „zdravo rozumné“ myslenie neprijíma, ba presnejšie nedokáže pochopiť, pretože je motivované indiferenciou voči záväzkom, pretože práve táto indiferencia je jeho záväzkom.

Ide tu iba o Heglovo prehnané hodnotenie celej veci, paranoidné zveličenie, usvedčovanie tých, ktorí sa vskutku nestarajú o filozofiu z toho, že ju nenávidia?! Nejde naopak o prejav Heglovho hnevu, ktorý by ilustroval to, čo Aristoteles vo svojej druhej knihe Rétoriky iba mimochodom ilustratívne poznamenal o hneve, kde uvádza príklad filozofov, ktorí sa hnevajú, ak niekto nezdieľa, resp. zľahčuje filozofiu ako predmet ich náruživosti?² Aristoteles tu vlastne uvádza dôvody hnevu, ktoré podľa jeho opisu vychádzajú z troch druhov *zľahčovania*, t.j. doslova pohrdania, skôr ako iba nezainteresovanosti. Bez ohľadu na to, či tento hnev, pohrdanie, či nenávisť pochopíme ako ilúziu filozofa, ktorý svoje rozpoloženie projektuje na svoje okolie, alebo naopak ako oprávnenú reakciu na zľahčovanie filozofie, je pozoruhodné, že Aristoteles pojednáva o hneve práve tam, kde je témou poslucháč reči, to znamená práve táto vyslovená non-indiferencia adresáta.

Je to právo ona, vďaka ktorej nakoniec možno pochopiť, že filozofia viac ako náhodnú individuálnu náruživosť predstavuje pre zdravý rozum niečo, čo práve nedokáže zľahčiť, a to váhu záväzku, ktorý ani tak neodmieta ako nedokáže prijať, keďže na jeho zdôvodnenie, súvislosť absolútneho záväzku a údajnej voľnosti, nestačí. Práve táto iritujúca nemožnosť sledovať absolútny záväzok špekulácie komplikuje ľahostajnosť zdravého rozumu založenej v presvedčení, podľa ktorého je každá špekulácia príliš „voľná“, a to navyše tam, kde sám nevedome reprezentuje voľnosť, resp. ľubovôľu voči rozmanitým záväzkom. Keďže jeho ambície sú, čo do predmetu prakticky identické s tými filozofickými, práve táto voľnosť voči záväzkom mu znemožňuje sledovať, zakúšať svoju situovanosť voči tomu, voči čomu sa inak zaväzujeme filozoficky. Nerelatívny záväzok voči poslucháčovi, resp. táto neredukovateľná adresnosť filozofie sa nestáva zrejmom tam, kde vystupujeme na jej „obranu“, ale tam, kde sa konfrontujeme ani nie tak s problematikou, ale s ľahostajnosťou voči záväzku filozofie, ktorý môže byť naozaj prijatý práve iba vtedy, keď sa poslucháčovi rétoricky neprispôsobuje, napriek tomu, že ho zasa v inom zmysle práve rétoricky nielen berie do úvahy, ale predstavuje ako vlastný zmysel myslenia. Je to práve absolútny záväzok, ktorý otvára skutočnú „voľnosť“ myslenia, ktorý vždy provokuje pozornosť voči diferencii „voľnosti“ predstieraného myslenia

¹ „Nicht nur aber kann der gesunde Menschenverstand die Spekulation nicht verstehen, sondern er muß sie auch hassen, wenn er von ihr erfährt, und wenn er nicht in der völligen Indifferenz der Sicherheit ist, sie verabscheuen und verfolgen“ (Hegel 1981, 34).

² „Mimo to, na ty kdo mluví zle a s pohrdáním o něčem, oč my nejvíce usilujeme, na příklad ti, kdo se horlivě zabývají filosofií, zlobí se, když je někdo proti ní, ti kdo si zakládají na zevnějšku, když někdo ten zevnějšek podceňuje, a podobně v ostatních případech“ (Aristoteles 1948, 107-8).

bez dôsledkov alebo „voľnosti“ tematicky ľubovoľne zameraného myslenia, voči jedinej možnosti prevziať myslenie ako absolútny záväzok a tak s filozofickým myslením individuálne vôbec začať.

Literatúra

ARISTOTELES (1948): *Rétorika*. Praha: Jan Leichter.

HEGEL, G. W. F. (1981): *Diffrenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie*. Leipzig: Reclam.

EUROOBČIANSTVO A JEHO MIESTO VO VÝCHOVE SÚČASNEJ SPOLOČNOSTI

European Citizenship and its Place in the Education of Contemporary Society

PhDr. Anna Mravcová, PhD.

Katedra spoločenských vied

Fakulta ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity v Nitre

Štúrova 51, 949 59 Nitra, Slovenská republika

e-mail: mravcova.anna@uniag.sk

Abstrakt: Cieľom tohto článku je poukázať na význam nového fenoménu – európskeho občianstva – a výchovy k nemu. Mnohé publikácie sa dnes zaoberajú problematikou občianskej výchovy a vedením predovšetkým mladých ľudí k zapájaniu sa do politického života. Súčasná doba je totiž charakteristická klesajúcou participáciou občanov, a najmä mládeže, na verejnom živote spoločnosti. Neustále sa prehlbujúcou integráciou Európy a zavedením inštitútu euroobčianstva však tento problém prerastá národnú úroveň a stáva sa problémom nadnárodným. Preto je potrebné nielen klásť dôraz na skvalitňovanie občianskej náuky a výchovy k tradičnému chápaniu občianstva ako národnej príslušnosti človeka, ale zvyšovať tiež dôraz na skutočnosť, že občania európskych krajín dnes majú svoje práva, ako aj povinnosti taktiež voči nadnárodnému zoskupeniu zvanému Európska únia.

Abstract: The aim of this article is to highlight the importance of the new phenomenon of European citizenship and the education for it. A lot of contemporary publications deal with the issue of citizenship education and with leading in particular young people to involve in political life. The contemporary era is characterized by a decreasing participation of citizens, and especially of young people, in the public life of society. However, with the ongoing integration of Europe and with the implementation of the European citizenship this problem grows through the national level and becomes the transnational problem. Therefore it is necessary not only to put the emphasis on improving the civic education and education to the traditional understanding of citizenship as a nationality of person, but also to increase the emphasis on the fact, that today the citizens of European countries have also their rights as well as obligations, with respect to the transnational grouping called European Union.

Kľúčové slová: výchova k občianstvu, Európske občianstvo, spoločnosť, politické práva, politická participácia, mládež

Key words: education for citizenship, European citizenship, society, political rights, political participation, youth

Afilácia k projektu: Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov grantového projektu KEGA č. 006SPU-4/2012 „Implementácia globálneho rozvojového vzdelávania do edukačného procesu na ekonomických fakultách“.

Európsky občan ako nový fenomén v integrujúcej sa Európe

V súčasných spoločnostiach stále viac rezonuje problém klesajúcej občianskej participácie ľudí, čo nepochybne do veľkej miery vyplýva z nedostatočnej pozornosti kladenej na výchovu k občianstvu. Problém sa tak dotýka predovšetkým mladej generácie, ktorá aj napriek tomu, že žije v dostatočne slobodnej spoločnosti, nepocit'uje potrebu participovať na jej riadení.

Problém však neostáva len pri nezaujme o aktívne národné občianstvo. V súčasnej, neustále sa prehľbujúcej integrácii Európy problém klesajúcej občianskej participácie, vznikom inštitútu európskeho občianstva, prerastá do nadnárodnej úrovne. Tento stav by sme dokonca mohli označiť za ešte akútnejší, pretože pokiaľ občania nemajú záujem a nepociťujú potrebu zúčastňovať sa na riadení spoločnosti, ktorá bezprostredne ovplyvňuje ich každodenný život, o to menšiu potrebu pociťujú pri spoločnosti európskej, ktorá im je aj po mnohých rokoch svojho fungovania stále dosť vzdialená a jej vplyv si väčšina ľudí ani neuvedomuje. Zakotvením inštitútu európskeho občianstva tak vyvstáva potreba nielen podporovať tvorbu európskej spolupatričnosti a novej spoločnej identity, ale aj nevyhnutnosť zameriavať sa vo výchove najmä mladých občanov aj na túto nadnárodnú formu občianstva.

Občianstvo Európskej únie a jeho význam v živote spoločnosti

Termín euroobčianstvo, napriek svojej dvadsaťročnej existencii, dodnes nepatrí medzi všeobecne známe, a to dokonca ani medzi samotnými občanmi členských krajín Európskej únie. Príčinou je možno skutočnosť, že európske občianstvo nevzniklo zároveň so založením Európskych Spoločenstiev. Hoci skutočné počiatky európskej integrácie radíme do druhej polovice minulého storočia, trvalo relatívne dlhé časové obdobie, kým sa vyformované Spoločenstvo dostalo do fázy, ktorá by umožnila vytvoriť priestor pre úvahy o novej forme integrácie. Veľké zmeny vo vnútornej organizácii Spoločenstva priniesla až Maastrichtská zmluva prijatá koncom roka 1991, ktorá s cieľom prekročiť rámec hospodárskeho spoločenstva a vytvoriť politickú úniu formálne zakotvila, okrem iného, po prvýkrát inštitút európskeho občianstva. To dalo spoločenstvu európskych štátov nový rozmer, a predovšetkým občanom krajín EÚ tak poskytuje možnosť vytvárať si novú formu jednoty a spoločnej identity.

Samotný pojem občianstvo môžeme vo všeobecnosti definovať „ako právny a politický status, prostredníctvom ktorého občan – ako jednotlivec – získava určité práva (občianske, politické, sociálne) a zároveň má právo zúčastňovať sa na spoločenskom živote štátu, ktorého je občanom“ (Lipková 2006, 333). Štátne občianstvo teda charakterizujeme ako trvalý právny zväzok štátu a fyzickej osoby (Nováčková 2004, 171). Toto právne postavenie tak bolo nevyhnutne previazané s národným štátom. V súvislosti s prehľbujúcimi procesmi európskej integrácie sa však zavádza nový pojem „euroobčianstvo“, ktoré predstavuje nadnárodnú formu občianstva. Vzhľadom na skutočnosť, že Európska únia nie je klasickým štátnym útvarom, je euroobčianstvo nevyhnutne závislé na občianstve jednotlivých členských štátov a predstavuje akýsi predstupeň spoločnej štátnej príslušnosti. Článok 8 Maastrichtskej zmluvy tak uvádza, že „občanom Únie je každá osoba, ktorá má štátnu príslušnosť členského štátu“ (The Maastricht Treaty 1992, 5). To znamená, že každý občan členského štátu EÚ je zároveň občanom Únie a v prípade straty občianstva členského štátu stráca aj občianstvo európske. Euroobčianstvo preto nenahrádza, ale len dopĺňa občianstvo národné. Zároveň jedným z primárnych cieľov tohto inštitútu je poskytovať svojim občanom v priestore slobody, bezpečnosti a práva vysokú úroveň ochrany (Nováčková 2004), ako aj dbať o ich bezpečnosť a budovať tak predovšetkým u mladých ľudí, ako budúcnosti Spoločenstva, nový pocit spolupatričnosti k európskemu nadnárodnému celku.

Hoci sa európske nadnárodné občianstvo zo značnej časti od toho národného líši, občania Únie aj pri tomto inštitúte „požívajú práva poskytované Maastrichtskou zmluvou a vzťahujú sa na nich povinnosti, ktoré im táto zmluva ukladá“ (Paláček 2005, 115), a to nielen voči vlastnej krajine, ale predovšetkým voči danému integračnému zoskupeniu. Občania tak nadobúdajú celkom nové právne postavenie.

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že tento inštitút je nadbytočný a disponuje len formálnym charakterom. Pri hlbšom preskúmaní problematiky ale môžeme vidieť, že euroobčianstvo otvára občanom EÚ nové možnosti a veľké príležitosti. A práve mládež, ktorej potrebu výchovy ku aktívnemu občianstvu ako aj k jeho nadnárodnej forme vyzdvihujeme, zároveň disponuje najlepšimi podmienkami na to, aby jednotlivé práva v maximálnej možnej miere využívala a uplatňovala.

Potreba výchovy k európskemu občianstvu

Mnohí odborníci v uplynulých rokoch stále naliehavejšie upozorňujú na to, že jedným z najvýznamnejších dôvodov klesajúceho záujmu predovšetkým mladých ľudí na aktívnom občianskom živote je hlavne nedostatočná výchova. Systém práv a ich efektívne uplatňovanie je totiž spojené so zabezpečením množstva vedľajších predpokladov, a to najmä s primerane dôkladnou výchovou k nakladaniu s týmito právami, teda výchovou (najmä stále formovateľnej mládeže) k aktívnemu občianstvu a dostatočnou informovanosťou, ktorá taktiež vysokou mierou závisí od kvality danej výchovy.

Prikláňame sa tak k tvrdeniu, že *„výchova k občianstvu zahŕňa vo svojom procese rozsiahlu oblasť dotýkajúcu sa takmer všetkých javov v spoločnosti“* (Dubnička 2004, 23). Treba tiež vyzdvihnúť, že je nevyhnutné obsah tejto výchovy prispôbovať meniacej sa spoločenskej situácii a vývoju politického života spoločností, nevynímajúc zmeny, ktoré so sebou prinášajú rôzne integračné procesy vo svete, z ktorých vyplývajú nielen práva, ale aj povinnosti, ktorých znalosť, ako aj aktívna prax sa od občanov následne očakáva. Výchova k občianstvu tak v kontexte týchto zmien, viac ako kedykoľvek predtým, predstavuje neoddeliteľnú súčasť života každého, tým skôr mladého občana. Možno súhlasiť tiež so Sťahelom, že *„občanom je teda nielen ten, kto disponuje formálnymi občianskymi a politickými právami, ale ten, kto tieto práva môže reálne využívať, môže a vie sa ich dožadovať, môže a vie ich uplatňovať, pretože nie je sociálne vylúčený. Čiže občanom je ten, kto je plne socializovaný, teda zaradený do spoločnosti svojou životnou, ale aj vzdelanostnou úrovňou“* (Sťahel 2012, 85). Preto tento stav aktívneho uplatňovania občianstva *„však treba vytvoriť aj reálne podmienky, resp. obmedziť vplyv fenoménov, ktoré tieto podmienky ničia“* (Sťahel 2013, 152). Preto je nevyhnutné pracovať ako na dôkladnosti systému výchovy k aktívnemu občianstvu, tak aj na vytváraní dostatočných a dostupných informačných sietí pre nadobúdanie potrebných komplexných poznatkov.

Je ale potrebné uvedomiť si, že *„formovanie európskeho občianstva nie je jednoduchým ani krátkodobým procesom, najmä ak máme na mysli jeho skutočný obsah, ktorým je formovanie tzv. európskej identity, teda identity zjednodujúcej všetkých občanov Európskej únie nielen formálne, ale aj reálne do spoločného nadnárodného celku – do Európskej únie“* (Svitačová 2009, 21). Táto nová spoločná identita je v danom prípade chápaná predovšetkým ako identita kultúrna. Tá predstavuje *„nevyhnutný prvok kultúry určitého spoločenstva a predpoklad jeho zachovania“* (Jakubovská 2011, 139). V tomto kontexte spoločná identita predstavuje identitu založenú na spoločných európskych hodnotách a nevyhnutnom pociťovaní spolupatričnosti. Ako však Krno dodáva *„identitu rozširujúcej sa Európy nemožno vymedziť bez charakteristiky okolitého sveta“* (Krno 2002, 49), na ktorom je bezprostredne závislá. Preto je potrebné do výchovy k občianstvu zapájať nielen národnú a nadnárodnú úroveň, ale v súčasnosti už aj globálnu. Dnes je svet stále viac prepojený a všetko je závislé na všetkom. Preto nemožno ani v tomto smere obchádzať globálne pôsobiace javy v spoločnosti, ktoré majú bezprostredný vplyv aj na aktívnu participáciu v európskom občianskom živote.

Zhrnutie

Znižujúca sa občianska participácia predstavuje v súčasnosti stále väčší problém. Preto je viac než potrebné zmeniť systém prístupu najmä k mladým ľuďom a vytvárať im nielen vhodné podmienky na aktívny verejný život, ale predovšetkým ich vychovávať k tomu, aby bolo ich cieľom, ako aj vnútornou morálnou povinnosťou podieľať sa na kreovaní spoločnosti, v ktorej žijú. S napĺňaním tohto účelu je určite potrebné začať na národnej úrovni. Krajiny, vedomé si kritického stavu tohto problému, vytvárajú popri kladení dôrazu na spôsob a obsah výchovy taktiež mnoho združení, programov a rôznych druhov aktivít a podpôr mladých ľudí. Ich primárnou snahou je pomôcť začleniť sa mládeži do spoločnosti a postupne z nej vychovávať uvedomelých občanov, ktorí nielen pochopia „cenu svojho hlasu“, ale budú cítiť primeranú zodpovednosť vedúcu k občianskej aktivite, ako aj náležitý pocit spolupatričnosti k danej spoločnosti. Výchova však nesmie ostať len na národnej úrovni, ale v dnešnej, stále viac sa integrujúcej Európe, ako aj v neustále sa globalizujúcom svete, je nevyhnutné zameriavať sa tiež na nadnárodný politický život a potrebu participácie na ňom. V súčasnosti nielenže ide o nevyhnutnú súčasť stále viac sa rozmáhajúceho globálneho vzdelávania. Pre občanov EÚ, ktorých životy sú Úniou stále viac ovplyvňované, predstavuje takmer takú dôležitosť ako národný politický život. Mnohí si doslova držia odstup od „Európy“, pretože sa obávajú zániku vlastnej kultúry či spoločenstva, ktoré splynie s ostatnými európskymi krajinami. Európska identita, ktorá by sa mala medzi nami tvoriť, ale nepredpokladá zánik národných identít a jednotlivých odlišností. Naopak, podporuje ich rozvíjanie, pretože Európa je jednotná práve vo svojej rozmanitosti. Daný názor potvrdzuje aj Svitačová, ktorá píše, že „*Európske občianstvo tvorí základ formovania európskej identity, ktorú nemožno vytvárať potláčaním národných identít, ale iba na ich základe.*“ (Svitačová 2009, 47) Celé európske dedičstvo, morálne a kultúrne hodnoty Európy predstavujú základ pre formovanie európskej identity a tá následne predstavuje to, čo stotožňuje európskych občanov so spoločenstvom európskych štátov. Neodmysliteľnou úlohou v súčasnej výchove k občianstvu je preto aj vzdelávanie a dostatočná informovanosť (mladých) občanov o ich príslušnosti k Európskej únii, ako aj o ich právach a povinnostiach, ktoré ako občania majú voči tomuto celku, ktorého sú dnes neoddeliteľnou súčasťou, a ktorý, či chcú alebo nie, ovplyvňuje ich každodenný život. Zároveň je potrebné dostatočne dbať aj na globálny rozmer výchovy, pretože dnes už nie sme uzavretí v jednej krajine. Výučba by mala reflektovať zmeny vo svete a k týmto zmenám tiež občanov vychovávať. Svet je stále viac prepojený a preto sa najmä mladí ľudia musia nevyhnutne na svoju rolu v globálnom prostredí dostatočne pripraviť, čo by malo byť hlavne úlohou výchovy k občianstvu.

Literatúra

- DUBNIČKA, I. (2004): Environmentálne aspekty výchovy k občianstvu. In: OBORNÝ, J., MARUŠINEC, M.: *Perspektívy výchovy k občianstvu po vstupe Slovenskej republiky do Európskej únie*. Bratislava: FTVŠ UK v Bratislave. s. 23-27.
- JAKUBOVSKÁ, V. (2011): Kulúrna identita. In: JAKUBOVSKÁ, V., PREDANOCYOVÁ, Ľ.: *Multikultúrna výchova*. Nitra: UKF v Nitre. s. 138-147.
- KRNO, S. (2002): Identita a integrita v globalizujúcom sa svete. In: GBÚROVÁ, M. (ed.): *Európa medzi identitou a integritou*. Prešov: Prešovská univerzita. s. 48-53.
- KUNOVÁ, V., SVITANA, R. (2006): *Voľný pohyb osôb a uznávanie kvalifikácie v práve Európskej únie*. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici. 256 s.

- LIPKOVÁ, Ľ. (2006): *Európska únia*. Bratislava: Sprint vfra. 402 s.
- NOVÁČKOVÁ, D. (2004): *Základy Európskeho práva a vnútorný trh Európskej únie*. Bratislava: Eurounion. 293 s.
- PALÁČEK, M. (2005): *Základní dokumenty Evropské unie*. Český Těšín: Poradce s. r. o. 766 s.
- SŤAHEL, R. (2013): Problém výchovy k občianstvu v politickej filozofii J. J. Rousseaua. In: *Philosophica 11. Filozofické a spoločensko-vedné aspekty občianstva v 21. storočí*. Nitra: FF UKF. s. 154-159.
- SŤAHEL, R. (2012): Výchova k občianstvu ako problém politickej filozofie. In: *Filozofia, kultúra a spoločnosť v 21. storočí*. Nitra: FF UKF. s. 83-90.
- SVITAČOVÁ, E., PECHOČIAK, T., MANDA, V. (2009): Európske občianstvo a európska identita. In: HORSKÁ, E. a KOL.: *Multikultúrne vzdelávanie pre európske občianstvo*. Nitra: SPU v Nitre. s. 21-47.
- ŠPIRKO, D. (1996). Človek v ústredí, alebo v ústraní? In: *Filozofia*, 51 (2), 106 – 111.
- THE MAASTRICHT TREATY. (1992): [online]. Maastricht. [cit. 2013.05.05.] Dostupné na internete: <<http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf>>

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A HODNOTENIE VO VYUČOVACOM PREDMETE OBČIANSKA NÁUKA

Pedagogical Diagnostics and Evaluation in Teaching Civics

doc. PaedDr. Ľubica Predanocyová, PhD.

Katedra filozofie, FF UKF
Hodžova 1, 949 74Nitra
E-mail: lpredanocyova@ukf.sk

Abstrakt: *Problém pedagogickej diagnostiky a hodnotenie je predmetom analýzy príspevku, s ohľadom na jeho špecifickú povahu vo vyučovacom predmete občianska náuka. Príspevok sa koncentruje na poukázania podstaty a predmetu hodnotenia v občianskej náuke, analyzuje humanistický prístup v hodnotení a sústreďuje sa na ukázanie rozdielneho charakteru hodnotenia známku a slovného hodnotenia vo vyučovacom predmete občianska náuka.*

Abstract: *The paper analyzes the problem of pedagogical diagnosis and evaluation, contribution refers to the specific evaluation in teaching civics. The contribution concentrates on the nature and object of evaluation in civic education and analyzes the humanistic approach in evaluating. We point to different character between the grades and the verbal evaluation of civic education*

Kľúčové slová: *Pedagogická diagnostika, hodnotenie, slovné hodnotenie, známka.*

Key words: *Pedagogical diagnostics, evaluation, verbal evaluation, mark.*

Afiliácia k projektu: *Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov výskumnej úlohy KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte – inovácia študijného programu“ riešenej na Katedre filozofie FF UKF v Nitre.*

Občianska náuka svojim zameraním a obsahom zohráva výraznú rolu v príprave mladého človeka pre spoločensko-občiansky život. Súčasťou tejto prípravy je zvládnutie nielen obsahových požiadaviek, ale aj ďalších kompetencií, ktoré umožnia kvalitný vstup a začlenenie sa mladého človeka do sociálnej reality. Za dôležitú súčasť učiteľovej výchovno-vzdelávacej práce je potrebné považovať jej diagnostický aspekt, ktorý nestojí frekventovane v centre pozornosti tak teoretickej ako aj praktickej. Špecifickosť pôsobenia občianskej náuky nás vedie k upriamaniu pozornosti na tento problém, evokujúc tak potrebu dôležitosti a skvalitnenia pedagogickej kompetencie učiteľa vyučovacieho predmetu občianska náuka v teritóriu diagnostikovania a hodnotenia.

Pedagogická diagnostika

Proces vychovávanía a vzdelávania je procesom individuálnych osobnostných zmien, ktorý je zásadnou mierou ovplyvnený pedagogickým pôsobením, jeho súčasťou je dôkladné poznanie žiaka, sociálnej skupiny, rodiny a širšieho sociálneho prostredia zo strany učiteľa. Odhalenie zákonitostí psychického vývoja žiaka v pedagogickom prostredí, jeho individuálnych zvláš-

tností a kvalít je predmetom skúmania pedagogicko-psychologickej diagnostiky.¹ Jej zmyslom je stanoviť istú diagnózu v podobe odporúčania pre aplikáciu budúcich výchovných a vzdelávacích stratégií, realizujúcich potrebné zmeny. Schopnosť učiteľa diagnostikovať predstavuje jednu zo základných kompetencií, spočívajúcu v tom, že dokáže diagnostikovať nielen vedomosti, ale aj zručnosti, schopnosti žiaka, štýly učenia a ďalšie jeho potenciality. Diagnostická kompetencia predstavuje schopnosť rozpoznať sociálno-patologické prejavy žiakov, učiteľ pozná a používa prvky prevencie a nápravy, učiteľ pracuje na zlepšení klímy triedy, individualizuje prístup k jednotlivým žiakom.

Pedagogické diagnostikovanie je v podstate jednou z troch úrovní diagnostikovania,² možno ho prednostne chápať ako hodnotenie výsledkov vyučovacieho procesu žiakov. Hodnotenie predstavuje: porovnávanie výkonu so stanovenými požiadavkami alebo definovanými normami; porovnávanie žiakov medzi sebou navzájom; porovnávanie výsledkov žiakov s výsledkami populácie; porovnanie výsledkov skupín žiakov navzájom a porovnanie výsledkov žiaka s jeho vlastnými výsledkami.

Čo možno považovať za podstatu pedagogického diagnostikovania a hodnotenia? Hodnotenie v procese vyučovania značne ovplyvňuje jeho kvalitu vzhľadom na učiteľa a jeho diagnostickú kompetenciu, umožňuje posúdiť úspešnosť, správnosť plánovania a dosahovania stanovených cieľov. Vzhľadom na edukanta poskytuje hodnotenie informácie o kvalite, výkone, ale aj príprave na vyučovanie, a treba konštatovať, že jeho význam stúpa v kontexte s motiváciou, pretože má vplyv na ďalšie žiakové aspirácie. Hodnotenie reflektuje charakter vyučovania, typy cieľov a predovšetkým sociálnych väzieb.

Podstata hodnotenia je diferentná vzhľadom na zámer pedagogického pôsobenia; (a) vyučovací proces, v ktorom dominuje cieľ osvojenia si vedomostí, determinuje hodnotenie sledujúce momentálny výkon žiaka a mieru dosiahnutých vedomostí. Transmisívny charakter vyučovania, zameraný na predávanie hotových poznatkov, vyžaduje aplikovať metódu skúšania. (b) Ak je v centre záujmu celkový osobnostný rozvoj žiaka, podstatou hodnotenia je jeho činnosť, procesualita zvládnutia stanovených cieľov. Uvedený prístup preferuje konštruovanie poznatkového aparátu žiaka, preto aj diapazón prostriedkov overovania rozvíjaných schopností je bohatší.

Predmet diagnostikovania a hodnotenia v občianskej náuke

Predmet pedagogickej diagnostiky³ je svojim záberom relatívne široký, v zásade obsahuje diagnostikovanie žiaka, učiteľa a školskej triedy. Hodnotenie je v slovenskej školskej praxi realizované na základe metodických pokynov, ktoré vydáva Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.⁴ V kontexte s našim záujmom upriamime pozornosť na

¹ Pozri: Čábalová, D.: Pedagogika, s. 118-126.

² Prvá úroveň je označovaná ako tzv. prirodzená diagnostika, prevažuje sociálna percepcia, smerujúca k rozpoznaní javov, ktoré signalizujú potrebu diagnostického záujmu o problém, ktorý bude učiteľ neskôr riešiť. Tretia úroveň je označovaná ako autodiagnostická, všetka diagnostická činnosť prestupuje osobnosťou učiteľa, preto by mal byť schopný hodnotiť vlastnú činnosť a zodpovednosť za výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu, uvedomiť si potrebu možných korekcií.

³ „Pedagogická diagnostika je pedagogická disciplína, ktorá sa zaoberá aktuálnym výkonom jedinca v edukačnej situácii a analyzuje ho v súvislosti s osobnostným vývojom a vonkajšími vplyvmi, jež na tento vývoj spolupôsobí. Na základe získaných údajů zahajuje bezprostrednú intervenciu, navrhuje použitie ďalších metód a postupů a vypracováva individuálny vzdelávací plán. Smeruje k maximálnemu uspokojovaniu žakových potrieb, k formovaniu celoživotne sa učícího jedinca“ (Průcha, 2009).

⁴ Aktuálne dokumenty, týkajúce sa hodnotenia v slovenskom školstve: Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy, Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov strednej školy.

predmet diagnostikovania žiakov v občianskej náuke. Vyučovaci predmet občianska náuka je svojim charakterom a zameraním špecifický, čo je nutne reflektované aj v charaktere hodnotenia výkonov žiakov. Diagnostika školských schopností zahŕňa školské výkony žiakov, vývoj ich prospechu ako ukazovateľa úspešnosti či neúspešnosti v oblasti kognitívnej; meranie rozumových schopností; žiakove štýly učenia; problém motivácie a dispozícii k nej. Učiteľ v rámci pedagogickej diagnostiky sleduje viaceré, charakterom odlišné výkony zamerané na: mieru nadobudnutia požadovaných vedomostí, ich ucelenosť, systematickosť, trvácnosť; schopnosť žiaka zovšeobecňovať vedomosti; schopnosť žiaka aplikovať vedomosti v reálnych podmienkach; schopnosť nadobúdať občianske zručnosti; schopnosť reálnej aplikácie nadobudnutých občianskych postojov; aktivita žiaka počas vyučovacieho procesu; samostatný prístup a záujem o vyučovaci predmet.

Sociálny a morálny rozvoj žiaka predstavuje v predmete občianska náuka výrazný podiel na celkovom osobnostnom vývoji a z diagnostického hľadiska sa učiteľ zameriava aj na posúdenie jeho sociability, morálnej vyspelosti, interpersonálnych vzťahov, sociálnych interakcií, sociálno-kognitívnych dispozícií. Podstatnou súčasťou je diagnostikovanie komunikačných zručností verbálnych, neverbálnych či komunikácia aktivitou. Charakter vyučovacieho predmetu vyžaduje aspoň parciálne poznanie rodinného prostredia, preto k diagnostickému diapazónu radíme štýly a spôsoby výchovy, vzťahy a komunikácia v rodine, vzťahy medzi súrodencami a výchova žiaka v rodine.

Humanisticky orientované hodnotenie

„Tradičný prístup k hodnoteniu vychádza z predstavy, že učiteľ po sprostredkovaní určitých hodnôt a informácií o žiakovi, s využitím čo najobjektívnejších metód, vyhodnotí výkony žiaka a porovná ich s nejakou sociálnou normou (najlepší žiaci, priemerní žiaci, podpriemerní žiaci...)“ (Kosová, 55).⁵ Inovatívne prístupy v pedagogických vedách sa dotýkajú aj úvah a praktických realizácií v teritóriu hodnotenia. Ich podstatou je centrovať pozornosť na identifikovanie pokrokov v rozvoji dieťaťa, do popredia sa dostávajú zmeny v postojoch, schopnostiach, vedomostiach, ktoré nie sú porovnávané so zadanými normami, kritériami, snažiac sa dosahovať čo najväčšiu mieru objektivity. Žiak sa vyvíja výsostne individuálne, jeho školský výkon nie je vždy možné začleniť do vytvorenej stupnice výkonov, špecifiká sú preto hodnotiteľné len vzhľadom na kvalitatívne a hodnotové zmeny, dejúce sa u žiaka samotného. Uvedené teoretické prístupy sú označované ako humanistické a ich východiskom je orientovať pedagogické diagnostikovanie a následné hodnotenie vzhľadom na predchádzajúci osobnostný vývoj a ďalší možný rozvoj dieťaťa. Zámerom humanisticky orientovaných prístupov je zbaviť školu strachu a stresových situácií a podporiť optimálny rozvoj osobnosti každého dieťaťa, umožniť jeho individuálne sebavyjadrenie a sebarealizáciu.

Výrazný vplyv na uvedenú podobu pedagogického hodnotenia predstavuje teória C. Rogersa,⁶ označovaná skratkou P-C-E,⁷ ktorú radíme k školám humanistického charakteru. Rogers za centrum výchovy a vzdelávania považuje dieťa, dôveru v jeho schopnosti, odmieta tradičné chápanie učiteľa, inštitúcií, preferuje rozvíjanie individuálnych schopností, tvorivosť, sebadisciplínu, sebakontrolu. Akcentuje výchovnú stránku edukácie, rozvoj schopností a pozitívnych postojov tak, aby bol umožnený a podporovaný osobnostný vývoj žiaka. Súčas-

⁵ Pozri: Kosová, B.: *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*, s. 55-57.

⁶ C. Rogers bol najvýraznejším predstaviteľom humanistickej psychológie a pedagogiky, jeho vyvolala veľkú pozornosť a ovplyvnila psychológiu a pedagogiku od 2. pol. 20. stor.

⁷ P-C-E, t.j. Person Centred Education, výchova zameraná na osobnosť.

ťou Rogersových názorov a názorov jeho pokračovateľov je aj prístup k hodnoteniu, ktorý je pochopiteľne vystavaný na humanistickom základe. Jeho typicitou je slovná podoba hodnotenia, ktorá sa aplikuje aj v nami chápaných klasifikačných periódach, teda polročné a končiaročné hodnotenie. Hodnotenie obsahuje dve súčasti, psychologickú rovinu a deskriptívnu rovinu, viažucu sa na kognitívnu stránku. Prvá časť, akási „fotografia“ žiaka, slovne vyjadruje: praktické schopnosti žiaka, jeho správanie sa voči iným ľuďom, schopnosť riešiť problémy, kooperácia a spolužitie s inými, vzťah žiaka k pracovným povinnostiam, jeho psychické nastojenie, spôsob komunikácie. Podrobná analýza dosahovaných vedomostí v jednotlivých oblastiach vzdelávania je formulovaná v druhej súčasti hodnotenia. Obsahuje formulácie typu: žiak má vynikajúce vedomosti v...; ovláda tieto časti učiva...; má nedostatky v... Slovná podoba hodnotenia má podľa stúpcov rogersovskej teórie dostatočnú potenciú vypovedať rodičovi o úrovni vedomostí jeho dieťaťa, ale aj spôsobe správania.⁸

Jednou z foriem hodnotenie, využiteľnou v humanistickom prístupe, je rozvíjajúce hodnotenie, jeho podstatou je aktivizácia vonkajších činiteľov. Hodnotenie zo strany učiteľa má podporovať tvorivosť, samostatnosť, pozitívny vzťah k učeniu a práci, motivovať žiaka k záujmu o poznanie ako celoživotného postoja, podporovať komunikačné kompetencie a rozvíjať u žiaka interpersonálne a komunikačné schopnosti. Podporovanie sebarozvoja žiaka, jeho rozvojovo - aktivizačné dispozície, ku ktorým možno zaradiť perspektívnu životnú orientáciu, orientáciu na rozvoj činností, aktivizujúce sebachápanie, predstavujú vnútorné činitele rozvíjajúceho hodnotenia. Rozvíjajúce hodnotenie sa môže uplatňovať v podobe formatívnej, ktorej cieľom je poukázať na nedostatky tak, aby bolo možné následné zlepšenie žiakových výkonov. Uvedená podoba, spravidla dialogického charakteru, má za následok zmenu výkonu hodnoteného jednotlivca. Sumatívna podoba rozvíjajúceho hodnotenia sa uskutočňuje až po žiakovom výkone a má slovnú podobu.

K formám rozvíjajúceho hodnotenie, podporujúce humanistický prístup, možno uviesť autentické hodnotenie. Tradičné chápanie autentického hodnotenia bolo založené na hodnotení práce, ktorú žiak samostatne vykonal, teda bez cudzej pomoci. V súčasnosti dochádza k posunu v jeho chápaní, hodnotenie sa koncentruje na vedomosti a schopnosti, ktoré žiak dokáže použiť v simulovaných situáciách, analogických reálnemu životu. Autentické hodnotenie chápeme aj vo význame posúdenia vyjadrenia žiakových názorov, myšlienok, otázok. Uvedená podoba hodnotenia nie je pochopiteľne určená iba pre potreby pedagóga, slúži tak rodičovi ako aj samotnému žiakovi, ktorý prostredníctvom produkovania rôzneho typu prác (môžu mať podobu portfólia) dokáže reflektovať vlastné silné aj slabé stránky. Autentická podoba hodnotenia je sprevádzaná autoevaluáciou, žiakovo sebahodnotenie sprevádza hodnotenie učiteľa, ktorý ho však musí na túto novú úlohu pripraviť. Žiaci sú vedení k postupnému zvládaniu vlastnej reflexie tak, aby si dokázali sami stanoviť svoje ciele, pochopili potrebu vzdelávania sa, preto je optimálne postupovať od prognózujúceho sebahodnotenia, cez priebežné, k záverečnému sebahodnoteniu.⁹

Humanistické prístupy ku vzdelávaniu preferujú kvalitatívne posudzovanie žiakovho výkonu alebo správania formou slovnej, resp. písomnej správy, túto formu poznáme ako slovné hodnotenie. Je potrebné upozorniť, že v súčasnom období a v podmienkach slovenského školského systému nenahrádza klasifikáciu, ale možno ho hodnotiť ako výrazný motivačný a výchovný prostriedok, ktorý sa spolupodieľa na rozvoji žiakovej osobnosti.

⁸ Pozri: Rogers, C.: *Sloboda učiť sa*.

⁹ Uvedený postup je realizovateľný prostredníctvom rôznych, metodicky spracovaných úloh a učebných pomôcok, ktorým sa v kontexte príspevku nebudeme venovať.

Známka verus slovné hodnotenie

Vyučovaci predmet občianska náuka je svojimi cieľmi výrazne upriamený na podporu komplexného rozvoja žiaka. Jeho súčasťou je nielen oblasť vedomostí,¹⁰ ale aj zručností a schopností, ktoré možno charakterizovať ako žiakove kompetencie aplikovať osvojené poznatky v žitej praxi. Uvedený charakter vyučovacieho predmetu sa nutne zrkadlí aj v teritóriu pedagogického diagnostikovania a hodnotenia, ktoré zasahuje celú osobnosť hodnoteného tak, aby bolo impulzom nielen k poznávaniu seba samého, ale následne aj impulzom sebareflexie. Občianska náuka sa podieľa na rozvoji hodnotového myslenia žiaka, ale v kontexte s našimi úvahami otvára aj priestor pre žiakovo hodnotenie seba a sociálneho prostredia, čím podporuje stratégiu humanizácie nášho školského systému.

Pre rozvíjanie schopnosti žiaka hodnotiť a prijímať hodnotenie, je optimálne, aby vyučujúci v dostatočnom časovom predstihu verejne stanovil predmet hodnotenia. Ten je možné obsiahnuť v troch fázach: cieľ hodnotenia a výber optimálnej metódy; zisťovanie informácií o reálnom stave a výkone žiaka; stanovenie formy hodnotenia a formulovanie hodnotiaceho záveru. Ako problém sa javí práve stanovenie formy hodnotenia, sme názoru používať na hodinách kombináciu tradičného a slovného hodnotenia.

Hodnotenie známku predstavuje porovnávanie žiakov medzi sebou, akcentuje aspekt kontroly, selekcie, posudzuje predovšetkým kognitívnu rovinu, je postavené na konštatovaní, nevysvetľuje príčiny nedostatkov, neúspechu, nehľadá prostriedky riešenia, hľadá chyby a ich potrestanie. Znáмка vyjadruje vzdialenosť žiakovho výkonu od dvoch krajností: vynikajúci výkon – málo akceptovateľný výkon. Ide o vyjadrenie momentálneho, časovo ohraničeného výkonu, poskytuje informáciu, je prostriedkom komunikácie, je signálom pre žiaka aj rodiča o tom, či spĺňa alebo nespĺňa očakávania. Jej funkcia je však zúžená na numerické konštatovanie, má nižšiu výpovednú hodnotu. Otázkou je, či dokáže dostatočne vyjadriť skutočnú úroveň žiakových vedomostí, ale aj postojov či zručností.

Slovné hodnotenie umožňuje komplexný prístup, akcentuje informáciu, ktorá zorientuje žiaka v jeho vlastných nedostatkoch, hľadá príčiny neúspechu a možnosti riešenia. Ide o hodnotenie formatívne, ktoré má v porovnaní so známku väčšie možnosti naplniť svoju hodnotiacu funkciu. Výhodou slovného hodnotenia je šírka záberu, spočívajúca v možnosti akceptovať súvislosti, prítomné v žiakovom výkone. Toto hodnotenie vyžaduje, aby žiak poznal kritériá, spĺňajúce požiadavku zrozumiteľnosti a stálosti. Treba konštatovať, že slovné hodnotenie je náročnou pedagogickou činnosťou, vyžadujúcou všimnúť si u žiakov rôznorodosť ich prejavov, aj mimo tých, ktoré sú iba kognitívneho rázu, ale aj premyslieť formuláciu hodnotenia, aby žiak aj rodič nemal problémy s jej interpretáciou.

Analýza hodnotenia formou známky a slovného prejavu v súvislosti s ich použitím v predmete občianska náuka, nás vedie upriamiť pozornosť na porovnanie charakteru normatívnosti, diagnostickej funkcie, motivačnej funkcie známky a slovného hodnotenia, ako aj na problém chápania chyby z aspektu oboch foriem hodnotenia.

Aspekt normatívnosti. Známkovanie napĺňa charakter sociálnej normy, pretože výkon jednotlivca je hodnotený na základe jeho porovnávania s ostatnými spolužiakmi. Porovnávanie žiakov navzájom je relatívnou výhodou tejto podoby hodnotenia, súčasne však môže evokovať pocit nespravodlivosti a demotiváciu. Vynaložené úsilie, množstvo práce je u jednotlivcov diferentné, a preto aj ťažko objektívne číselne vyjadriteľné. Sme však nútení rešpektovať skutočnosť, že za rovnakými „číslami“ sa skrýva neporovnateľne rôznorodý

¹⁰ Predmet občianska náuka v sebe obsahuje relatívne široký poznatkový komplex spoločenských javov, sociálnych vzťahov, poznatky z ekonómie a ekonomiky, osvojenie si filozofických pojmov a teórií, základy ľudských a občianskych práv a v prvom rade sa podieľa na tvorbe morálnych hodnôt žiaka.

charakter výkonovej zložky žiakovej osobnosti. Chápať známku v zmysle sociálnej normy potvrdzuje aj reálna okolnosť, ktorá súvisí so zdanlivou schopnosťou známky predpokladať budúcu spoločenskú úspešnosť a sociálne začlenenie žiaka. Spoločenský úzus nás vedie k domnienke, že vynikajúce hodnotenie a priori signalizuje bezproblémový úspech, takáto prognóza však nie je všeobecne potvrdzovaná, pretože nám nemôže v úplnosti vyjadriť hodnotu či „nehodnotu“ žiaka.

Slovné hodnotenie možno označiť ako individuálnu normu, podstatou je, že žiak je v hodnotení porovnávaný so sebou samým. Vytvára sa možnosť posúdenia aktuálnych výkonov z aspektu čiastkových zlepšení, učiteľ poskytuje informáciu o reálnych pokrokoch žiaka za isté obdobie. Dialogická podoba slovného hodnotenia umožňuje citlivo informovať žiaka aj rodiča o miere školských úspechov aj neúspechov, poskytuje analýzu dôvodov správania sa žiaka. Táto podoba hodnotenia vytvára dostatočný individuálny obraz o práci žiaka, smeruje ho k sebareflexii.

Diagnostická funkcia. V intenciách vyučovacieho predmetu občianska náuka, smerujúceho k príprave žiaka na aktívne začlenenie sa do sociálno-občianskej reality, treba zdôrazniť, že známka nemôže postačujúco postihnúť žiakovo myslenie, samostatnosť, kreativitu, schopnosť spolupráce. Neukazuje na príčiny jeho zlyhania, neposkytuje informáciu o sociálnej kvalifikácii žiaka, neodkrýva schopnosť kooperovať. Sme názoru, že známka nepostačuje na vyjadrenie a naplnenie rôznorodosti zámerov, obsahu, zložiek vychovávania a vzdelávania v tomto predmete. Učiteľove známkovanie sa iba približuje k vyjadreniu sa k žiakovým schopnostiam a zručnostiam, preto konštatujeme, že známka je z diagnostického aspektu v predmete občianska náuka nepostačujúca, či dokonca zlyháva.

Funkcia diagnostikovania v rámci slovného hodnotenia je oveľa výraznejšia v porovnaní s tradičným klasifikovaním. Väčšia výpovedná hodnota slovného hodnotenia preto výrazne podporuje jeho diagnostickú funkciu. Hodnotenie slovnou formuláciou dokáže zreteľnejšie vyjadriť podstatu individuálnych výkonov aj problémov. Pozitívom je menej výrazný negatívny dopad na osobnosť žiaka, ktorý dostáva informácie napr. aj o dôvodoch svojho slabšieho výkonu.

Motivačná funkcia. Problém motivačnej funkcie známky je z teoretického hľadiska menej diskutovaný, keď je uvedená funkcia teoreticky analyzovaná, tak sa konštatuje jej vonkajšia podoba či negatívny aspekt. Motivácia známkou sa frekventovane kloní ku konštatovaniu, že známka je nástroj udržania disciplíny, vytvára negatívnu atmosféru v triede, vedie k povrchnému učeniu s rýchlejšou potenciou zabúdania, žiaci si vyberajú ľahké prostriedky dosahovania dobrých známok (memorovanie, učenie sa bez porozumenia, opisovanie). Znamka hodnotí „merateľné“ vedomosti, ktorých výsledok je možné predpokladať. Môže numerickosť hodnotenia adekvátne obsiahnuť spôsob myslenia, kreativitu, socializáciu?

Vzhľadom na popularitu či nepopularitu občianskej náuky si dovoľíme konštatovať, že v porovnaní so známkou má slovné hodnotenie výraznejšiu mieru pozitívneho motivovania. Formulácie slovného hodnotenia by mali byť ladené pozitívne, majú vyzdvihovať tú súčasť žiakovej práce, ktorú zvládol najlepšie. Slovné hodnotenie je preto výrazne účinné a podporuje predovšetkým slabo prospievajúcich a problémových žiakov, ktorí sú psychicky labilnejší, frekvencia ich prejavu je obmedzovaná, prostredníctvom hodnotenia slovom majú reálnu šancu na úspech, ktorá sa zvyšuje tým, že nie sú ohrozovaní známkou.

Chyba. Posledným aspektom, ktorý budeme analyzovať pri komparácii známkovania a slovnej podoby hodnotenia, je problém chyby. Vyučovací proces ako spolupráca učiteľa a žiaka končí momentom učiteľovho hodnotenia ako následku pedagogického diagnostikovania. Učiteľ sa vymaňuje zo spolupráce, udeľuje známku. Teoretické vyjadrenie tejto situácie je v zmysle: učiteľovo čakanie na žiakovu chybu. Chyba v procese učenia a učenia sa je

nežiaduci jav, je prejavom nevedenia. Vyučujúci v diagnostikovaní žiaka vlastne chybu vyhľadáva a na základe jej charakteru udeľuje známku.

Slovná podoba hodnotenia sa so žiakovou chybou dokáže účinnejšie vyrovnáť, žiak má možnosť s chybou vo svojom prejave kalkulovať, pretože napokon ide o prirodzený jav, ktorý nutne sprevádza proces učenia. Žiak chybu akceptuje, uvedomuje si jej charakter a rozsah, následne ju môže správne interpretovať a korigovať. Chyba v slovnom hodnotení dostáva iný rozmer, stáva sa východiskom pochopenia učiva, čo je v predmete občianska náuka to najpodstatnejšie. Sme presvedčení, že slovné hodnotenie je impulz zefektívnenia pedagogického procesu, pre žiaka predstavuje evokovanie ďalšieho záujmu o prácu, pretože vie identifikovať svoje učebné smerovanie.

Uvedená komparácia dvoch foriem hodnotenia v predmete občianska náuka smeruje k potrebe ich využívania v podobe vzájomného dopĺňania sa. Klasifikácia v podobe známky je slovenskom školskom systéme stanovená, sme však názoru, že pre potreby predmetu nie je postačujúca, pretože neumožňuje komplexné a predovšetkým individuálne posúdenie žiaka z aspektu špecificky orientovaných vedomostí, ale predovšetkým nedokáže vyjadriť aspekt zručnostný a schopnostný, ktoré sú silnou súčasťou vyučovacieho predmetu občianska náuka.

Záver

Problém kvalitného pedagogického diagnostikovania a následného hodnotenia považujeme za aktuálny, domnievame sa, že aj v univerzitetnej príprave adeptov učiteľstva by bolo potrebné venovať mu výraznejší priestor. Hodnotenie považujeme za dôležitý nástroj podpory rozvoja žiakovej osobnosti, predstavuje jeden z najdôležitejších faktorov a nástrojov ovplyvňujúcich proces vychovávaní a vzdelávania. Zložitost' tejto pedagogickej aktivity sa zvyšuje tým, že hodnotenie nepredstavuje len vyjadrenie výkonu žiaka učiteľom, v súvislosti s predmetom občianska náuka je mimoriadne dôležité a cenné, ak sa učiteľ výrazne podieľa v smerovaní žiaka k autonómnemu hodnoteniu, objavovaniu, potvrdzovaniu, spochybňovaniu, kritike, ktoré smerujú k vlastnému hľadaniu hodnôt a orientácii v ich svete.

Literatúra

- ČÁBALOVÁ, Dagmar: *Pedagogika*. Praha : Grada, 2011. 272 s., ISBN 978-80-247-2993-0.
- KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁS, Renata: *Hodnocení žáků*. Praha : Grada, 2009. 199 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- KOSOVÁ, Beáta: *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2002. 90 s. ISBN 80-8041-404-1.
- KOŠŤÁLOVÁ Hana a kol.: *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.
- Metodický pokyn č. 22/2011 na hodnotenie žiakov základnej školy. Dostupné: www.minedu.sk.
- Metodický pokyn č. 21/2011 na hodnotenie a klasifikáciu žiakov strednej školy. Dostupné: www.minedu.sk.
- PRŮCHA Jan: *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

Citizen and Recent Epoch '13

Scientific colloquium, Department of Philosophy, Faculty of Arts of Constantin the Philosopher University in Nitra, Slovakia, September 3, 2013

ROGERS, Carl, R., FREIBERG, H. Jerome: *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona 1998. 429 s.
ISBN 80-9679-800-6.

VALIŠOVÁ Alena, KASÍKOVÁ Hana: *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada 2011. 456 s.
ISBN 978-80-247-3357-9.

PROBLEMATIKA VZDELÁVANIA PROJEKTANTOV SO ZAMERANÍM NA JEHO ESTETICKÉ ASPEKTY

The Issues of Education of Designers with Focus on its Aesthetic Aspects

PhDr. Tatjana Šimanovská, PhD.

Oddelenie ekonomiky a manažmentu podnikania, Ústav manažmentu STU Bratislava
Slovenská technická univerzita, Ústav manažmentu, Vazovova 5, 812 43, Bratislava
e-mail: tatjana.simanovska@stuba.sk

Abstrakt: *V tomto článku sa zaoberáme niektorými dimenziami vzdelávania a odbornej prípravy projektantov so zameraním na jeho estetické aspekty. Projektovanie je vo všeobecnosti syntézou poznania pochádzajúceho z rôznych oblastí vedy. Súčasný turbulentný environment a znalostná spoločnosť, ktorá vyvíja permanentný tlak na tvorbu inovácií, kladie vysoké nároky na nové formy a obsah vzdelávania kreatívnych projektantov. Musíme preprojektovať vzdelávací proces, pretože vynaliezavosť, obratnosť a zručnosti projektantov sú rozhodujúce pre konkurencieschopnosť ekonomiky riadenej inováciami a znalosťami. V oblasti inovácií je dôležitá úloha estetiky a možno najdôležitejšia, ale tento faktor vôbec nereflektuje teória inovácií a výskum.*

Abstract: *In this paper, I discuss several dimensions of education and training of designers with focus on its aesthetic aspects. Designing is in general a synthesis of knowledge coming from different fields of science. The current turbulent environment and knowledge society with permanently pressure on create to innovation makes high demands on new forms and content of the education of creative designers. We must redesign the educational process because the ingenuity, agility and skills of designers are crucial to competitiveness in the economy which is driven by innovation and knowledge. The innovation performance is the important role of aesthetics and perhaps most important, but this factor is not reflected in the theory of innovation and research.*

Kľúčové slová: *projektovanie, projektové myslenie, vzdelávanie, estetika, inovácia.*

Key words: *designing, design thinking, education, aesthetics, innovation.*

Afiliácia k projektu: *Príspevok bol spracovaný v rámci riešenia úlohy VEGA č. 1/0713/11 „Odborná, spoločenská a environmentálna zodpovednosť technológa a manažéra v podmienkach globálnej ekonomickej a ekologickej krízy“.*

ÚVOD

V súčasnosti sa vedú mnohé diskusie o projektovaní vzdelávacích inštitúcií v 21. stor., organizujú sa konferencie a sympóziá na túto tému a vydáva sa mnoho publikácií, lebo znalostná spoločnosť a ekonomika, vývoj moderných IKT technológií a dôraz na inovácie ako strategický základ konkurencieschopnosti, vyžadujú nové prístupy k vzdelávaniu. Akcelerácia technologických a sociálnych zmien kladie zvýšené nároky na človeka všeobecne a projektanta obzvlášť, na jeho schopnosti adaptovať sa a vzdelávať v podmienkach meniaceho sa sveta. Preto sa treba zamyslieť, ako organizovať výchovu a vzdelávanie, školskú politiku a školu tak, aby boli schopné pripraviť študenta na zvládanie životných a profesionálnych situácií.

Žijeme v trhovej ekonomike riadenej inováciami a znalosťami, v ktorej prebieha intenzívny konkurenčný boj vo svete obrovských príležitostí, ale aj rizík. V spoločnosti čelíme rozmanitým výzvam v oblastiach komplexného podnikania, politiky, vedy, technológií, zdra-

via a životného prostredia. Pôsobíme na rôznych pracoviskách a v komunitách, ktoré závisia od vzťahov spolupráce a sociálnych sietí. Preto sú dôležité také schopnosti ako napr. vynaliezavosť, bystrosť a zručnosti našich študentov, ktoré majú zásadný význam pre konkurencioschopnosť ekonomiky, najmä slovenskej. V tejto súvislosti zohráva dôležitú úlohu estetika, pretože hlboké a zásadné spojenie estetiky s krásou, umením a kultúrou dokazuje jej príbuznosť s ľudskou povahou a celým environmentom a citlivé chápanie estetiky osviežuje naše preniknutie do podstaty vecí a rozširuje naše znalosti.

NIEKTORÉ DIMENZIE VZDELÁVANIA A ODBORNEJ PRÍPRAVY PROJEKTANTOV A ÚLOHA ESTETIKY V TOMTO PROCESE

V situácii, keď človek rýchlo získava úplne nové dimenzie a možnosti, ktoré mu dáva moderná veda, technika a technológia, sa stáva otázka výchovy a vzdelávania kľúčovou pri utváraní jeho novej ľudskej totožnosti. H. Simon poukázal na problém vzdelávania profesionálnych projektantov a v tejto súvislosti napísal: „Historicky aj tradične bolo úlohou vedeckých disciplín učiť o prírodných veciach, aké sú a ako fungujú. Úlohou inžinierskych škôl bolo učiť o umelých veciach: ako vyrábať artefakty, ktoré majú želané vlastnosti a ako projektovať“ (Simon, 1996, 111).

Avšak nielen inžinieri sú profesionálni projektanti. Projektuje každý, kto vymýšľa priebeh činnosti, ktorá mení jestvujúce situácie na preferované. Preto sa intelektuálna aktivita produkujúca materiálne artefakty v zásade neodlišuje od činnosti, ktorá predpisuje lieky pre chorého alebo vytvára nový plán dosiahnutia blahobytu spoločnosti či politiku štátu. Projekt je jadrom každého profesionálneho tréningu, je to hlavný znak, ktorý odlišuje profesie od vedy. Simon tvrdí, že človek, alebo prinajmenšom jeho intelektová zložka, môžu byť relatívne jednoduché, lebo väčšinu zložitosti správania človeka možno vyvodit' z jeho environmentu, z jeho hľadania dobrých projektov, t.j. projektov, ktoré splnia ciele človeka. Preto je štúdium ľudstva veľkou mierou vedou o projektovaní, nielen ako profesionálnej súčasti technického vzdelania, ale aj ako základnej disciplíny každého liberálne vzdelaného človeka. (Simon, 1969, 83.)

V profesionálnych školách sa od matematiky a prírodných vied selektujú témy, o ktorých sa domnievame, že sú najviac relevantné profesionálnej praxi. Navyše sa projektovanie často neodlišuje od analýzy, hoci súčasné poznanie zdôrazňuje jeho prevažne syntetický charakter. Podľa nášho názoru a osobných skúseností z pedagogickej praxe súčasná škola neposkytuje dostatočne všeobecné vzdelanie, aby budúci inžinier - projektant mohol zvládnuť náročné úlohy, ktoré vyžadujú systémový prístup, interdisciplinárnosť a o synergickom efekte naučeného poznania nehovoriac. V súčasnosti a diskutuje o fakte, že hoci sa enormne zvyšuje dostupnosť informácií prostredníctvom moderných IKT technológií, ľudia, hlavne mladí, majú problém s týmito informáciami tvorivo pracovať v systémových súvislostiach.

Myslíme si, že súčasná škola nespĺňa úplne všetky požiadavky efektívneho vzdelávania. Napriek tomu, že istou unikátnosťou vesmíru je život a najcennejšou špecifickosťou ľudský intelekt, vedy o živote, človeku a spoločnosti hrajú v systéme vzdelávania najmä technických škôl často druhoradú úlohu, čo je podľa nášho názoru výsledkom prevažujúceho utilitaristického spôsobu nazerania na svet, ktorým sa často pretláča v USA zažitý pragmatizmus aj do iných kultúr, v ktorých nemá tradíciu, a preto javí až známky primitívnosti. Študenti sa napríklad pýtajú, načo im bude taký či onaký predmet, každý očakáva bezprostrednú a okamžitú využiteľnosť získaných poznatkov. Považujeme túto skutočnosť za veľmi nebezpečnú a rafinovanú manipuláciu s ľudským vedomím s cieľom potláčať túžbu človeka po všestrannom vzdelaní a znižovať kultúru a kultivovanosť osobnosti a degradovať ho na úroveň vykonávateľa niečích ziskuchtivých záujmov. Kultivovanie ducha a jeho jedinečnosti je našou

európskou tradíciou od čias antickej filozofie. a túto tradíciu si musíme zachovať vo vzdelávaní aj projektantov.

Matematické, fyzikálne a technologické vzdelanie by sa malo mať širší spoločenský a historický kontext, aby študenti obsiahli určité kvantum socioekonomických vedomostí, ktoré by im umožnili vidieť dôsledky vedeckej a technologickej činnosti, dokázali nahliadnúť do zložitej problematiky dnešnej doby, a najmä do spleťtých súvislostí jednotlivých vedných odborov a ich integrácie, a tiež vedeli odhaľovať činitele spôsobujúce zmeny. Preto by školská politika a škola mali organizovať výchovu a vzdelávanie tak, aby pomohli mladým ľuďom nájsť samých seba a svoje miesto vo svete, aby si v dnešných bojoch a konfliktoch správne zvolili svoju životnú cestu a dokázali úspešne zvládať náročné životné a profesionálne situácie.

V súčasnosti sa vedú mnohé diskusie o projektovaní vzdelávacích inštitúcií v 21. stor., organizujú sa konferencie a sympóziá na túto tému a vychádza mnoho publikácií, lebo znalostná spoločnosť a ekonomika, vývoj moderných IKT technológií a dôraz na inovácie ako strategický základ konkurencieschopnosti, vyžadujú nové prístupy k vzdelávaniu. V tradičnej škole bol najdôležitejší učiteľ, teraz sa ťažisko presúva na študenta, na kreovanie jeho znalostí, schopností a zručností. Preto by školy 21. stor. mali aplikovať špecifické princípy projektovania, ktoré by mali pomáhať učeníu sa a tvorivosti, vrátane farieb, hojnosti prirodzeného svetla, školských dvorov a kaviarní. Učebné prostredie by sa malo dať ľahko prispôbiť potrebám študentov. Je známe, že farby podporujú kreativitu a denné svetlo je dôležité pre optimálny výkon študentov. Otvorené a vzdušné priestory by mali slúžiť na neformálne stretnutia študentov a učiteľov, aby si mohli vymieňať názory a skúsenosti, čo sa považuje za nové normy vzdelávania v 21. stor., ktoré autorka pozná ako bežné z čias svojho štúdia a vidí v týchto snahách návrat ku kolektívnemu a priateľskému ovzdušiu v škole. V podstate ide o integráciu inovatívnych stratégií a projektovania na zlepšenie výsledkov študentov.

V tejto súvislosti sa začína venovať veľká pozornosť estetike a jej významu v oblasti vzdelávania, projektovania organizácií a celého spoločenského života. Mnohí autori kritizujú ekonomistickú logiku a ekonomický prístup ako nevyhovujúci, pretože prehliada a ignoruje mnoho dôležitých faktorov a ich dynamiku a nechápe dobre „dušu, resp. ducha“ inovácie. V oblasti inovácií je úloha estetiky dôležitá a možno najdôležitejšia, ale tieto faktory nereflektuje teória inovácií a výskum.

H. Godoe, ktorá rozvíja teóriu H. Simona o vede o umelom v oblasti inovácií, tvrdí, že jadrom, teda „dušou“ inovácie je estetika, podporovaná serendipitou, predstavivosťou, tvorivosťou. Preto vedu o umelom, t.j. o projektovaní, na ktorú by sa mala teória inovácií orientovať, treba rozvíjať tak, aby dôležité faktory a ich dynamiku brala do úvahy, lebo sú hnacou energiou dynamiky inovácií a začlenila ich do svojho systému. „Inovačným problémom“ je nájsť prijateľnú množinu hodnôt (napr. estetické faktory a kódy) riadiacich premenných, ktorá by bola kompatibilná s obmedzeniami, ktoré namiesto úžitkovej funkcie maximalizujú krásu. (Godoe, 2012, 372).

Podľa nášho názoru sú veľmi podnetné úvahy a názory popredných vedcov o úlohe estetiky v pedagogickom procese a nielen v ňom, lebo práve estetika vytvára kvalitu života. Súhlasíme s M. Bungem, že cieľom moderného priemyselného projektovania alebo preprojektovania artefaktov nie je len ich efektívnosť a účinnosť, ale aj krása a artefakty sú predurčené, aby predovšetkým slúžili ľuďom. (Bunge, 1985, 244).

McCrary uvažuje podobne ako Bunge. Podľa neho sa projektant podobá umelcovi. Umelec nevytvára nové farby a formy. Kombinuje ich do nových výtvorov a výsledkom sú majstrovské diela. Na rozdiel od klasického umenia sa na technologický projekt kladie iná rozhodujúca požiadavka. Projektovanie musí dodržiavať plán, ktorý má určité ciele obsahujúce náklady, fungovanie, úsilie dosiahnuť výsledok, pravdepodobnosť úspechu, a taktiež estetiku. (McCrary, 1974, 159).

G. Booch dokonca považuje metodológiu projektovania za vedu a umenie. Podľa neho každá inžinierska disciplína obsahuje prvky vedy aj umenia, a keď treba vytvoriť nový systém, rola inžiniera - umelca sa dostáva na prvé miesto. Vypracovanie nových štruktúr predpokladá aj rozlet fantázie, aj syntézu skúseností a poznatkov. (Booch, 1992, 27).

Aj podľa Poppera dielo tvorivého vedca, jeho teória má veľa spoločného s umeleckým dielom a tvorivá práca vedca sa podobá tvorivej práci umelca. Vo vede zodpovedá veľkému umelcovi veľký teoretik, ktorého vedie jeho intuícia, jeho cit pre formu, podobne ako umelca fantázia. Ale v protiklade k veľkému umeleckému dielu zostáva veľká teória schopná zlepšovania. Aby vedca nezviedla jeho intuícia a fantázia na scestie, je vo vede nevyhnutné trvalé kritické skúmanie nielen zo strany pôvodcu, ale aj zo strany iných vedcov, teda nielen tvorivá sebakritika, ale aj kritika prostredníctvom spoločnej práce, t.j. vzájomná kritika. (Popper, 1995, 214 - 215.)

Leonardo da Vinci sa tiež domnieval, že maliarstvo a mechanika sú rovnakou mierou svedectvom o veľkosti človeka, ktorý vyjadruje svoju existenciu rovnako dobre prostredníctvom techniky aj umenia.

Súčasná diskusia o metódach projektovania sa orientujú najmä na participatívne projektovanie. Oblasť výskumu, ktoré sa zameriavajú na interakciu človek - počítač a počítačom podporovanú kooperatívnu prácu, zmenili v procese vývoja softvéru myslenie o role používateľa. Participatívne projektovanie charakterizuje vysoká úroveň metód projektovania, lebo sa môžu implementovať mnohými spôsobmi, pretože neexistuje jediná a integrálna metóda projektovania.

Participácia umožňuje začleniť do projektovania hodnoty participantov. Možno povedať, že projekt je testom hodnôt. Aj podľa Ackoffa môže byť proces projektovania osebe bohatou a uspokojujúcou estetickou skúsenosťou, pretože je slobodným kráľovstvom kreatívnej imaginácie participantov. Keďže je zábavný, má veľkú rekreačnú hodnotu. Projektovanie treba chápať ako hru, ktorá prináša radosť, pocit uspokojenia, vývoj osobnosti a systému ako celku, čím sa redukuje aj ťažkosti spojené s realizáciou projektu. (Ackoff, 198., 117 - 118.)

Vo veku znalostnej ekonomiky sa základom pre hospodársky rozvoj stala schopnosť vytvárať hodnoty prostredníctvom inovácií a rýchla tvorba nových znalostí. Podľa odborníkov pre vzdelanie vo „Veku znalostí“ musí byť v popredí rozvoja schopností študujúcich, ich kapacít alebo kompetencií, riešiť nové situácie a environmenty, vrátane tých, ktoré majú veľkú mieru zložitosti, premenlivosti a neistoty. Preto musíme prijať oveľa komplexnejší pohľad na poznanie, konanie a bytie. Musíme prehodnotiť naše predstavy o systémoch vzdelávania, o ich organizovaní, financovaní a podporovaní.

Výskum jasne ukazuje, že ľudia sa neučia, rovnako ako „diváci“, ako pasívni recipienti poznatkov, ktoré im dodali odborníci. Kvalitné vzdelávanie vyžaduje aktívne zapojenie sa do „celej hry“. Čím viac ľudí naučíme, tým viac sú schopní sa učiť. Hoci niektoré z týchto zásad mnohí učители poznajú, naše vzdelávacie systémy a postupy sú často organizované tak, že nepodporujú tieto zásady a v praxi nefungujú. Ak to myslíme vážne s budovaním vzdelávacích systémov, ktoré sú schopné pripraviť mladých ľudí pre znalostnú spoločnosť, musíme ich prekonfigurovať novým spôsobom. Avšak, bude to možné realizovať len v takej spoločnosti, kde existuje širšie povedomie verejnosti o rastúcom nesúlade medzi druhmi vzdelávania, ktoré naši mladí ľudia dostávajú, a ktoré potrebujú. Preto musí existovať širšia verejná podpora tých učiteľov a vedúcich pracovníkov škôl, ktorí sa pokúsia o zmenu paradigmy vzdelávania v praxi.

Závažným obrazom človeka je v každej fáze jeho života to, čím sa stáva, čím sa dokáže stať a nie to, čím práve je, alebo čím myslí – on sám alebo jeho okolie – že je. Nie je dôležité, aké má kto záujmy, ale dôležitejšie je, aké záujmy v ňom možno prebudiť a rozvíjať, lebo človeka necharakterizuje, aké má sklony a záľuby, ale to, aké sklony a záľuby možno v ňom vyvolať, nie je mierou jeho schopností to, čo teraz vykonáva, ale to, čo je schopný či-

niť a čo je schopný dosiahnuť v podmienkach, ktoré budú pre neho pripravené. Nie sú rozhodujúce názory, ktoré teraz zastáva, ale tie, ku ktorým bude môcť dospieť, ak sa mu poskytnú všetky možnosti argumentácie, porovnávaní a uvažovania. To, akí sme, sa prejaví len v skutočne zaangažovaných životných situáciách. Pedagóg by mal preto preferovať také poznávacie metódy, pri ktorých je študent postavený pred nové situácie, pred nové možnosti, pred nové individuálne a tímové úlohy.

Vývoj spoločnosti sa stáva veľkým procesom rozvoja ľudí metódou životných skúšok. Tieto skúšky môžu byť aj zmäteným chaosom príležitostí, z ktorých sa dá ťažiť a bezohľadne získavať úspechy vlastnou energiou a podnikavosťou. Preto vzniká problém, ako v ľuďoch rozvíjať lepšie ľudskejšie vlastnosti, aby sa v nich prebúdžali schopnosti spolunažívania a spolupráce, aby sa ich potreby zúšľachtľovali a práca pre nich znamenala zaniietené osobné tvorivé úsilie a nie nutné získavania životných prostriedkov.

Ak hlásame tézu, že nemáme dôvod tvrdiť, že ľudská bytosť sa prejavuje svojou umeleckou tvorbou a neprejavuje sa tým, že tvorí techniku, dotýkame sa problému, ktorý nadväzuje na tradičné chápanie humanitných vied ako protikladu k vedám prírodným, čím sa celá problematika veľmi komplikuje. Patrí technika a moderné technológie do sveta humanitného alebo do sveta prírodovedného? Patria technické vedy k humanitným vedám alebo k vedám prírodným? D. Špirko v tejto súvislosti poukazuje na problém, že človek vo svojich snahách, charakterizovaných aj ako humanizačno-emancipačné, dospel najmä v novoveku k presvedčeniu, že jeho sociálne oslobodenie, emancipácia nie je možná bez ovládnutia a využitia prírody, ktorej prvky najmä v podobe techniky nahradia človeka v ľudsky nedôstojných činnostiach a postavení. Vzťah k prírode nadobúda výrazný inštrumentálno-utilitaristický ráz, pričom príroda stráca svoje tzv. vnútorné hodnoty. (Špirko, 1996, 110).

Súčasná filozofia by mala venovať väčšiu pozornosť problémom techniky a moderných technológií. Bohužiaľ žijeme v dobe, keď sa filozofia stáva outsiderom a zo škôl technického zamerania sa u nás začína úplne vytrácať, čo tiež považujeme za dôsledok duchovnej biedy tejto spoločnosti zameranej na okamžitý zisk. Keď nazrieme do dejín, tak F. Bacon bol prvým a vlastne jediným moderným filozofom, pre ktorého bola technika závažným filozofickým problémom a jedným zo základov celého systému. Oceňoval nielen praktický význam techniky, ale predvídal aj jej spoločenskú úlohu. Predovšetkým však videl v technike účinnú zbraň proti falošným ideám, ktoré rozum tak rád velebí.

Ľudia potrebujú techniku nielen preto, aby mohli ovládať prírodné sily, ale aj preto, aby mohli ovládať svoje predstavy, aby mohli ukázať vlastný intelekt. Ak úloha techniky nie je v prvej oblasti bezprostredne humanitná, potom úloha techniky v druhej oblasti má charakter úplne bezprostredne humanitný. Technike je tu zverená úloha, pre ktorú humanistická pedagogika zvolila rétoriku, že má pomôcť utvárať presnosť myslenia. Podľa Bacona mechanické umenia kontrolujú naše idey, chránia nás pred omylmi všetkého druhu, oslobodzujú nás zo zajatia fetišizmu, ktorý vytvárajú rôzne idoly a rozvíjajú naše myslenie. Teraz však môžeme sledovať tendenciu, že technika a moderné technológie odmietajú, resp. ignorujú filozofiu, čím si „píliu pod sebou konár“ lebo strácajú duchovnú podporu, kritickú reflexiu a sami sa stavajú do roly idolov a fetišov.

Vývoj moderných technológií dokazuje, že delenie skutočnosti na prírodnú a humanitnú nie je podstatné a treba odmietnuť tradičné vyznačovanie hraníc medzi oboma týmito sférami. Problematika humanistická, t.j. problematika človeka, vyrastá dnes nielen na základe tzv. humanitných vied, ktoré sa zaoberajú duševnými, umeleckými a spoločenskými činnosťami ľudí, ale tiež aj na základe vied prírodných, ktoré sa zaoberajú skúmaním a pretváraním prírody podľa potrieb a zameraní človeka. Výrazom tohto stavu je zblížovanie a vzájomné prelínanie sa mnohých disciplín predtým nezlučiteľných a prenikanie metód charakteristických pre určité vedné odbory do odborov celkom iných, čo je tiež svedectvom syntézy vedec-

kého poznávania, len metodologická kultúra vedca a projektanta má skôr intuitívny a nevedomý charakter, pretože mnohí používajú metódy bez znalosti ich podstaty.

V súčasnosti sa venuje veľká pozornosť projektovému mysleniu ako významnej oblasti výskumu, teórie a praxe. V nazeraní projektového myslenia ako estetického inovačného procesu, pristupujeme k samotnému procesu ako tvorivému fenoménu, ktorý vyžaduje tvorivé postupy pre kreatívne výsledky. Podľa Lundberga a Pitsisa myšlienka „estetických inovácií“ rieši problém aj manažérskych inovácií, aj projektového myslenia ako inovačnej metódy a kreativity, pretože estetický proces inovácie je neustály proces vedenia a spolupráce. (Lundberg, Pitsis, 2010, 280).

Základné prvky v projektovom myslení sa môžu aplikovať na proces myslenia pri posilňovaní dimenzií manažérskych a organizačných inovačných procesov, ktoré sú v zásade estetické. Lundberg a Pitsis identifikujú projektové myslenie ako fenomenologický, estetický a iteratívny proces, ktorý je otvorený nejednoznačnej interpretácii a inteligentný, a tvrdia, že tvorivé sily a schopnosti praktikovať projektové myslenie ako metódu, možno považovať za rozhodujúce pre mnoho procesov - ako spoločnej tvorby procesov spolupráce. (Lundberg, Pitsis, 2010, 277).

Estetiku treba chápať v kontexte spoločnosti, projektovania jej organizácie, kultúry, vzťahov, správania a teleológie v rámci organizačných súvislostí a architektúry. Hlboké a zásadné spojenie estetiky s krásou, umením a kultúrou dokazuje jej príbuznosť s ľudskou povahou a celým environmentom. Podľa Junaida citlivé chápanie estetiky v organizácii osviežuje naše prenikanie do podstaty vecí a rozširuje naše znalosti o jej aktivitách. Je dôležité študovať vnútorný vzťah medzi estetikou a multidimenzionálnym a meniacim sa svetom organizácií, pretože tento vzťah má významné estetické efekty na celkovú osobnosť človeka aj ako zamestnanca. Takže umenie a estetika by sa mali použiť na vytvorenie epistemologického rámca organizácie. (Pozri Junaid, 2013).

Život každej organizácie, teda aj školy, je vnútorne naplnený estetikou, ale v konvenčných organizačných analýzach a teóriách dominujú vedecké, objektívne, racionálne a logické tradície, ktoré úplne prehliadajú estetické aspekty. Identifikáciu roly estetiky, ako katalyzátora zmien v organizácii, nemožno ignorovať, pretože sa odvíja od jej celkovej stratégie, jednoty a vyjadrenia kvality. V posledných rokoch došlo k významnému nárastu chápania podnikovej ekonomiky a manažmentu ako formy umenia s čírym zmyslom pre kreativitu. Navyše sa zdá, že prudký posun v odborných iniciatívach, ktoré sa týkajú skúmania organizácií, sa kladie dôraz viac na skúmanie estetického zmyslu organizácií, než na chápanie estetiky ako pridanej hodnoty. Preto treba vo výskume a analýze organizácie používať inštrumentálnu analýzu estetiky a umelecké a intelektuálne metódy.

ZÁVER

V článku sme analyzovali niektoré dimenzie problematiky vzdelávania projektantov s dôrazom na teraz akcentované estetické aspekty. V modernej vede získava čoraz väčšiu pozornosť projektové myslenie ako významná oblasť výskumu, teórie a praxe. V nazeraní projektového myslenia ako estetického inovačného procesu, pristupujeme k samotnému procesu ako tvorivému fenoménu, ktorý vyžaduje tvorivé postupy pre kreatívne výsledky. V súčasnosti sa vedú mnohé diskusie o projektovaní vzdelávacích inštitúcií v 21. stor., lebo znalostná spoločnosť a ekonomika, vývoj moderných IKT technológií a dôraz na inovácie ako strategický základ konkurencieschopnosti, vyžadujú nové prístupy k vzdelávaniu. V tejto súvislosti je zarážajúci fakt, že zo slovenských technických univerzít sa postupne vytrácajú humanitné predmety ako nedôležité a o estetickom aspekte vzdelávania niet ani zmienky.

LITERATÚRA

- ACKOFF, R. L. (1993): The Art and Science of Mess Management. In: *Managing Change*. The Open University, London 1993.
- ACKOFF, R. L. (1981): *Creating The Corporate Future*. New York 1981.
- Antológia z diel filozofov. VI. zv. (1970): *Novoveká racionalistická filozofia..* Bratislava: Epoque, 1970. 784 s.
- BACON, F. (2008): *The Major Works*. Oxford World' Classics. OUP Oxford 2008. 864 pp. ISBN 0-199-54079-9.
- BOOCH, G. (1992): *Object Oriented Design with Applications*. V ruskom preklade: Objektivo orientirovanne projektirovanie s primerami primenenija. Kyjev - Moskva 1992.
- BUNGE, M. (1985): *Treatise on Basic Philosophy*. Vol. 7, Part II. Dordrecht - Boston 1985.
- CARROLL, J.M. (2002): Dimensions of participation: elaborating Herbert H. Simon's "Science of Design". In Jacques Perrin, (ed.). *Les Sciences de la Conception (Science of Design)*. The International Conference in Honour of Herbert Simon. (15-16 March, INSA de Lyon).
- GODOE, H. (2012): Innovation Theory, Aesthetics, and Science of the Artificial After Herbert Simon. In: *Journal of the Knowledge Economy*. December 2012, Volume 3, Issue 4, pp 372-388.
- HOLOMEK, J. – ŠIMANOVSKÁ T. (2002): *Úvod do metodológie praktických vied*. Bratislava 2002. 163 s. ISBN 80-8054-249-X.
- JUNAID, M. R. (2013): Management construct of aesthetic in organization science. *Proceedings of 3rd International Conference on Business Management*. February 27-28, 2013. ISBN: 978-969-9368-07-3.
- LUNDBERG, M. – PITSIS, T. S. (2010): Leading ideas: Design Thinking as aesthetic process innovation. In: *Proceedings of the 8th Design Thinking Research Symposium (DTRS8)* Sydney, 19-20 October, 2010. DAB documents. 277- 288 pp. ISBN 978-0-9808622-2-5.
- McCRORY, R. J. (1974): *The Design Method - A Scientific Approach to Valid Design*. In: *Contributions to a Philosophy of Technology*. Dordrecht - Boston 1974.
- PINK, D. (2005): *A Whole New Mind: Moving from the Information Age to the Conceptual Age*, Riverhead Hardcover, 2005, 272 pp., ISBN 9781573223089.
- POPPER, K. R. (1995): *Hľadanie lepšieho sveta*. ARCHA, Bratislava 1995.
- SIMON, H. A. (1969/1996): *The Sciences of the Artificial (Orig. ed. 1969; 2nd, rev. ed. 1981)* (3rd. ed.). Cambridge, MA: MIT Press. ISBN 0-262-69191-4.
- STRATI, A. (2010): Aesthetic understanding of work and organizational life: Approaches and research developments. *Sociology Compass*, 4(10), 880.
- SUCHODOLSKI, B. (1966): *Filosofie a pedagogika*. SPN, Praha 1966.
- ŠPIRKO, D. (1996): Človek v ústredí alebo v ústraní? In: *Filozofia*, r. 51. 1996, č. 2, s. 106-111. ISSN 0046 - 385 X.
- ZAHEDI, M. – POLDMA, T. – BAHA, E. – HAATS, T. (2012): Design Thinking and Aesthetic Meaning-Making: Interlaced Means to Engage in Collaborative Knowledge-Building. *Proceedings of the 9th Conference on Engineering Design and Product Development (Nord Design 2012)*, 22-24 August 2012, Aalborg, Denmark.

Citizen and Recent Epoch '13

Scientific colloquium, Department of Philosophy, Faculty of Arts of Constantin the Philosopher University in Nitra, Slovakia, September 3, 2013

21st Century Skills, Education & Competitiveness. A Resource and Policy Guide. Partnership for 21st Century Skills. 2008. Dostupné z: <http://www.p21.org>

ZMENY V OBČIANSKEJ SPOLOČNOSTI DNEŠKA (ÚPADOK HODNOTY ŽIVOTNÝCH SKÚSENOSTÍ A SPOLOČENSKÉHO POSTAVENIA SENIOROV; KOMERČNÉ ZNEUŽÍVANIE DETSTVA)

Changes in Present-day Civil Society (Devaluation of Lifelong Skills Value and Seniors Social Status, Commercial Exploitation of Childhood)

doc. PhDr. Dušan Špirko, PhD.

Katedra filozofie
Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre
Hodžova 1, 949 74 Nitra
e-mail: dspirko@ukf.sk

Abstrakt: *Akcelerácia technického rozvoja vedie aj k postupnej spoločenskej devalvácii dlhoročných skúseností a rešpektu k seniorom. Osobitne závažná je intenzifikácia pôsobenia na deti, uplatňovaná najmä v USA, ktorá je prejavom bezohľadnej komercializácie detstva. Príspevok sumarizuje relevantné poznatky v naznačenom smere, analyzuje niektoré postupy a stratégie, prezentuje kritické reakcie a odvodzuje závery. Jedným z jeho cieľom je oboznámiť čitateľa s metódami marketingového pôsobenia veľkých korporácií pri komercializácii detstva, ale aj s občianskymi aktivitami, ktoré sa im snažia čeliť.*

Abstract: *The acceleration of technology development is tending to the progressive social devaluation of lifelong skills and of the respect to ancients at the same time. Presently it is more valued the tempo of acquisition of latter technologies than the lifelong skills. Special substantial is the intensification of coverage to the children, especially in USA, that is the manifestation of an unscrupulous commercialization of childhood. The article summarizes of relevant knowledge, and it analyses some practices and strategies. It presents the critical responses and finally it deduces the conclusions. One of his goals is apprise the readers of the methods of marketing activities of big corporations, but also of the civil movements, which are striving to withstand this activities.*

Kľúčové slová: *technický pokrok, dlhoročné skúsenosti, spoločenský status seniorov, komercializácia detstva*

Key words: *technology development, lifelong skills, social status of seniors, commercialization of childhood*

Afiliácia k projektu: *Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov výskumnej úlohy KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte – inovácia študijného programu“ riešenej na Katedre filozofie FF UKF v Nitre.*

Až do priemyselnej revolúcie sa technika rozvíjala pomaly. V produkčných ľudských činnostiach (v tomto období najmä poľnohospodárskych) pretrvávali technologické postupy, z ktorých mnohé pochádzali ešte z čias neolitickej poľnohospodárskej revolúcie. Výhodu v nich poskytovali zručnosti a znalosti nadobúdané dlhoročnou skúsenosťou. To platilo aj pre iné významné aktivity – lekárstvo, vojenstvo, správu obcí a štátov atď.

Spoločenský význam životných skúseností, zručností, múdrostí a etický a spoločenský status ich nositeľov v celej tejto dobe, by sa dal pripodobniť k niekdajšiemu rozostaveniu šikov rímskej légie. Jej hlavná sila, peší ťažkoodenci, sa členili na tri časti podľa veku, výcviku, úrovne zručností a skúseností. Najmladší, sotva vycvičení a s najmenšími skúsenosťami – hastáti¹ – stávali v prvom šíku. Skúsenejší muži stredného veku – principovia² – bojo-

¹ Kopijníci; podľa „hasta“ – kopija.

vali v druhom šíku. Najskúsenejší, starší muži – triárovania – stáli v treťom šíku. Boj bol predovšetkým vecou hastátov a principov; triárovania zasahovali až v najkrajnejšom prípade³. Nebolo radno ľahkovážne obetovať ich skúsenosť a zručnosti – boli priveľmi vzácní.

Dlhé tisícročia sa cenili ľudia skúsenejší, rokmi hromadiaci múdrosť – t.j. ľudia starší. To sa odrážalo na ich spoločenskom postavení i etickom statu. Vo všetkých kultúrach bola preto úcta k starším jednou zo „samozrejmych“ a najdôležitejších cností.

Akcelerácia vedeckého a najmä technického rozvoja od priemyselnej revolúcie zmenila spoločenské vnímanie hodnoty celoživotnej skúsenosti a to hlavne v produkčných oblastiach. Sledujeme proces jej postupnej spoločenskej devalvácie. Viac ako dlhoročné skúsenosti a dôkladné zručnosti (nadobúdané tiež dlhoročnou praxou) sa v dnešnej technickej dobe cení rýchlosť osvojovania stále novších a novších technológií, pričom ich dokonalé zvládnutie nie je podmienkou. Tzv. „pružnosť“ má prioritu pred skúsenosťou a múdrosťou.

A tak dnes sú „prví na rane“ triárovania, ktorí nie sú takí „pružní“. Obetujú sa bez škrupulí. Človek v „akme“ si už čoraz ťažšie hľadá uplatnenie.

Tento trend výrazne zasiahol do spoločenských vzťahov (pozri Mravcová 2011; Šťáhel 2008). Jedným z jeho dôsledkov je zaiste aj všeobecný úpadok úcty k starším. Bohužiaľ má tendenciu „metastázovať“ z produkčnej oblasti do ostatných sfér spoločenského života. S obavami možno sledovať snahu v čoraz väčšej miere nahrádzať dlhoročnou skúsenosťou nadobúdané zručnosti a umnosti rýchlo-naučiteľnými, algoritimizovanými „technologiami“ v pedagogike, v tzv. „riadení ľudských zdrojov“, medziľudskej komunikácii a pod.

Spomínaný trend sa výrazne prejavuje aj v oblasti spotreby. I tu ozlomkrky sa zrýchľujúce inovácie, najmä v oblasti spotrebnej techniky, eliminujú dlhodobo nadobúdané skúsenosti a narážajú na „nepružnosť“ strednej a staršej populácie pri prijímaní týchto novôt. Ekonomické korporácie pomocou marketingových aktivít však intenzifikujú svoje úsilie o získavanie spotrebiteľa. Pôvodne sa záujem marketérov sústreďoval práve na dospelých, skúsených a ekonomicky aktívnych ľudí. Ale ich vzrastajúca „inovátorská nepružnosť“, ako aj znižujúca sa citlivosť na marketingové podnety (najmä na reklamu) v určitých štádiách „životného cyklu“ rodiny, spôsobila, že stredobodom pozornosti marketingových pracovníkov sa stali deti. Korporácie sa priam vrhli na toto nové trhovú „teritórium“, donedávna obsluhované zväčša sprostredkovane.

Toto teritórium však trh mohol začať efektívne obsluhovať až potom, keď sa podarilo zmeniť „rozloženie síl“ v tradičnej rodine, keď deti získali „rovnocenné postavenie pri rodinnom stole“. Už koncom 60-tich rokov sa presadzuje typ otvorenejšej rodiny a nový spôsob výchovy detí spojený s ústupom rodičovskej autority. Rozvoj masovej spotreby si už pred tým vyžiadala demokratizáciu spoločenského života a primeranú spotrebiteľskú slobodu a teraz si vyžiadala „demokratizáciu“ rodinného života a „spotrebiteľskú slobodu“ detí. Potom mohli marketéri na rodinu nazerať ako na marketingový mix a prispôbiť svoje nástroje osobitostiam jej jednotlivých zložiek, v tomto prípade detí. Zaneprázdnenosť rodičov v snahe zarobiť, ústup ich autority⁴, ako aj ich rastúca „inovátorská nepružnosť“, spôsobili, že vďaka rozsiahlym marketingovým programom deti začali mať väčší priamy aj nepriamy⁵ vplyv na nákupné správanie domácností.

² Princeps – predný, hlavný.

³ Vtedajšie príslovie „došlo až na triárov“ znamenalo „bolo veľmi zle“.

⁴ V tomto smere sú marketingové spoločnosti veľmi aktívne. Nie náhodou sú v mnohých, nimi sponzorovaných, najmä animovaných filmoch či seriáloch pre deti, dospelí vykresľovaní ako nasprostastí, smiešni alebo zvrátení obmedzenci, ktorí ani za mak nerozumejú svetu predčasne zreých detí. A tak si deti musia pomôcť sami. Samozrejme prostredníctvom firiem, čo bedlivo sledujú ich skryté túžby a želania.

⁵ Za priamy vplyv detí na výdavky domácností sa považuje ich vplyv na nákup predmetov ich spotreby a nepriamo deti ovplyvňujú nákupy na ostatné potreby domácností.

Korporácie sa samé sa podieľali na tomto vývoji. Začalo to špeciálnymi televíznymi programami pre deti s reklamou na hračky. Aj samotné hračky zapadali do marketingového konceptu. Napríklad bábika „Barbie“ nemá za úlohu rozvíjať zručnosti či fantáziu detí (všetko k nej je už *hotové*), ale učí ich spotrebným návykom, potrebe dokupovať jej rozsiahlu výbavu, ktorá je súčasťou ponuky.

Výrazný nárast detského konzumu je spojený s uvedením filmu „Hviezdne vojny“, začiatkom 70-tych rokov minulého storočia. Film bol súčasťou dopredu dobre premyslenej marketingovej kampane. Jeho úlohou nebolo zarobiť len bezprostredne na ziskoch z premietania, ale ako akýsi *prvý hýbatel* mal iniciovať následný predaj hračiek a iných spotrebných predmetov. Na samotnom filme sa zarobilo 307 miliónov dolárov, ale hračky a rôzne naviazané produkty i aktivity vyniesli ďalších okolo 700 miliónov dolárov. To bol začiatok nového trendu. Odvtedy sa vyprodukovalo množstvo hraných i animovaných filmov, ktoré mali za svoju hlavnú úlohu iniciovať predaj hračiek, potravín, odevov a iných spotrebných predmetov pre deti (napr. aj u nás známi Pokémoni či Šmolkovia).

Tomuto trendu veľmi napomohli opatrenia republikánskych pravicovo-liberálnych vlád v USA. Ešte v sedemdesiatich rokoch mala tamojšia Federálna obchodná komisia možnosť regulovať niektoré aktivity ekonomických korporácií. Vydala napríklad zákaz reklamy pre deti mladšie ako osem rokov, najmä preto, že ich viedla k nesprávnym stravovacím návykom. V osemdesiatich rokoch zrušila Reaganova vláda akúkoľvek štátnu reguláciu priemyslu. Kongres, pod tlakom reklamných agentúr, odobral Federálnej obchodnej komisii právomoc regulovať reklamu a v roku 1984 úplne zrušil dohľad nad televíznym vysielaním pre deti a prenechal ho napospas „etickej samoregulácii“. Kým pred zrušením regulácie rástli výdavky na reklamu pre deti o štyri percentá ročne, po jej zrušení rastú tieto výdavky ročným tempom 35 % (Linn, 2005).

Marketingové agentúry investujú dnes do výskumu trhu sveta detí značné sumy. Skúmajú ich skryté túžby predpubertálnych detí, aby pomohli výrobcovi prispôbiť ich produkty deťom. Skúmajú ich hlbinné, nevedomé túžby, t.j. čo chcú, *aj keď o tom nevedia!* A nielen to, skúmajú aj ako sa deti dožadujú svojho u dospelých, aké sú najefektívnejšie spôsoby *drankania*. Snažia sa potom v reklame poskytnúť deťom jazyk a gestá umožňujúce čo najúčinnnejšie žobroniť a presvedčiť rodičov, že niečo potrebujú. Marketingová spoločnosť Hypothesis Group z USA sa osobitne venovala výskumu účinnosti *faktora drankania* (Nag Factor). V roku 1998 publikovala o tom štúdiu a odporúčala firmám ako tento faktor komponovať do reklamy. Ukázalo sa, že ak sa deti naučia efektívne drankat', zvýši sa predaj vo všetkých oblastiach o 30%. Štúdia mala za následok nárast investícií do marketingových aktivít pre deti – v USA na 15 miliárd dolárov (Hypothesis Group 2011).

Deti totiž môžu účinným drankaním ovplyvniť priame i nepriame nákupy. V USA si polovicu návštev v zariadeniach rýchleho občerstvenia vyžobronia deti – až 70% rodičov ustupuje ich požiadavkám (aby boli „šťastné“ a aby „bol pokoj v rodine“). O štyroch z piatich destinácií na dovolenky rozhodujú deti (o hoteloch v ktorý budú bývať; o aerolinkách, ktorými poletia; o reštauráciách, v ktorých sa budú stravovať), podľa toho, čo práve im deťom, pri tom ponúknu! Ako huby po daždi vznikajú „cestovky“ špecializované na detský cestovný ruch. Už nie deti sprevádzajú na dovolenku rodičov, ale rodičia deti! Deti sediace od rána do večera pred televízorom, sú omnoho viac vystavené reklamným výzvam, propagácii, či prezentácii vlastností nových produktov, viac sledujú spotrebné, technologické, módne a iné trendy. Preto sa často v tovare orientujú lepšie, než ich prácou pohltení rodičia, ktorí sa potom nechávajú nimi viesť pri výbere mobilného telefónu, počítača či auta.

V severnej Amerike žije dnes asi 57 miliónov detí mladších ako 12 rokov. V roku 2006 predstavoval trh pre deti len v USA hodnotu bilióna dolárov. Deti už získali neslýchaný vplyv na peniaze svojich rodičov. 62% všetkých rodinných výdavkov tam dnes ovplyvňujú deti. Samotné utratia pri nákupoch 300 miliárd dolárov, priamo ovplyvňujú ďalších 200 mi-

liárd rodinných výdavkov a nepriamo až 500 miliárd. Deti teda, okrem vlastných nákupov, ovplyvňujú 700 miliárd ďalších rodinných výdavkov. Táto suma ročne rastie o 20% a rýchlo sa blíži k biliónu. Nečudo, že korporácie na celom svete sú ochotné utrátiť 50 miliárd dolárov na marketingové aktivity, ktoré im pomáhajú predať svoj tovar deťom. (Linn, 2005).

V snahe pôsobiť na deti, aby mali stále väčší vplyv na spotrebnom trhu, sa marketingové agentúry nezastavia pred ničím a najnovšie svoje výboje zameriavajú do čoraz nižších vekových kategórií. Dokonca už i na dojčatá! Aj u nás sa vysielal televízny seriál Teletubbies určený pre deti od 9 mesiacov. Prezentovali ho ako vzdelávací program, ktorý úžasným spôsobom rozvíja neverbálnu komunikáciu najmenších deťúreniec. Predtým neexistoval program, ktorý by mohol tak zaujať aj dojčatá. Málokto však bol schopný odhaliť pravý účel seriálu – dostať pred televíziu obrazovku už aj tých najmenších. Ide o poslednú hranicu marketingového sveta, ktorý sa snaží vytvoriť konzumentov, ktorí ešte nevedia chodiť ani rozprávať, ale sú už dosť veľkí na to, aby sa im dalo niečo vštepiť. Môžu to byť symboly, značky, logá na detskej bielizni, hračkách, ktorými môžu „brandmanagers“ (manžéri značky) viesť drobcov k vernosti značke *od kolisky po hrob* v zmysle hesla: „*Chyť ich na háčik ako malých a do smrti ich nepúšťaj!*“

„Etická samoregulácia“ korporácií si nekladie limity: *Smieme všetko, čo môžeme!* A môžu toho veľa, majú na to! Korporáciám nezáleží na tom, aké spoločenské dôsledky bude mať ich intenzifikácia vplyvu na deti, komercializácia detstva, potláčanie rodičovskej autority, a zrejme už vôbec nie na tom, do akej budúcnosti dovedú túto planétu nimi vytvorené húfy nenásytných spotrebiteľských kobyliiek.

Snaha korporácií premeniť deti na aktívneho činiteľa trhovej ekonomiky, zatiahnuť ich hlboko do sveta konzumu je aj jedným z faktorov podnecujúcich rast detskej zločinnosti. Deti sa síce stávajú aktívnym spotrebiteľom, ale ešte sa väčšinou nemôžu stať aktívnym zarábajúcim a ekonomická situácia ich rodičov im nie vždy dovoľuje naplniť spotrebiteľské túžby, ktoré im usilovne vštepuje marketing. A tak sú ochotní kraďnúť, prostituovať sa a dokonca i zabiť, len aby sa dostali k nejakému „cáracu“, ktorý vzápätí zahodia, len čo ich reklama donúti zháňať sa po novom. Čím sa potom korporácie líšia, v snahe vytrhnúť deti z detstva a premeniť ich na nenásytné konzumné monštrá, od zločineckých zoskupení?! Tie sa tiež snažia vytrhnúť nesvojprávne deti ich rodičom a zneužiť ich na svoje zisťné ciele. Korporácie však odmietajú nieť za to svoju zodpovednosť.

Je to aj otázka obmedzeného chápania odbornej zodpovednosti podnikateľa či marketéra – necítia sa zodpovednými za sociálne dôsledky svojho konania! Ak sa deti dajú na zločinnú dráhu, je to podľa nich vina rodičov a spoločnosti – oni im len chceli dať slobodu, na ktorú majú podľa nich právo?!

Dôsledky intenzifikácie konzumného tlaku na deti sa prejavujú aj na ich psychickom i fyzickom zdraví, ale ani za to sa korporácie necítia byť zodpovedné! Maniodepresívnou psychózou trpí v USA štyridsaťkrát viac detí ako pred nedávnom. Poruchy sústredenia a hyperaktivita tam postihujú viac ako 4,5 milióna detí. Antidepresíva ich užíva viac ako osem miliónov. Vysokým tlakom, nadváhou a cukrovkou je postihnutých šesťkrát väčší počet detí ako v rokoch 60-tich. (Linn, 2005).

Tí, ktorým záleží na budúcnosti detí a našej planéty a cítia za to zodpovednosť, bijú na poplach a varujú pred rastúcou komercializáciou detstva. Snažia sa presvedčiť verejnosť, aby nedovolili korporáciám ovládnuť detstvo. „*Detstvo treba chrániť. Nemôžeme ho nechať napospas komerčnej moci, ktorá podlamuje autoritu rodičov a ich právo na výchovu detí!*“ prehlásil známy americký aktivista a bojovník proti konzumerizmu, korporativizmu a iným spoločenským neduhom v USA, senátor Ralph Nader, počas svojej prezidentskej kampane v roku 2004 a dodal: „*Keby jednotlivci systematicky a premyslene robili deťom to, čo korporácie, odsúdili by ich za to!*“ (Campaign for a Commercial-Free Childhood, 2004).

Susan Linnová, psychologička z Harvardu, doplnila. „*V honbe za ziskom zbavujú detí ich detstva. To čo tu máme, nie je len kapitalizmus, je to nenásytnosť!*“ (Linn, 2005).

V USA založili hnutie „Kampaň za nekomerčné detstvo“ (Campaign for a Commercial-Free Childhood 2011), ktoré sa snaží čeliť tomuto komerčnému tlaku. Proti miliardám dolárov sa však ťažko bojuje. Korporácie si za ne môžu najat' odborníkov, ktorých odborné i profesionálne umnosti a skúsenosti značne prevyšujú tie rodičovské. Ťažko čeliť kvalifikovaným pokušeľom, ktorí odborne mrzačia detské duše a kradnú ich rodičom. Preto sa snažia vplývať nielen na rodičov, ale i na širšiu verejnosť, a najmä angažovať politické sily, významných politických činiteľov⁶, aby vyvinuli tlak na zákonodarné orgány a vládu, s cieľom prijať zákony, ktoré by vymedzili limity „etickej“ samoregulácie korporácií.

LITERATÚRA

- CAMPAIGN FOR A COMMERCIAL-FREE CHILDHOOD. 2004. Dostupné na: <<http://www.commercialfreechildhood.org/newsletter/spring2004.htm>> (20. 5. 2007)
- CAMPAIGN FOR A COMMERCIAL-FREE CHILDHOOD. 2011. Dostupné na: <<http://www.commercialfreechildhood.org>> (24. 9. 2011)
- HYPOTHESIS GROUP. 2011. Dostupné na: <<http://www.hypothesisgroup.com>> (24. 9. 2011)
- LINN, S. 2005. *Consuming Kids: Protecting Our Children from the Onslaught of Marketing & Advertising*. Random House. Vybrané časti dostupné na: <<http://www.commercial-freechildhood.org>> v „Issues“ (20. 5. 2007), úvodné a záverečné pasáže dostupné na: http://www.amazon.com/Consuming-Kids-Protecting-Onslaught-Advertising/dp/14000-79993#reader_1400079993 (27. 9. 2011)
- MRAVCOVÁ, A. 2011. Negatívne dôsledky konzumizmu na životné prostredie a kultúru: In: *Aktuálne otázky spoločenských a humanitných vied '11*. Zborník príspevkov z medzinárodného interdisciplinárneho vedeckého kolokvia. STU Bratislava 2011, s. 61 -68. ISBN 978-80-227-3576-6
- SŤAHEL, R. 2008. K vzájomnej podmienenosti ekonomických a environmentálnych krízových tendencií globálnej civilizácie. In: *Aktuálne otázky spoločenských a humanitných vied*. Zborník príspevkov z interdisciplinárneho vedeckého kolokvia. STU Bratislava 2008, s. 119 – 123. ISBN 978-80-227-2944-4

⁶ Napríklad spomínaný senátor Ralph Nader, ktorý túto „kauzu“ využil vo svojej prezidentskej kampani v roku 2004. Neúspešne!

LOVELOCKOVA KONCEPCIA KLIMATICKEJ KRÍZY A JEJ DÔSLEDKY NA INŠTITÚT OBČIANSTVA

Lovelock's Concept of the Climatic Crisis and its Consequences on the Institute of Citizenship

Mgr. Richard St'ahel, PhD.

Katedra filozofie FF UKF v Nitre
Hodžova 1, 949 74 Nitra
Tel.: +421-37-6408368
e-mail: rstahel@ukf.sk

Abstrakt: *Obsah a podoba inštitútu občianstva je výsledkom určitého teoretického konceptu a zároveň reakciou na dobové otázky, možnosti a hrozby. K teoretickému i praktickému predefinovaniu konceptu občianstva i skutočnému obsahu tohto inštitútu dochádzalo takmer výhradne počas krízy. Dielo J. Lovelocka prináša diagnózu súčasnej krízy globálnej priemyselnej civilizácie, ktorú ohrozujú predovšetkým klimatické zmeny. Možné scenáre vývoja krízy Lovelock dopĺňa aj skúmaním možností jej prekonania alebo zmiernenia. Hrozby, ktoré kríza predstavuje a snaha o ich zvládnutie budú nevyhnutne vplývať aj na budúcu podobu inštitútu občianstva, a teda informácie o nich by mali byť súčasťou výchovy k občianstvu už v súčasnosti.*

Abstract: *The content and form of the institute of citizenship is a result of a certain theoretical concept and also a reaction to the era questions, possibilities and threats. Theoretical and practical redefinitions of the concept of citizenship and the real content of this institute have been occurring only during a crisis. The work of J. Lovelock brings a diagnosis of the current crisis of the global industrial civilization, threatened mainly by climatic changes. Possible scenarios of the development of the crisis Lovelock completes with researching possibilities of overcoming or reducing it. The threats that the crisis represents and the effort to manage them will inevitably influence the future form of the institute of citizenship, information about them should then be a part of Citizenship education classes at the present.*

Kľúčové slová: *Občianstvo, výchova k občianstvu, kríza priemyselnej civilizácie, klimatická kríza*

Key words: *citizenship, education for citizenship, crisis of the industrial civilization, climatic crisis*

Afiliácia k projektu: *Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov výskumnej úlohy KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte – inovácia študijného programu“ riešenej na Katedre filozofie FF UKF v Nitre.*

Pri spätnom pohľade na historické podoby občianstva sa ukazuje, že jeho obsah a podoba je vždy výsledkom určitého teoretického konceptu a zároveň reakcie na dobové otázky, možnosti a hrozby. Inštitút občianstva bol vždy spojený nielen s právami či privilégiami občana, ale aj s určitou formou ochrany pred hrozbami, ktoré sa v konkrétnom historickom období považovali za najzávažnejšie. Navyše, občianske práva boli vždy spojené s povinnosťami občana voči obci. Občanom sa človek zväčša stával výchovou, a to čo malo byť obsahom a cieľom tejto výchovy bolo od staroveku predmetom filozofickej reflexie i súčasťou politickej filozofie.

K teoretickému i praktickému redefinovaniu konceptu občianstva i skutočnému obsahu tohto inštitútu dochádzalo takmer výhradne počas krízy. O súčasnom svete možno bez pochyby povedať, že čelí kríze, dokonca možno hovoriť o kríze systémovej, ktorej súčasťou

je zároveň kríza hospodárska, sociálna, politická a aj environmentálna. Všetky tieto krízové fenomény poukazujú na to, že inštitút občianstva bude potrebné opäť predefinovať či dokonca zadefinovať úplne nanovo. Bude totiž musieť zodpovedať hrozbám, ktoré kríza globálnej priemyselnej civilizácie predstavuje a možnostiam, ktoré v blízkej i strednodobej budúcnosti budú tvoriť rámec a limity spoločnosti.

Jedným z vplyvných mysliteľov reflektujúcich súčasnú krízu je aj J. Lovelock. Jeho reflexia je hodná pozornosti aj preto, že Lovelock krízu nielen diagnostikuje, ale ponúka aj prognózu veľmi pravdepodobného vývoja a zároveň aj pomerne široký diapazón potrebných a možných opatrení. Mnohé z týchto opatrení by však znamenali veľmi významné redefinovanie obsahu inštitútu občianstva.

*

J. Lovelock predstavil svoju koncepciu ekosystému planéty Zem ako žijúceho superorganizmu, ktorý si upravuje a dlhodobo udržiava podmienky pre život – predovšetkým chemické zloženie atmosféry a priemerné teploty – a to na celoplanetárnej úrovni už koncom 60. rokov 20. storočia. Pre túto koncepciu, ktorú odvtedy Lovelock rozvíja, testuje a dopĺňa, sa neskôr začalo používať označenie Gaia-hypotéza alebo Gaia-teória¹. Lovelock je prírodovedec a podstatná časť jeho prác je zameraná na popis prírodných (predovšetkým chemických a fyzikálnych) procesov v atmosfére, hydrosfére, litosfére a biosfére a ich vzájomných interakcií, ktoré umožňujú definovať Gaiu „ako zložitú entitu zahŕňajúcu biosféru, atmosféru, oceány a pevninu Zeme, ako celok tvoriaci spätnoväzbový alebo kybernetický systém, ktorý vyhľadáva optimálne fyzické a chemické prostredie pre život na tejto planéte“² (Lovelock 1993, 25). Napriek tomu má jeho koncepcia nesmierny vplyv na celé environmentálne myslenie, aj keď jeho teória i konzekvencie, ktoré z nej vyvodzuje, stále vyvolávajú aj odmietavé a polemické reakcie.

Lovelockova koncepcia chápe Gaiu ako organizmus, ktorý má svoju fyziológiu, geofyziológiu. Inšpirácia medicínskym prístupom je tak zjavná (Pozri Smolková 1994, 36). Svedčí o tom aj Lovelockovo presvedčenie, že „potrebujeme novú profesiu – akýchsi lekárov pre životné prostredie a planétu, ktorí sa budú zaoberať zdravotným stavom Zeme a jej prostredia skôr než zdravím ľudí. Lekárov, ktorí z prednej línie boja o životné prostredie budú robiť odhady situácie a vyvolajú odpoveď spoločnosti.“ (Lovelock 1994, 7) V jeho argumentácii možno identifikovať diagnózu i prognózu krízy, rovnako ako medicínsku metaforiku (kríza ako horúčka, planetárna choroba, klinický stav, vedci ako lekári planetárnej horúčky, v stave krízy musí lekár konať, konať rýchlo a radikálne, atď).

Výsledky jeho dlhoročných výskumov ukazujú, že ľudská činnosť – predovšetkým spaľovanie fosílnych palív a priemyselné poľnohospodárstvo – svojimi dôsledkami ohrozujú práve tie najzákladnejšie predpoklady života – chemické zloženie atmosféry a stabilnú, teplotne vyrovnanú klímu. Ich zmeny však neohrozujú primárne život ako taký, ale predovšetkým ľudstvo a obzvlášť civilizáciu, ktorá mohla vzniknúť iba za určitých klimatických podmienok a môže pretrvať iba pokiaľ zostanú približne rovnaké. Tie sa teraz menia a schopnosť civilizácie prispôbiť sa týmto zmenám je podľa Lovelocka pomerne malá, a to predovšetkým vzhľadom na rýchlosť prebiehajúcej zmeny klímy a rastúcu ľudskú populáciu.

¹ Gaia bola pôvodne grécka bohyňa zeme a života a Lovelock uvádza, že v jeho ponímaní je Gaia „zhrňujúcim vyjadrením pre súbor všetkých živých organizmov spolu s atmosférou, oceánmi a horninami zemskej kôry. Názov Gaia je oprávnený: podobne ako jej mytologický protiklad je aj táto teoretická Gaia neľútostná k druhom, ktoré nejako poškodzujú prostredie.“ (Lovelock 1994, 5 – 6)

² Možno ho považovať za jedného zo zakladateľov klimatológie. Sám však preferuje založenie novej vedy, geofyziológie (Lovelock 2012, 45), ktorá má Zem skúmať ako celok, ako samoregulačný systém a týmto holistickým prístupom nahradiť redukcionizmus etablovaných vedných odborov ako sú biológia, geológia, oceánológia, planetológia, klimatológia, ale aj ekológia. Je tak zároveň aj kritikom súčasnej vedy, v ktorého argumentoch možno vidieť aj určitú podobnosť s Husserlovou diagnózou krízy modernej vedy.

Hlavnú príčinu krízy vidí Lovelock v raste ľudskej populácie, ktorý je od staroveku spojený s rastom počtu chovaných domácich zvierat, odlesňovaním, rozširovaním rozlohy obrábanej pôdy a rozsahu rybolovu. „Čokoľvek robíme, neohrozuje to geofyziológiu planéty, pokiaľ rozsah takejto činnosti nie je príliš veľký. Keby Zem mala len 500 miliónov obyvateľov, nevyrušovali by sme Gaiu takmer ničím. Našu voľnosť obmedzuje počet obyvateľom smerujúci k 8 miliárdam, spolu s ich viac než 10 miliardami kusov oviec a dobytka a 6 miliardami kusov hydiny.“ (Lovelock 1994, 173 – 174) V súvislosti s produkciou skleníkových plynov, ktoré sa považujú za hlavnú príčinu globálnych klimatických zmien, upozorňuje na to, že ich zdrojom nie je len používanie fosílnych palív, ale aj pôdohospodárstvo. Dokonca uvádza, že: „Celkovo má poľnohospodárstvo dopady na klímu porovnateľné so spaľovaním fosílnych palív.“ (Lovelock 2012, 116) A tieto dopady sa zväčšujú nielen s rastúcou ľudskou populáciou, ale aj jej životnou úrovňou, ktorá sa vždy prejavuje primárne v raste spotreby potravín a ďalších agroproduktov. „Jadro problému so životným prostredím leží v nedostatku obmedzenia rastu populácie.“ (Lovelock 2008, 164) Z týchto poznatkov Lovelock potom vyvodzuje záver, že: „Pokiaľ máme udržať na Zemi civilizáciu, ktorá sa úspešne vyhne katastrofám, musíme si nastaviť vlastné obmedzenie rastu, a síce účinné a okamžité obmedzenia.“ (Lovelock 2008, 166) Obmedziť rast už len výroby a spotreby, teda životnej úrovne, nie to ešte ľudskej populácie, však znamená presadiť zásadnú zmenu základných princípov, na ktorých bola doposiaľ budovaná každá kultúra a civilizácia, každý hospodársky, sociálny a politický, ale aj náboženský systém.

Navyše, podľa Lovelocka: „Sme kmeňové živočíchy a kmeň nekoná jednotne, pokiaľ mu nehrozí reálne bezprostredné nebezpečenstvo.“ (Lovelock 2008, 24) Vojenské, hospodárske, sociálne, politické i náboženské systémy však vznikali ako reakcie na hrozby, ktoré prichádzali zväčša zo strany iných ľudských spoločností. V súčasnosti však „čelíme následkom znečistenia nášho planetárneho domova a vynárajú sa nové nebezpečenstvá, ktorým nie je tak ľahké rozumieť alebo sa s nimi vyrovnáť ako s kmeňovými či osobnými konfliktami v minulosti.“ (Lovelock 2008, 161) Sú to hrozby a nebezpečenstvá, ktoré nie sú tak zjavné a teda ani pochopiteľné, ako bojovníci susedného kmeňa plieniaci územie, ktoré treba brániť pretože poskytuje priestor na život i potravu a iné zdroje. Existujúce náboženské, politické, morálne ani právne systémy, ktoré sú reakciou na takéto a podobné hrozby z minulosti, tak neposkytujú návody nielen na ich zvládnutie, ale ani na ich pochopenie, resp. identifikovanie ako skutočných hrozieb.

Z tohto hľadiska je potom pochopiteľné, prečo Lovelock venuje tak veľa priestoru popisom hrozieb, ktoré predstavuje klimatická kríza. Bez identifikovania hrozby nie je možné pripravovať opatrenia na ich zvládnutie. Z tohto hľadiska potom Lovelock nazerá aj na odmietanie svojej teórie. „Predstava Gaie alebo sveta prírody nikdy neoslovovali mestských ľudí, iba ak ako obveselenie. Stratili sme kontakt so Zemou, keď naše jedlo a živobytie prestalo byť okamžite a zjavne závislé na počasi.“ (Lovelock 2012, 171) Pritom v súčasnosti už viac ako polovica svetovej populácie žije v mestách a pôdohospodárstvu sa venuje len malá časť tých čo v mestách nežijú. To vedie k tomu, že väčšina ľudí problémy pôdohospodárstva, ktoré už prebiehajúce klimatické zmeny priamo ovplyvňujú, nepovažuje za dôležité a nevidí tiež dôvod prečo by sa vlády nimi mali zaoberať³. Lovelock však poukazuje aj na iný zdroj krízy, keď tvrdí, že „hroziaca kríza Zeme ... je dôsledkom postavenia ľudských práv nad ľudské povinnosti voči Zemi a ostatným formám života, s ktorými ju zdieľame“ (Lovelock 2012, 182).

³ Problematiku vplyvu spôsobu obživy na konkrétnu kultúru a jej sociálne, hospodárske a politické inštitúcie skúma I. Dubnička. Poukazuje na to, že súčasný „nekonkrétny spôsob obživy, čo spôsobila prílišná technizácia, odsunul veľkú časť ľudí do managementu, odbytu a dealerstva. Čoraz modernejšie technológie odbúravajú počty ľudí vo výrobe a presúvajú ich do komerčnej sféry a do nezamestnanosti. Nastáva zdanlivý klam, že výroba je nepodstatná (to sa týka aj výroby potravín), a že dôležitý je len biznis.“ (Dubnička 2007, 274)

V ranných prácach (Lovelock 1993, 1994) sa sústreďí na vysvetlenie svojej hypotézy Zeme ako živého superorganizmu schopného spätnoväzbovými procesmi dlhodobu udržiavať prostredie vhodné pre život väčšiny druhov rastlín a zvierat a len okrajovo hovorí o možnej katastrofe, ktorou by bolo narušenie dynamickej stability týchto spätnoväzbových procesov. Keď sa však ku koncu prvého desaťročia 21. storočia začalo na základe dlhodobých meraní ukazovať, že hladina mora i globálna teplota stúpajú a polárne i vysokohorské ľadovce sa roztápajú omnoho rýchlejšie ako predpovedali v minulosti aj tzv. pesimistické, teda málo pravdepodobné, modely vývoja, začal aj on súčasnú situáciu označovať ako krízu (Lovelock 2008, 67; Lovelock 2012, 19). V neskorších prácach už hovorí priamo o „nastávajúcej kríze globálneho otepľovania“ (Lovelock 2008, 176) alebo o „klimatickej kríze“ (Lovelock 2012, 22) a viac priestoru venuje aj úvahám o ich možných sociálnych a politických dôsledkoch. Sám to reflektuje keď píše: „V minulosti som bol skeptický ku katastrofickým víziám, tentokrát ale musíme brať vážne možnosť, že globálne otepľovanie môže takmer vyhladiť ľudstvo zo zemského povrchu.“ (Lovelock 2012, 16) Poukazuje totiž na to, že život ako taký prežije aj dramatické klimatické zmeny, ale človek ako živočíšny druh je schopný prežiť iba podstatne menšie klimatické výkyvy, než hrozia v blízkej budúcnosti.

Hrozbou sú teda klimatické zmeny, a to väčšou než znečistenie či čokoľvek iné. Zne- možnia totiž doterajší spôsob produkcie potravín, čo bude mať závažnejšie dôsledky než to, že stúpajúce hladiny morí i rozširujúce sa púšte znemožnia ďalšie obývanie mnohých v súčasnosti husto osídlených oblastí. „Najväčšou hrozbou nie sú samotné klimatické zmeny, ale sprostredkovane hladomor, súperenie o priestor a zdroje či vojny.“ (Lovelock 2012, 33) Environmentálna kríza, Lovelockom reflektovaná predovšetkým ako kríza klimatická sa tak bude prejavovať predovšetkým ako kríza potravinová a následne aj hospodárska, sociálna a politická, pretože: „Hneď ako sa Zem začne posúvať do nového horúceho štádia, zmena klímy určite naruší politický a obchodný svet.“ (Lovelock 2008, 28) To bude znamenať častejší výskyt ozbrojených konfliktov⁴.

Podľa Lovelocka je však už nemožné zastaviť alebo zvrátiť prebiehajúce klimatické zmeny⁵, ale treba sa na ne pripraviť⁶. V jeho ponímaní to znamená nielen vývoj nových technológií, ale aj morálnych, politických, hospodárskych, právnych pravidiel⁷, a tiež náboženských a filozofických princípov⁸. Cieľom by malo byť nielen prežitie ľudstva, čo bude možné iba na podstatne nižšej početnej úrovni ľudskej populácie než v súčasnosti, ale aj zachovanie civilizácie. Opakovane varuje pred hrozbou upadnutia na úroveň kmeňov bojujú- cich o životný priestor, vodu a potraviny⁹.

⁴ Začiatkom augusta 2013 časopis Science uverejnil štúdiu zaoberajúcu sa súvislosťou medzi klimatickými zmenami a medziľudskými konfliktami, ktorú možno pozorovať vo všetkých regiónoch sveta počas väčšiny známych dejín. (Hsiang – Burke – Miguel 2013)

⁵ „Tí čo prežijú prebiehajúcu krízu, nájdu nový domov v oázach a na miestach zatiaľ dostatočne chladných a vlhkých na život. Môže trvať stovky tisíc rokov, než bude Gaia znovu tou istou sviežou planétou, akú sme kedysi poznali.“ (Lovelock 2012, 176)

⁶ „Ľudstvo, celkom nepripravené vzhľadom k humanistickým tradíciám, čelí najvyššej skúške. Zmeny klímy sa zrýchľujú, už postupujú a pohodlné životné prostredie, na ktoré sme si zvykli, čoskoro zmietnu. Zmena je normálna súčasť geologickej histórie; jednou z posledných bol prechod Zeme z dlhej doby ľadovej do súčasného mierneho interglaciálu. Na blížiacu sa krízu je nezvyklé to, že jej pôvodcami sme my ľudia a nič tak závažného sa na Zemi nedialo od dlhého horúceho obdobia na začiatku eocénu pred päťdesiatimi piatimi miliónmi rokov, kedy boli zmeny väčšie než tie medzi dobou ľadovou a 19. storočím a trvali 200 000 rokov.“ (Lovelock 2008, 21)

⁷ „Budeme potrebovať súbor pravidiel pre klimatické oázy.“ (Lovelock 2012, 185)

⁸ „Najviac zo všetkého potrebujeme zmeniť našu povahu a spôsob myslenia, ako ich menia kmeňové národy, keď tušia skutočné nebezpečenstvo.“ (Lovelock 2008, 29)

⁹ „Musíme nielen prežiť, ale zostať tiež civilizovaní a nezdegenerovať na luzu, v ktorej sa vodcovia gangu pasujú na vojvodcov ?? válečníky?? Preto teraz musíme prijať účinné lokálne opatrenia. Predovšetkým musíme zabezpečiť dostatok potravín, odevov, a pokiaľ budeme pokračovať v mestskom živote, tiež energie.“ (Lovelock 2012, 75)

Environmentálna kríza teda ohrozuje udržanie civilizácie. Klimatické zmeny sa totiž dejú príliš rýchlo, omnoho rýchlejšie než sa im stihajú prispôbovať kultúrne a morálne vzorce správania, ale aj hospodárske, sociálne, politické a právne inštitúcie priemyselnej civilizácie, ktoré vznikali v období keď súčasné hrozby dokázalo predvídať len veľmi málo jednotlivcov¹⁰, preto „je už neskoro na trvalo udržateľný rozvoj; my potrebujeme trvalo udržateľný ústup“ (Lovelock 2008, 21). Lovelock teda kritizuje aj koncepciu trvalo udržateľného rozvoja ako neadekvátnu povahu súčasnej hrozby. Tvrdí, že v mene odvrátenia hrozby zániku civilizácie v dôsledku klimatických zmien „musíme začať plánovať ústup z neudržateľných pozícií, ktoré sme dosiahli vďaka nevhodne použitým technológiám; je omnoho lepšie ustúpiť teraz, kým ešte máme energiu a čas“ (Lovelock 2008, 175). Teda predpokladá už nielen nulový, ale dokonca záporný rast. Zároveň však tvrdí, že: „Možno budeme musieť prijať určité obmedzenia, prídellový systém¹¹ a brannú povinnosť ako v obdobiach vojny, a navyše sa ešte na nejaký čas vzdať slobody“ (Lovelock 2008, 179).

Na Lovelocka sa tak plne vzťahuje postreh K. Borchardta: „Kto hovorí o kríze je zväčša pripravený očakávať a prijímať výnimočné opatrenia. ... Pojem krízy je nevyhnutne politickým nástrojom.“ (Borchardt 1992, 98) Platí to aj o Lovelockovi, ktorý na mnohých miestach venuje značnú pozornosť politickým, ale aj sociálnym aspektom klimatickej krízy. A to tak v rovine príčin, ako aj následkov, možnosti jej prekonania nevynímajúc.

Vo svojich textoch často používa analógie s medzinárodnou politickou krízou, ktorá v rokoch 1938 – 1939 predchádzala vypuknutiu druhej svetovej vojny i s následnou vojnou. „Väčšina z nás si myslí, že by sa čoskoro mohlo stať niečo neprijemného, ale rovnako ako v roku 1938 nemáme jasno v tom, v akej podobe to príde a čo s tým máme robiť.“ (Lovelock 2008, 24) Environmentálne myslenie zväčša hľadá odpoveď na otázku čo robiť v novej, ekologickej alebo environmentálnej etike. Lovelock pripúšťa potrebu etického systému, v ktorom by mala príroda hodnotu sama o sebe (Lovelock 2008, 174), pričom dáva argumenty tak v prospech antropocentrizmu ako aj biocentrizmu¹², ťažisko potrebných opatrení však vidí skôr v oblasti práva a politiky. „Ľudskú spoločnosť na záchraných čloch ostrovov a kontinentálnych oáz bude obmedzovať dostupnosť potravy, energie a životného priestoru. Mravy sveta noemovských árch, ktorých imperatívom je prežitie, sú úplne odlišné od mravov pohodlného sebaospravedlňovania konca 20. storočia.“ (Lovelock 2012, 24) Jednoznačne tak

¹⁰ „Znásobili a rozšírili sme svoje mestá tak, že preplňujeme Zem a uskutočňujeme nočnú moru Thomasa Malthusu, bez ohľadu na značne zvýšenú schopnosť udržať sa pri živote, o ktorej vtedy nemal tušenia.“ (Lovelock 2012, 22) Lovelock má na mysli tézu: „Populácia, ak nie je kontrolovaná, narastá geometrickou radou. Potraviny rastú len aritmetickou radou.“ (Malthus 2002, 12), ktorú T. R. Malthus sformuloval už v roku 1798 vo svojom slávnom diele *Esej o princípe populácie* (Essey on The Principle of Population).

¹¹ Keď koncom októbra 2012 zasiahla východ USA a Kanady superbúrka Sandy, spôsobila smrť niekoľkých desiatok ľudí, záplavy na rozsiahlych územiach a ďalšie škody presahujúce hodnotu 50 miliárd dolárov, v dôsledku ktorých skolaboval systém zásobovania, takže napr. v New Yorku bol dočasne zavedený prídellový systém na pohonné hmoty a niektoré ďalšie komodity. Ukázalo sa tak, že Lovelockova viziya je omnoho realnejšia, než by sa mohlo zdať len pred pár rokmi.

¹² D. Špirko upozorňuje na to, že transformácia z prevažujúcej antropocentrickej etiky na neantropocentrickú (biocentrickú), ako sa jej dožaduje časť environmentálneho myslenia, by znamenala odmietnutie humanistických tradícií, ktoré umožnili vyčlenenie človeka z prírody a tým jeho spoločenskú emancipáciu. „Otroctvo sa mohlo vo svojich najstarších podobách zrodiť len v podmienkach takého spoločensko-etického konceptu, ktorý ešte človeka nevyčleňoval z prírody a staval ho na roveň iným živým tvorom.“ (Špirko 1996, 109) Až vyčlenenie človeka z prírody, teda jeho vyvýšenie nad ostatné tvorstvo, ale aj vyčlenenie z biologického determinizmu neustáleho boja o zdroje a postavenie vedúceho u všetkých sociálnych živočíchov k vytváraniu hierarchizovaných vzťahov v rámci svojho druhu, bolo „nevyhnutným predpokladom oslobodenia človeka spod spoločenského útlaku, z otroctva a neslobody“ (Špirko 1996, 110). Pripomína, že práve „antropocentrický humanizmus predstavoval cestu k emancipácii človeka voči človeku“ (Špirko 1996, 110) preto vyjadruje obavu, že „neantropocentrický koncept etiky pri všetkej proklamovanej „úcte k životu“ sa – ak pôjde o život „ako taký“ – môže stať východiskom a ospravedlňením rôznych foriem ekologicky motivovaného „holokaustu“.“ (Špirko 1996, 111)

predpokladá, že etika spoločností nedostatku bude značne odlišná od súčasnej etiky, vrátane etiky environmentálnej, ktorá je ešte stále etikou spoločnosti prebytku.

*

Svoju nateraz poslednú knihu Lovelock končí sugestívnou otázkou: „Sme už dostatočne inteligentní, aby sme boli sociálnymi zvieratami schopnými žiť stabilne s Gaiou a so sebou samými na Zemi teraz, i po zmene, ktorá čoskoro nastane?“ (Lovelock 2012, 183) Odpoveď na ňu budú možno musieť hľadať počas svojho života už súčasní študenti. Je viac ako isté, že súčasťou odpovede bude musieť byť aj redefinovanie obsahu inštitútu občianstva. Výchova k občianstvu by sa tak už v súčasnosti mala zameriavať na výzvy a hrozby, ktorým budú musieť občania v budúcnosti čeliť. Tie majú už teraz omnoho komplexnejšiu povahu, než tomu bolo len v nedávnej minulosti, aj preto možno len súhlasiť s tým, že „globálna výchova, kultúrna výchova a multikultúrna výchova sú prvkami výchovy environmentálnej a tá je súčasťou výchovy k občianstvu“ (Dubnička 2004, 26). Budúci občania by mali prinajmenšom mať povedomie o hrozbách a možných spôsoboch ich prekonania, ktorým bude s veľkou pravdepodobnosťou čeliť spoločnosť i jej členovia už počas ich života. J. Lovelock je jeden z autorov, ktorí ponúkajú nielen diagnózu krízy globálnej priemyselnej civilizácie a prognózu jej vývoja, ale aj návrhy opatrení na jej prekonanie. Popri všetkých „gramotnostiach“, ktoré sa dnes od absolventa ktoréhokoľvek stupňa vzdelávania očakávajú, by mala byť rozvíjaná aj environmentálna gramotnosť, pretože všetky občianske aktivity i rozhodnutia majú a budú mať čoraz väčší environmentálny význam. Preto treba hľadať spôsoby ako konštatovanie „environmentálna gramotnosť dnes tvorí nevyhnutnú súčasť aj výchovy k občianstvu“ (Dubnička 2004, 27) premietnuť do študijného odboru Výchova k občianstvu.

LITERATÚRA

- BORCHARDT, K. 1992. Proměny v přemýšlení o hospodářských krizích. In: Pechar, J. (ed.): *Pojem krize v dnešním myšlení*. Praha: FLÚ ČSAV, 1992, s. 94 – 113.
- DUBNIČKA, I. 2004. Environmentálne aspekty výchovy k občianstvu. In: Oborný, J. – Marušinec, M. (Eds.): *Perspektívy výchovy k občianstvu po vstupe Slovenskej republiky do Európskej únie. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava: Fakulta telesnej výchovy a športu Univerzity Komenského v Bratislave, s. 23 – 27.
- DUBNIČKA, I. 2007. *Kultúra a environmentálna kríza*. Nitra : UKF v Nitre.
- HSIANG, S. M. – BURKE, M. – MIGUEL, E. 2013. Quantifying the Influence of Climate on Human Conflict. In: *Science 1237557. Published online 1 August 2013 [DOI:10.1126/science.1235367]*
<http://www.sciencemag.org/content/early/2013/07/31/science.1235367>
- LOVELOCK, J. 1993. *Gaia. Nový pohľad na život na Zemi*. Tulčák: Abies.
- LOVELOCK, J. 1994. *Gaia. Živoucí planeta*. Praha: Mladá fronta.
- LOVELOCK, J. 2008. *Gaia vrací úder*. Praha: Academia.
- LOVELOCK, J. 2012. *Mizející tvář Gaii. Poslední varování*. Praha: Academia.
- MALTHUS, T. R. 2002. *Esej o principu populace*. Brno: „Zvláštní vydání...“
- SMOLKOVÁ, E. 1994. Lovelockova koncepcia Gaie. In: *Ekofilozofické koncepcie*. Bratislava: Filozofický ústav SAV, s. 29 – 38.
- ŠPIRKO, D. 1996. Človek v ústredí, alebo v ústraní? In: *Filozofia*, 51 (2), 106 – 111.

ПРЕДМЕТ ГРАЖДАНСКОЙ НАУКИ В НАСЛЕДИИ ФАРАБИ

Subject of the Civil Science in Heritage Farabi

Muhayyo Tulaganova

Senior scientific employee NUUz
National University of Uzbekista, Department of Philosophy
Faculty of History of Philosophy and Logic
Uzbekistan
mtulaganova@mail.ru

Резюме: *Значительное место в наследии Фараби занимают труды, посвященные социально-политическим вопросам, таким, как государственное устройство и управление, этика, педагогика. К наукам рассматривающим проблемы общественной жизни, Фараби относит илм ал-мадания (науку о город-ском или государственном объединении). Фараби считает, что философия бывает теоретической и практической, которая служит для достижения добра и прекрасного. Первая часть обеспечивает людей теоретическим знанием, общими науками (метафизика, физика, математика), вторая часть обеспечивает человека знанием и средствами для осуществления прекрасного и непосредственно связано с действием и деятельностью человека. Каждая из наук (Государствоведение, этика и наука воспитания) преследует одинаковую цель – это определение счастья для людей, но подходят они к этой задаче с разных сторон.*

Abstract: *The Significant place in heritage Farabi occupy the works, denoted social-political questions, such, as state device and management, ethics, pedagogy. To science considering problems to public life, Farabi refers the science about culture (the science about town or state association). Farabi considers that Philosophy can be theoretical and practical, which serves for achievement good and beautiful. The First part provides the people by theoretical knowledge, the general science (the metaphysics, physics and mathematics), the second part provides the person by knowledge and facility for realization beautiful and is directly connected with action and activity of the person. Each of sciences (Citizenship, ethics and science of the education) pursues alike purpose – a determination of happiness for people, but they approach to this problem with different sides.*

Ключевые слова: *наследие Фараби, этика, педагогика, общественная жизнь*

Key words: *Farabi heritage, ethics, education, social life*

Абу Наср ибн Мухаммад Фараби – великий философ, учёный-энциклопедист, один из крупнейших представителей средневековой восточной философии. Неоценима его роль в развитии среднеазиатской культуры и культуры народов Ближнего и Среднего Востока. Тщательно изучив труды греческих учёных в подлиннике, Фараби написал ко многим из них подробнейшие комментарии. Он автор комментариев к «Метафизике», «Физике», «Метеорологике» и логическим сочинениям Аристотеля, его «называли «Аристотелем Востока», или «Вторым учителем» (после Аристотеля)» (Материалы по истории прогрессивной общественно-философской мысли в Узбекистане 1976). Из трудов греческих авторов по этике, психологии и естествознанию он комментировал трактаты Птолемея, Александра Афродизийского, Порфирия и др. При этом он не просто комментирует античные тексты, но и предлагает свою доказательную трактовку их содержания через призму собственных умозаключений. Кроме этого, Фараби написал много произведений о греческих философах: «Книга о совокупности мнений

двух философов – Платона и Аристотеля», «Посредничество между Аристотелем и Галеном» и др. Конечно, всё это имело большое значение для народов Востока в изучении древнегреческой культуры и философии. Фараби принадлежит первая классификация наук, известных в то время. Велика заслуга Фараби в изучении медицины и в разработке теории музыки. В течение многих веков его произведения были незаменимыми пособиями для изучения этих наук. Ему принадлежат более 160 произведений, относящиеся к различным вопросам науки. Его труды оказали огромное влияние на ибн Сину, ибн Рушда, и других учёных того времени, а также на философию и науку средневекового Востока.

Научная деятельность выдающегося восточного мыслителя Абу Насра аль-Фараби многогранна. Прежде всего его интересовали теоретические основания различных наук, их философский смысл. Большую часть трудов Фараби составляют его оригинальные сочинения, посвященные проблемам метафизики, анализу законов и категорий бытия, познавательной деятельности человека, логике, пониманию сущности разума, свойств физического мира, определению философского содержания практических наук. Значительное место в наследии Фараби занимают труды, посвященные социально-политическим вопросам, таким, как государственное устройство и управление, этика, педагогика. Проблеме общественной жизни и государства он посвятил ряд сочинений: «Гражданская политика», «О достижении счастья», «Трактат о взглядах жителей добродетельного города», «Афоризмы государственного деятеля», и др.

К наукам рассматривающим проблемы общественной жизни, Фараби относит «илм ал-мадания (науку о городском или государственном объединении), фикх (юриспруденцию) и калам (богословие)» (Хайруллаев 1976, 297). Основное внимание Фараби уделяет гражданской науке (илм ал-мадания), проблеме общественной жизни и государства. Фараби считает, что философия бывает теоретической и практической, которая служит для достижения добра и прекрасного. Первая часть обеспечивает людей теоретическим знанием, общими науками, вторая часть обеспечивает человека знанием и средствами для осуществления прекрасного и непосредственно связано с действием и деятельностью человека.

Теоретическая философия охватывает три вида наук:

1. Метафизику;
2. Физику;
3. Математику.

«Каждая из трёх наук охватывает какой-то вид существующих предметов, которое подлежит только познанию» (Фараби 1973, 34).

Предмет науки об общественной жизни определяется следующим образом: илм ал-мадания (гражданская наука) изучает:

1. Различные виды сознательных действий из которых складываются способы жизни, а также обычаи, нравственность, привычки и естественные склонности;
2. Цели, ради которых они совершаются;
3. Рассматривается также то, как они должны происходить (или существовать) в человеке;
4. Методы управления ими, а также способы сохранения их для человека.

Строение общества у Фараби аналогично устройству Вселенной, и в то же время социальный организм подобен биологическому организму человека. Функции правителя подобны функциям врача, лечащего тело. Только правитель лечит не тела, а души (т. е. способности человека, имеющие общественный смысл). Здесь приходит

мысль о том, что общество — это духовная общность людей, хотя Фараби очень часто говорит о потребностях, разделении труда и т. д. Далее можно привести несколько примеров из его трудов: «Врачу, лечащему тела людей, необходимо знать все тело, его части и их отношение к телу в целом. А государственному деятелю или правителю, который лечит души, необходимо знать всю душу, ее части, недостатки и пороки, необходимо знать те душевные состояния, при которых человек совершает добрые поступки, сколько их, как устранять недостатки у жителей городов, какими искусными приемами добиться укрепления [добродетелей] в душах горожан и какими способами сохранять у них [эти добродетели], дабы они не исчезли» (Фараби 1973, 104).

Фараби сравнивает педагога и главу семьи с правителем, но он достаточно реалистичен, чтобы понять, что воспитание граждан включает в себя и момент социальный, политический, т. е. принуждение к выполнению социальных норм посредством насилия, вооруженной силы, суда и т. д. «Некоторые думают, что нельзя называть правителем того, кто не умеет заставить, чтобы ему повиновались и проявляли почтение, хотя он и владеет искусством правления» (Фараби 1994, 124). Другие прибавляют к этому богатства, а иные думают, что нужно еще прибавить к этому власть, принуждение, унижение и запугивание. Ничто из этого не принадлежит к атрибутам профессии правителя. Это свойства, которые могут быть полезны для правителя, но о них помнят, что они составляют существо правления.

Искусство управления охватывает две составные части: теоретическое знание общих законов управления и практическую деятельность по управлению государством. Это достигается человеком путём длительной политической практики, наблюдения и опыта. Сочетание общего знания с опытом даёт возможность определить метод действия при соответствующем событии. Она даёт универсальные законы и правила для их определения в соответствии с каждым конкретным случаем.

Одна из идей относительно добродетельного государства принадлежит Платону — это идея философа-правителя. В добродетельном государстве законодатель-правитель или имам, духовный наставник, соединяет светскую власть с духовной, философ-правитель соединяет в себе достоинства первого, главы: обладает знанием теории и способен претворить ее в жизнь. По Фараби управление государством бывает двух видов:

1. направленное на установление таких способов жизни и действий, моральные нормы и поступки которых ведут к истинному счастью. Государства с таким управлением добродетельны и управляемые таким образом города и народы являются добродетельными;
2. управление, направленное на установление таких способов жизни, действий и моральных норм, которые только кажутся ведущими к счастью, а на самом деле отводят от него — это невежественное государство; города и народы такого государства становятся невежественными.

Далее Фараби даёт классификацию городов:

1. добродетельный город;
2. невежественный город;
3. безнравственный город;
4. заблудший город (между двумя последними в качестве середины приводится «переменчивый город»).

Добродетельный город — идеал. Невежественный город — реальность, но, по мнению Фараби, «дающая какую-то надежду на улучшение, если заняться

просвещением, образованием, найти мудрого правителя и т. д. От лицемерия и сознательного обмана спасения нет» (Фараби 1975, 157).

В невежественном городе жители никогда не стремятся к счастью, которое в глазах Фараби представляется высшим интеллектуальным совершенством. Из благ жители невежественного города знают те, которые лишь по видимости являются благами. Это телесное здоровье, богатство, наслаждения, свобода предаваться страстям, почести и величие. Каждое из этих благ представляется жителям невежественного города счастьем, а величайшее счастье состоит в соединении всех этих благ. Благам этим противолежат несчастья: болезни тела, бедность, отсутствие наслаждений. «Заблудший город – это тот, жители которого имеют искажённое представление о совершенстве и счастье» (Фараби 1973, 66). Население города философ подразделяет на пять категорий:

1. наиболее достойные (феодалы и верхушка);
2. ораторы (люди, занимающиеся наукой, искусством и вообще духовной деятельностью);
3. измерители (чиновники и технические работники);
4. воины;
5. богачи.

В задачи гражданской науки входит описание того, как нравственные поступки и добродетельные действия, ведущие к истинному счастью, осуществляются путём определённой политической (государственной) организации. Кроме того, сюда же Фараби включает определение истинного счастья и его отличие от мнимого, иллюзорного счастья, определение достоинств добродетельного города и его отличие от невежественного. Основной функцией главы организации является установление нравственных поступков и действий и осуществление мер по их сохранению. И выполнение этих функций требует от главы государства умения управлять и знания искусства управления.

Фараби особое внимание уделяет именно умеренности человека во всем (в еде, в материальном отношении, поступках, и т.д. «Тот, кто тем или иным способом находит и создает середину и умеренность в пище и лекарствах, есть врач; искусство, посредством которого он находит эту [середину], есть медицина. Тот, кто создает середину и умеренность в нравственных качествах и действиях, есть глава города и правитель; Истинным правителем является тот, кто в искусстве, посредством которого он управляет городами, ставит целью и предметом стремления создание для себя и остальных горожан подлинного счастья, которое является пределом и целью искусства правления» (Фараби 1994, 115).

Дом состоит из определенных частей и сообществ и имеет три отношения: муж и жена, хозяин и слуга, родители и дети. Фараби называет семью самым несовершенным обществом, но в плане генетическом он считает ее первичной ячейкой. Каждому народу свойственны три характерных признака: естественный нрав (нравственность, традиции), естественный характер (психологические особенности) и связанный с этим язык. Причиной разнообразия народов по этим признакам является различие частей земли, связанное, с различием всего положения неба, начиная с неподвижных звезд и кончая положением светил относительно их наклонных сфер.

Таким образом, предмет гражданской науки (гражданская философия) Фараби понимает очень широко. В него входят проблемы государственного управления, этики и педагогики, и то, что именно педагогика подчиняется задачам политической организации государства, которое служит хорошим средством для достижения людьми истинного счастья. Государственное управление, этика и наука воспитания, из которых состоит

искусство управления, все эти науки преследуют одинаковую цель – определение счастья для людей, но подходят они к этой задаче с различных сторон.

ЛИТЕРАТУРА

Материалы по истории прогрессивной общественно-философской мысли в Узбекистане. 1976. Ташкент.: Издательство «Фан».

ФАРАБИ, 1994. Афоризмы государственного деятеля. Избранные трактаты. Алма-Аты: Гылым.

ФАРАБИ, 1973. Гражданская политика. Алма-Ата.: Наука.

ФАРАБИ, 1973: Социально-этические трактаты. Алма-Ата.: Наука.

ФАРАБИ, 1975: Трактат о взглядах жителей добродетельного города. Алма-Ата.: Наука.

ХАЙРУЛЛАЕВ, М. 1976. Фараби Эпоха и учение. Ташкент.: Издательство «Узбекистан».

CHRÁM AKO PRÍKLAD ESTETICKÉHO ASPEKTU PROFÁNNEHO A SAKRÁLNEHO PRIESTORU

Temple as an Example of the Aesthetic Aspect of the Profane and the Sacred Space

Mgr. Lucia Zimanová

Katedra filozofie FF UKF v Nitre

Hodžova 1, Nitra 949 74

e-mail: lucia.zimanova@ukf.sk

Abstrakt: *Príspevok sa venuje reflexii profánneho a sakrálneho priestoru z pohľadu Eliadeho archaickej ontológie. Zameriava sa na priblíženie, čo znamená profánny a sakrálny priestor. Rieši vzťahy medzi týmito dvoma typmi priestoru ako aj to, do akej miery sa ovplyvňujú. Ako príklad si vyberá chrám a jeho estetiku – príklad architektúry a významu jej členenia na profánnu a sakrálnu. Zameriava sa na symboly profánneho a sakrálneho priestoru v rámci katedrály v Chartres, ako aj na odbúravanie mýtov, ktoré o tejto katedrále kolujú. Cieľom príspevku je poukázať na to, do akej miery môžeme hovoriť o priestore ako o profánnom a kde sa stáva už sakrálnym a naopak.*

Abstract: *This paper considers the reflection of profane and the sacred space from the perspective of Eliade's archaic ontology. The main theme is to clarify the meaning of the profane and sacred space. The paper addresses to the relationship between the two types of space as well as to the extent to which they interact. As an example we select „temple and its aesthetics“: the importance of architecture and its division into sacred and profane. It focuses on symbols of profane and sacred space in the cathedral at Chartres, as well as the degradation of myths that circulate about the cathedral. The aim of this paper is to point out the extent to which we can talk about space as a profane and where it becomes sacred and vice versa.*

Kľúčové slová: profánne, sakrálnne, priestor, chrám

Key words: profane, sacred, space, temple

Afiliácia k projektu: *Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov výskumnej úlohy KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte – inovácia študijného programu“ riešenej na Katedre filozofie FF UKF v Nitre.*

Úvod

Skúsenosť oboch typov priestoru je rozdielna. Závisí od vzdialenosti od stredu sveta, v ktorom sa prelínajú všetky tri kozmické úrovne, ale zároveň aj od miery desakralizácie, ktorej priestor v dnešnej dobe podlieha. V príspevku sa preto zameriavame na nájdenie symbolu, ktorý je prechodom sakrálneho do profánneho a naopak. Týmto prechodom je niečo, čo sa bezprostredne viaže na stred sveta a teda sa v ňom prejavuje hierofánia vo svojej plnej sile, ktorá vytvára do sveta zlom a pevný bod. Tento priestor tak nadobúda z pôvodného profánneho stav sakrálny a stáva sa spojovateľom s niečím nadpozemským pre celé svoje okolie. Príklad, ktorému sa venujeme, je chrám ako symbol prechodu sakrálneho a profánneho.

Rozdielnosť priestoru podľa M. Eliadeho

Pri úvahách o profánnom a sakrálnom sa hneď na úvod dostávame k základnej otázke: Ako je vôbec možné rozlišovať profánný priestor od priestoru sakrálneho? Spolu s touto otázkou vystupuje aj ďalší problém a to rozdielnosť skúsenosti, ktorú zažívame v oboch druhoch priestoru. Aby sme na všetky tieto otázky mohli zodpovedať, v prvom rade musíme nájsť odpoveď na základe akého ukazovateľa vôbec rozlíšime medzi profánnym a sakrálnym priestorom a až potom budeme môcť zistiť, v čom je skúsenosť oboch priestorov odlišná.

Medzi sakrálnym a profánnym priestorom existujú určité vzťahy, keďže sa sakrálné prejavuje práve v profánnom a teda si musia byť veľmi blízke, aspoň v Eliadeho myslení. Z toho vyplýva, že význam obývania nejakého priestoru je proces vytvárania kozmu z chaosu prostredníctvom napodobenia aktu stvorenia sveta. Týmto napodobením sa do homogénneho, profánného priestoru spraví *zlom* cez ktorý sa prejaví sakrálné a tým sa novovzniknutý sakrálny priestor odliší od okolitého, profánného priestoru. Celý proces je vlastne znovu vytváraním sveta a teda participovaním na božom diele.

Zlom do predtým profánného sveta vytvára určitý akt, ktorý má dostatočnú silu na to, aby mohol pretvoriť profánný, homogénny priestor na sakrálny, heterogénny. Týmto aktom je prejav hierofánie. Hierofánia znamená prejavovanie, ukazovanie sa sakrálneho. Je úzko spojená s náboženskou skúsenosťou, cez ktorú sa nám určitá súčasť sveta môže javiť ako posvätná. O sakrálnom teda môžeme uvažovať ako o tom, čo sa prejavuje hierofániou a vyžaduje si od človeka náboženskú skúsenosť, zároveň je tým, čo je skutočné, pretože prináša do chaosu poriadok.

Z profánného priestoru sa stáva sakrálny cez hierofániou (prejav sakrálneho) a kratofániou (prejavovanie sa božskej moci na určitom území, či určitom mieste). Hierofánia môže nastať buď prirodzene sama a človek ju len objaví, alebo ju na nejakom mieste privolá prostredníctvom rituálu, väčšinou napodobňujúcim akt stvorenia sveta. Posvätný priestor si však človek sám neurčuje, je mu odkrývaný, „*nachádza ho v chaose*“: „*Sakrálny priestor môže predstavovať svätyňa, chrám, posvätný háj vo voľnej prírode s vyznačeným obvodom. V prírode sa ako posvätný priestor v niektorých náboženstvách chápe kozmos, v ktorom dochádza ku kratofániám a hierofániám a je protikladom chaosu*“ (Komorovský, 1995, s. 20).

V hierofánii sa človeku zjavuje niečo, čo dovtedy nepozná, s čím bežne neprichádza do styku: „*Hierofánia je vždy manifestáciou čohosi iného, čo nepatrí k tomuto svetu, aj keď sa zjavuje v predmetoch prirodzeného sveta. Predmet, ktorý zjavuje sacrum, sa stáva hodnotovo čímisi iným, aj keď figuruje v kozmickom prostredí*“ (Komorovský, 1995, s. 588). Je čímisi, čo sa odlišuje od profánného, je prejavom ničoho vyššieho, čo do nášho prirodzeného sveta preniká len skrz hierofániou. Na strane druhej je profánné, konštatuje Eliade, to, čo nie je skutočné, len sa ako skutočné tvári. Túto pretváрку si človek uvedomí až vtedy, keď sa v profánnom prejaví sakrálné: „*Sakrálné si človek uvedomuje, pretože sakrálné sa prejavuje, ukazuje sa ako čosi úplne odlišné od toho, čo je profánné*“ (Eliade, 2006, s. 12).

Hierofánia je teda tým, čo pretvára profánný priestor na priestor sakrálny. Je to práve jej prejav, ktorý spôsobí, že istý priestor nadobúda nové vlastnosti a kvality, aké mal kým sa hierofánia neprejavila. V súvislosti s tým vzniká niekoľko otázok: kedy hovoríme o profánnom a kedy o sakrálnom priestore; ako sa prejavujú v živote človeka a či sú naozaj prítomné len v archaických spoločnostiach, alebo profánný a sakrálny priestor vedome, alebo nevedome, rozlišujeme aj dnes? Pozrieme sa nato, ako na tieto otázky odpovedá Eliade. Prvou východiskovou tézou bude, že profánné a sakrálné Eliade chápal ako dve modality bytia na svete, ako dve skutočnosti bytia v dejinách človeka (Eliade, 2006, s. 15). Jedno bytie je skutočným bytím, druhé sa len tak tvári. Rozdiel v tomto bytí bude v prístupe k priestoru, ktorý z nich vychádza.

Pojem, ktorý sa vzľadom na sarálny priestor vyskytuje, je *pevný bod*. Pevný bod predstavuje orientačný bod pomocou ktorého (a od ktorého) sa veci dejú a náboženský človek získava skúsenosť sakrálneho priestoru. Hierofánia narúša homogenitu profánneho priestoru a tým v ňom vytvára nehomogénny priestor s pevným bodom, ktorý je prejavom absolútnej skúsenosti, od ktorej je odvodené všetko sakrálne dianie a následne aj konanie náboženského človeka. Práve toto je prvou modalitou bytia na svete – sakrálne bytie. Sakrálne sa prejavuje cez znamenia, ktoré sa ukazujú ako znamenie (*theofánia*), ako niečo božské, posvätné premietané cez zlom do homogénneho priestoru. Ak sa toto znamenie neukáže samo, archaický človek si ho dokáže vyvolať prostredníctvom rôznych rituálov. Čo je však najdôležitejšie je, že: „*ľudia teda nie sú vo voľbe posvätného pozemku slobodní: ľudia ho iba hľadajú a objavujú vďaka tajuplným znameniam*“ (Eliade, 2006, s. 23).

Symbol prechodu medzi profánnym a sakrálnym priestorom

Typickým príkladom prerodu profánneho priestoru na sakrálny je chrám. Nájdeme ho na miestach, kde by sme ho možno nečakali: uprostred sídlisk, kde za svojimi múrmi vytvára úplne iný priestor, ako je ten okolitý. Chrám je napodobeninou nebeského prazdroja, je tým, čo predstavuje zlom hierofánia a prechod všetkých troch úrovní. Tento zrejmy fakt vníma rovnako náboženský, ako aj nenáboženský človek.

Pre náboženského človeka je chrám niečím, čo nie je len imago mundi, ale aj „...*pozemská napodobenina transcendentného modelu*“ (Eliade, 2006, s. 42). Úlohou chrámu je znovuposvätenie, sakralizovanie sveta, ktorý sám predstavuje, zároveň prehlbuje ontologický rozdiel medzi kozmom a sakralizovaným obsahom, čiže medzi svetom bohov a našim svetom, ktorý musíme od chaosu sakralizovať.

Na sakralizovanie, ktoré chrám symbolizuje sa pozrieme prostredníctvom katedrály Matky Božej v Chartres. Okolo katedrály sa už niekoľko storočí vedie pomerne živá diskusia týkajúca sa nie len jej vzniku, ale aj mnohých zázrakov, ktoré tu boli vykonané a architektonických úkazov symbolizujúcich prepojenie pozemského sveta s nadpozemským. Preto sa pre nás stala katedrála v Chartres vhodným príkladom druhu imago mundi, ako aj samotným prejavom hierofánia a sakralizovania priestoru.

K najrozšírenejšiemu príbehu podloženému niektorými historickými prameňmi patrí prestavba katedrály v Chartres, ktorá sa začala v 12. storočí, kedy 6. júla 1194 zasiahol Chartres a jeho okolie požiar, pri ktorom bola zničená prevažná časť pôvodnej katedrály. Vzhľadom na dobu si môžeme povedať, že požiare boli pomerne častým javom, avšak tento konkrétny so sebou priniesol zvláštne zamyslenie obyvateľov Chartres, o ktorom písali aj kráľovský historici.¹ Dôvodom bola miestna relikvia, tunika Panny Márie. Požiar pre veriacich zo Chartres symbolizoval jej hnev a zanevretie na Chartres, ktoré takýmto spôsobom opustila, pričom si so sebou vzala aj svoju tuniku.

Rovnako prežívanie takejto silnej náboženskej skúsenosti nie je v období stredoveku nijakou zvláštnosťou. Požiar predstavoval hierofániou opačného významu, t.j. kvôli svojej ničivosti predstavoval opustenie sakrálneho, stratu jeho posvätného významu. Stratil sa pôvodný význam chrámu – sakralizovanie okolitého priestoru. Ak bola svätina – bazilika v Chartres zničená a prišla o svoju relikviu, nábožensky cítiaci ľudia si túto skutočnosť naozaj mohli vysvetliť ako opustenie svätosti ich mesta – že Panna Mária prestala prechovávať priazeň voči Chartes a potrestala tak ich hriechy. Vyhořený chrám sa stal symbolom „opustenia miesta“, na ktoré sa už neviazalo nič posvätné. Symbol chrámu predstavuje obraz Božieho

¹ V knihe Petra Kováča *Chartres* sa uvádzajú najmä kráľovský historici Rigor a Gulliamle le Breton (str. 13)

sveta na zemi. Väčšina významných bazilik je preto stavaná na miestach s hlbokým sakrálnym významom. Hierofánia, ktorá sa spája s týmito miestami vytvára zásadný zlom medzi sakrálnym a profánnym priestorom.

Pokiaľ ide o požiar katedrály v Chartres z roku 1194, veriaci sa domnievali, že požiar zničil aj relikviu tuniky Panny Márie: „*V dobovom popise tragickej udalosti je spomínané, ako miestnych obyvateľov zachvátil hlboký zármutok. Nie sú hodní toho, aby obnovili chrám, keď prišli o tak vzácny poklad*“ (Kováč, 2007, s. 15). Bol to dozaista silný dôvod, prečo katedrálu nanovo nepostaviť, avšak spisy z tohto obdobia nekončia a pokračujú popisom zázraku - záchranou tuniky Panny Márie niekoľkými odvážlivcami, ktorí vbehli do horiacej katedrály a vzácnu relikviu preniesli do Fulbertovej krypty. Železné dvere ochránili relikviu aj jej záchrancov. Preto keď vyšli z krypty zhorenej katedrály von, bolo samozrejmé, že to bude považované na zázrak a dôvod katedrálu opäť obnoviť. Božská sila sa opäť prejavila a nanovo posvätila miesto zázračným zachránením relikvie aj odvážlivcov.

Fulbertova krypta bola vybudovaná sto rokov pred požiarom v Chartres. Biskup Fulbert začal budovať novú baziliku s kryptou na pozostatkoch karolínskeho chrámu. Krypta mala hneď niekoľko funkcií. Prejavovanie sakrálneho symbolizovala nielen relikvia tuniky Panny Márie. Bola tam aj studňa s liečivou vodou, za ktorou putovali pútnici zo širokého okolia ako aj drevená socha Panny Márie. Posvätná studňa sa datovala do románskeho obdobia, posväcovala Chartres a jeho okolie celé storočia: „*Voda bola vždy spájaná s určitými náboženskými úkonmi a tiež bola pravdepodobne súčasťou komplexu náboženských stavieb datujúcich sa do románskych, alebo dokonca galských čias*“ (Branner, 1969, s. 70).² Posvätná studňa, relikvia tuniky Panny Márie a drevená socha Panny Márie sa stali pre náboženského človeka dôkazom, že v Chartres je zlom, ktorý spája náš svet s Božím svetom.

Labyrint ako prepojenie neba a zeme?

Záujem o Chartres je spojený aj s existenciou labyrintu v gotickej katedrále. Napriek mnohým mýtom, ktoré sa vedú okolo neho, historici umenia upozorňujú, že v rannom stredoveku išlo o typickú výzdobu väčšiny kostolov. Pôvod situovania labyrintu do katedrál vychádzal z rímskych zvykov stavať do domu za vchod labyrint, ktorý mal odradiť zlých duchov: „*Labyrinty sa bežne vyskytovali na mozaikových podlahách starorímskych domov, kde pravdepodobne slúžili ako „ochranná zóna“ pred nevítanými votrelcami a zlými duchmi*“ (Kováč, 2007, s. 144). Rovnako by sme mohli tento zvyk spájať aj s katedrálami, keďže labyrint za vstupom do katedrály je spojený s prechodom od svetského sveta ku posvätnému a zároveň má zabraňovať pred vstupom zla.

Pokiaľ ide o Chartres, labyrint mal bezpochyby aj náboženský význam. Niektoré neoverené teórie dokonca tvrdia, že kruhový tvar labyrintu v istú hodinu v dni splýva so svetlom prechádzajúcim cez rozetu na západnej strane katedrály, čo má symbolizovať spojenie pozemského sveta so svetom nebeským a teda ich prelínanie a úzku spojitosť. Tento názor bol natoľko zažitý, že sa o ňom mnohé roky nepochybovalo. Podporoval ho aj fakt, že rozeta aj labyrint majú veľmi podobné priemery: kým rozeta má priemer 11,9 metra, priemer labyrintu je až 12,9 metra.³ V skutočnosti však sklon svetla a skrivenie odrazu rozety nikdy nespôsobí, aby sa farebný odraz rozety zo západného priečelia dokonale prekryl s labyrintom. „*Avšak to ignoruje zásadnú chybu v pôvodnej koncepcii - výška okna rozety na západnej stene nie*

² „Water has always been associated with certain religious acts and the well was probably part of a complex of religious buildings dating from Roman or even Gallic times.“ Branner

³ Podľa článku *The Chartres Cathedral Labyrinth - FAQ's*, autor Jeff Saward. Petr Kováč uvádza podobný priemer labyrintu a to 12,855m

je rovnaká ako vzdialenosť labyrintu od základne tej istej steny, v skutočnosti je rozdiel vo veľkosti cca 3 m (10 stôp) a to na základe zverejnených plánov katedrály a trigonometrického merania. Celá teória je síce peknou metaforou, ale v skutočnosti to tak jednoducho nefunguje. Miesto toho by sa oba prvky mohli prekryť a vytvoriť symbol trochu podobný s vesicou⁴. Niet pochyb o tom, že takýto obraz by tiež vyprodukoval celú novú mytológiu, najmä ak by sa vysvetlil rovnakým spôsobom, ako bol vyložený pôvodný koncept prekrytia“ (Saward, 2009).⁵ A tak existujú dva názory na labyrint v Chartres: alebo má hlboko mystický pôvod, alebo bol súčasťou architektúry siahajúcej do Rímskej ríše, ktorý pretrval do skorého stredoveku. Podobné labyrinty sme mohli nájsť vo viacerých katedrálach po celej Európe, ale prestavbami postupne vymizli. Podobný osud mal čakať aj labyrint v Chartres a z úplne svetského dôvodu: deti, ale aj dospelí ho počas bohoslužieb využívali na hranie a tým rušili bohoslužbu. Tento fakt v 17. Storočí glosoval kanovník Jean-Baptiste Souchet (Kováč, 2007, s. 149).

Všimli sme si, že existuje rozdiel medzi profánnym a sakrálnym priestorom a tiež vzťahom náboženského a nenáboženským človeka k nim. Kým náboženský človek potrebuje svoj svet sakralizovať, čo najviac ho priblížiť k stredú sveta a určiť si v ňom pevný bod, nenáboženský človek má tendenciu svet desakralizovať. Napriek tomu si vedome, alebo nevedome aj on v ňom vytvára určité pevné body, vytyčuje si stred svojho sveta a sakralizuje si ho. Náboženský človek vníma profánnu svet ako niečo, čomu chýba poriadok a čo nie je skutočným svetom. Sakrálnu je prejavom skutočného bytia: „Prejav sakrálnu v priestore má teda kozmologickú platnosť: každá hierofania či každá konsekrácia určitého priestoru sa rovná „kozmogónii“. ...svet sa dá uchopiť ako svet, ako kozmos iba vtedy, keď sa odhaľuje ako svet sakrálnu“ (Eliade, 2006, s. 46).

Medzi profánnym a sakrálnym priestorom napriek tomu, že sa líšia spôsobom vnímania reality vzniká vzájomný vzťah. Kým náboženský človek chce byť čo najbližšie k stredú, k hierofanii a sakrálnemu, nenáboženský človek ich nevníma, nepripisuje im význam a žije si vo svojom, pre náboženského človeka neskutočnom svete, v ktorom absentuje bytie. Lenže ak je práve stred tým miestom, z ktorého plynie všetko reálne bytie, čím je človek od stredú vzdialenejší, tým sa realita stáva akoby slabšou.

Záver

Ako príklad prechodu medzi profánnym a sakrálnym nám poslužil chrám, konkrétne katedrála v Chartres. Na jej príklade sme si mohli všimnúť, akú silu má prejav posvätného na nejakom mieste a aký význam nadobúda pre celé svoje okolie. Je to priestor, ktorý má v sebe prejav hierofanie, čiže je v ňom prítomný zlom všetkých troch kozmických úrovní a tým posväcuje celý okolitý priestor. Avšak táto posvätnosť je veľmi krehká a môže daný priestor kedykoľvek výrazným gestom opustiť. Mohli sme si všimnúť aj to, že vnímanie daného priestoru ako sakrálnu úzko závisí na psychike, prežívaní náboženskej skúsenosti a tým schopnosti priradiť danému miestu hodnotu.

⁴ Vesica – latinský výraz, v mytológii označuje dva prekrývajúce sa kruhy s rovnakým polomerom. Je súčasťou kabaly, ale aj ranokresťanského umenia, kde prekrývanie sa dvoch kruhov symbolizovalo spojenie nebeského a pozemského

⁵ „However this ignores a vital error in the original concept - the height of the rose window on the west wall is not the same as the distance of the labyrinth from the base of that same wall, indeed the difference would seem to amount to approximately 3 metres (10 feet) based on published plans of the cathedral and trigonometric measurement. The whole business is a nice piece of imagery, but in reality it just doesn't work. Instead, the two designs would probably overlay to form a symbol somewhat akin to a vesica. No doubt this piece of imagery could also spawn a whole new mythology, especially if it were to be retold in the same fashion as the original overlay concept.“ citované 25.8.2013 z <http://www.labyrinthos.net/chartresfaq.html>

Literatúra

- BRANNER, R. 1996. *Chartres Cathedral (Norton Critical Edition)*. W W Norton & Co Inc – 1969. ISBN 10: 0393098516
- ELIADE, M. 2006. *Posvátné a profánní*. Praha : OIKOYMENH, 2006
- ELIADE, M. 1993. *Mýtus o věčném návratu*. Praha : OIKOYMENH, 1993
- ELIADE, M. 1995. *Dejiny náboženských představ a ideí I. Od doby kamennej po eleusínske mystériá*. Bratislava : AGORA, 1995. ISBN 80-967210-1-1
- KOMOROVSKÝ, J. 1995. *Archaická ontológia v religionistickej koncepcii Mirceu Eliadeho*. In: *Filozofia*. Roč. 50, č. 11 (1995), s. 585-592 . - 0046-385X
- KOVÁČ, P. 2007. *Katedrála v Chartres*. Eminent : Praha, 2007
- SAWARD, J. 2009. *The Chartres Cathedral Labyrinth - FAQ's*. Dostupné online: [<http://www.labyrinthos.net/chartresfaq.html>, cit 25.7. 2013], 2009
- SCHAEFLER, R. 2003. *Filosofie náboženství*. Praha : ACADEMIA, 2003
- SCHAEFLER, R. 2007. *Náboženská kreativita a sekularizace v Evropě od osvícení*. In: *Dějiny náboženského myšlení IV*. Praha : OIKOYMENH, 2007.
- WELSCH, W. 1997. *Estetické myslenie*. Bratislava : ARCHA, 1997.

HODNOTY A ĽUDSKÁ DÔSTOJNOSŤ

Values and Human Dignity

Prof. Dr. Ján Zozulák, PhD.

Katedra filozofie FF UKF v Nitre
ul. Hodžova č. 1, 949 74 Nitra
jzozulak@ukf.sk

Abstrakt: *Cieľom príspevku je poukázať na vplyv byzantského myslenia na vývoj európskeho myslenia a európskeho i slovenského kultúrneho dedičstva, ktoré cez misiu Konštantína a Metoda malo veľký vplyv na vývoj veľkej Moravy a pomohlo jej obyvateľom začleniť sa medzi kultúrne národy Európy. Súčasný obraz Európy by bol odlišný, keby do jeho formovania nevstúpila byzantská kultúrna iniciatíva a duchovná aktivita. Vklad Slovenska do európskeho a svetového kultúrneho dedičstva je potrebné intenzívne skúmať a zviditeľniť pre svetovú odbornú a následne aj širšiu verejnosť. Globalizácia v postmodernej dobe postavila pred spoločnosť niektoré zásadné otázky, ktoré sa dotýkajú nielen ekonomiky, politiky a komunikácie, ale tiež problémov národnej kultúry, kultúrneho dedičstva a ostatných segmentov kultúry, ich uchovávaní a rozvíjania.*

Abstract: *The aim of our contribution is to discuss the influence of Byzantine thought upon the European and especially Slovak cultural heritage, which through the Byzantine mission of Constantine and Methodius had great influence at the development in Great Moravia and it helps its inhabitants to be a part of cultural nations of Europe. We would like to stress the position of Slovak national culture that has been developed in the European context and is inseparable part of this context. Globalization brings to post-modern society lots of very important tasks which are connected with economics, politics, communication, national culture, cultural heritage and other segments of culture including its development and preservation.*

Kľúčové slová: *byzantská filozofia, etika, kultúra, história, globalizácia*

Key words: *Byzantine philosophy, ethics, culture, history, globalization*

Afiliácia k projektu: *Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov výskumnej úlohy KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte – inovácia študijného programu“ riešenej na Katedre filozofie FF UKF v Nitre.*

V rámci obsahovej inovácie študijného programu Výchova k občianstvu by mohla byť zaradená tematika byzantskej filozofie, etiky a kultúry, ktorá absentuje v slovenskom edukačnom priestore a minimálna pozornosť sa jej venuje aj v slovenských vedeckých kruhoch. Táto tematika sa bude zameriavať na rozvíjanie byzantského myslenia, ktoré výrazne ovplyvňovalo rozvoj európskej kultúry. Súčasťou skúmania byzantského filozofického, etického a kultúrneho myslenia bude aj analýza jeho chápania či vnímania v rámci moderného európskeho umenia, pričom v tomto smere poskytuje dostatok materiálu napr. moderná literatúra, nevynímajúc diela, ktorých autormi sú slovenskí spisovatelia. Veľký potenciál má ďalej výskum súčasnej recepcie byzantských kultúrnych pamiatok, keďže na základe neho je taktiež možné zistiť, ako a či vôbec dnešný človek vníma filozofické a kultúrne dedičstvo Byzantskej ríše.

Ďalšou vecnou prioritou, v kontexte ktorej je možné vnímať predložený návrh, sú civilizračné výzvy. Jeho primárnym zámerom je poskytnúť filozoficko-etické východiská riešenia súčasných spoločenských otázok so zameraním na hľadanie riešení problémov, ktorých sprievodným znakom sú faktory spojené s globálnymi spoločenskými problémami. V tejto oblasti budú výskumne riešené problémy výchovy k aktívnemu občianstvu, transformácie hodnôt a postavenia jednotlivca v sieti sociálnych vzťahov, otázky rastúcej migrácie obyvateľstva a jej dôsledkov pre obyvateľov Slovenska i celej Európy. Jeden z viacerých rozmerov

návrhu zapadá do rámca priority venovanej kultúrnemu dedičstvu Slovenska, ktoré prostredníctvom byzantskej misie Konštantína (Cyrila) a Metoda výrazne poznamenalo smerovanie Veľkej Moravy a jej obyvateľov a začlenilo Slovanov medzi kultúrne národy Európy.

Predpokladáme, že zavedenie predmetov s touto tematikou pomôže pripravujúcim sa učiteľom na svoje povolanie a prispeje k rozvoju žiaka, pretože otázky súvisiace s Byzanciou, jej históriou, filozofiou, antropológiou, umením, etikou, estetikou, kultúrou a vplyvom na neskoršie formovanie Európy sú v našom prostredí veľmi málo preskúmané. Absolventi v budúcnosti môžu prispieť do vedeckého výskumu, pretože lepšie pochopenie byzantského dedičstva, ktoré na územie Veľkej Moravy priniesli bratia Konštantín (Cyril) a Metod, môže účinne prispieť pri objasňovaní mnohých súvislostí kultúrneho, spoločenského i politického života v dnešnej globálnej spoločnosti. Navyše, etická a ekonomická kríza sa spája s úpadkom hodnôt, ktoré prináša konzumný spôsob života. Globalizácia ako fenomén je silným civilizačným faktorom, ktorý sa spája s udržateľným spoločenským rozvojom, ale aj s ekonomickou, sociálnou a ekologickou krízou. Aktuálnosť riešenia a prekonania súčasnej spoločenskej krízy bez poklesu životnej úrovne je motiváciou skúmať filozoficko-etické východiská riešenia tejto krízy na základe byzantskej filozofie a etiky.

Bohatstvo spoločnej Európy je v rozmanitosti národných, kultúrnych a náboženských tradícií, preto je dôležité priblížiť študentom intelektuálne napredovanie európskych národov. Tradícia a kultúra tvoria dipól duchovnej fyziognómie Európy. Jednota európskych národov získala politickú, ekonomickú a právnu podstatu, ale zaostáva pri vytváraní spoločnej kultúrnej identity, predovšetkým v súčasnej dobe, ktorá je označovaná ako kultúrny synkretizmus a súčasne nezmyselný nacionalizmus a izolovanosť. Po vstupe do Európskej únie mnohí očakávali zlepšenie predovšetkým v ekonomickej a sociálnej oblasti, no blahobyt, o ktorý sa snažia Európania, nepovedie nikam, pokiaľ nebudeme rozmýšľať aj o duchovných hodnotách. Európania sa nemôžu zameriavať len na získavanie materiálnych výhod, ale mali by svoju pozornosť sústrediť na prekonávanie ideologických odlišností, pretože historický vývoj Európy svedčí o neustálom napätí medzi rôznymi skupinami.

Európa je komplexným systémom kultúrnych a duchovných hodnôt, pretože počas dlhých storočí dochádzalo k neustálemu vzájomnému ovplyvňovaniu. Aby Európa mohla doceniť svoju bohatú tradíciu a kultúru v rámci zjednotenej Európy, je nevyhnutné študovať rôzne aspekty európskeho kultúrneho dedičstva tak, aby sa nestratila rôznorodosť a bohatstvo rôznych európskych kultúr v zjednotenej Európe. V tejto súvislosti je vhodné vyzdvihnúť dôležitosť byzantskej civilizácie pre Európu a pochopiť jej politický a kultúrny odkaz ako istý model pre vytváranie súčasného spolužitia národov v jednej veľkej krajine, akou je Európska únia.

Jacques Dellors v jednej svojej prednáške,¹ načrtnol tri základné osi, o ktoré sa musí oprieť budúcnosť Európy. Prvá sa opiera o iniciatívu, ktorá musí byť prijatá, aby sa zjednotená Európa ukázala ako rozhodujúci činiteľ pri vytváraní mieru v oblastiach, kde sú vojenské nepokoje. Druhá sa opiera o rozvoj členských krajín Európskej únie s cieľom jednej dynamickejšej ekonomiky, ktorá by zároveň rešpektovala životné prostredie. Tretia os sa týka morálnej stránky Európy, teda úlohy cirkví a kultúr, kde medzi členskými krajinami budú uznávané odlišnosti a multikulturálnosť národov.² Existuje potreba dať novú víziu Európskej únii,

¹ Viac pozri v knihe Jacques Dellors: *Η Ευρωπαϊκή Πρόκληση, Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη*. Αθήνα 1992. Stojí za zmienku, že pán Dellors počas svojho desaťročného pôsobenia v európskych orgánoch pripravil na mnohých úrovniach upevnenie Európskej únie a zaviedol program „Donner une âme pour l' Europe“ (Dajte dušu Európe); svojimi aktivitami cez vedeckú inštitúciu Notre Europe sa aktívne podieľal na európskom dianí. Pozri Les Eglises et le Processus d' Integration europeenne, Conference des Eglises Europeennes, Bruxelles, Mai 2001.

² V týchto rámcach bola prednesená reč nemeckého prezidenta J. Raua na slávnostnom zasadnutí Valného zhromaždenia, ktorý rozvinul svoje názory týkajúce sa potreby Európskej ústavy (5. 4. 2001). Medziiným zdôraznil, že úlohou Európy musí byť „presadzovanie konkrétnych cieľov a spoločných záujmov a zároveň

„novú dušu Európe“, ako uviedol J. Dellors, pri vytváraní morálky, ktorú musia prijať európske zákonodarné orgány. Text, ktorý bol podpísaný v Rumunsku a nesie názov „Vyhlásenie náboženstiev“, medziiným zdôrazňuje aj toto: „Otázka rozširovania Európskej únie nemôže mať pevný základ, ak nebudeme môcť paralelne s jej ekonomickým rozmerom podporiť aj jej duchovný rozmer.“³ A práve prezentovanie duchovného rozmeru sa musí seriózne postaviť voči novej skutočnosti a vytvárať jednotu ľudstva.

Európania nesmú dovoliť, aby sa presadzovali záujmy nejakých skupín, pretože takáto snaha prirodzene vedie k násilným stretom medzi národmi s rôznou kultúrou. Európa sa dnes po mnohých bolestných skúsenostiach v minulosti snaží o mierové spolužitie. Problémy sa nesmú riešiť vojenskou, ale mierovou cestou. Politickí vodcovia si musia uvedomiť, že najväčšou prekážkou mierového spolužitia národov sú vojny na rôznych miestach sveta. V minulosti sa vytvárali spoločné štáty po dobytí cudzích území jedným dobyvateľom, avšak v dnešnej Európe je situácia iná. Krajiny sa dobrovoľne spájajú a aby bola táto jednota ozajstná a perspektívna, musí existovať spoločná politika, založená na spoločných hodnotách, ktoré majú historické i súčasné rozmery. Historické úspechy európskej civilizácie sú veľké a súčasná Európa by mala vychádzať z týchto hodnôt a obmedziť nacionalistické a fundamentalistické tendencie, pretože sú škodlivé pre pokrok v európskom priestore. Mnohé úspechy gréckej antickej kultúry, od Platóna a Aristotela, ktoré prispeli k vytváraniu úcty k človeku, záujmu o vedu, štúdium logiky a filozofie prevzala aj súčasná Európa. Na antických hodnotách budovalo kultúru kresťanstvo, ktoré posunulo ľudstvo ešte ďalej a vytvorilo predpoklady pre vzájomné vzťahy obyvateľov v spoločnosti, ako aj vzťah človeka k prírode, spoločnosti a mnohých ďalších oblastiach. Všetko toto musí byť zohľadnené pri snahe presadzovať ľudské práva v súčasnej Európe, aby spoločnosť v tomto duchu mohla napredovať a zachovať úplnú rovnosť a absolútnu slobodu všetkých ľudí.

Mier vo svete bez slobody nie je možný, pretože presadzovanie svojej vôle bez rešpektovania vôle iného znamená diktatúru.⁴ Nikdy si človek nesmie myslieť, že jeho názorom sa musí riadiť iný, pretože ten iný môže mať iný názor, iné presvedčenie, iné cítenie. A má na to plné právo. Toto je hlavný princíp demokracie. Na druhej strane, nerešpektovanie žiadnych princípov, žiadnych zásad je anarchia. Ak sa všetci budú snažiť o zachovávanie princípu demokracie a rešpektovať vôľu iných, je možné dôjsť k pokroku vo vzájomných vzťahoch. V tejto súvislosti vyvstávajú otázky:

- Aké sú základné princípy, na ktorých môže Európa budovať?
- Aké sú spoločné hodnoty v zjednotenej Európe?
- Čo Európa ponúkne súčasnému modernému a intelektuálne vzdelanému človeku?
- Aké ekonomické, spoločenské a etické hodnoty budú príznačné pre európskeho človeka v budúcnosti?

Na tieto otázky je dôležité dať správne odpovede. Keď hovoríme o hodnotách, nesmieme zabudnúť na hodnoty, ktoré sú spoločné a historicky overené pre celý európsky kontinent:

- uznanie ľudských práv,

zachovanie odlišností európskych krajín a národov, ktoré tvoria základ a bohatstvo jedinečnosti Európskej únie. V budúcnosti sa v tomto smere nič nemusí zmeniť. Kvôli tomuto cieľu musia byť zodpovedané otázky, ako je spôsob organizácie Európskej únie tak, aby sa v nej obyvatelia cítili lepšie. Ďalej, čo je potrebné urobiť, aby bolo zabezpečené, že rozhodnutia, ktoré sú prijímané, budú mať väčšiu stálosť na európskej úrovni, a nakoniec, aký má byť organizačný rámec“. Pozri Daily Notebook, 4. 4. 2001, s. 1 – 3.

³ La Declaration des Religions, Bucarest, May 2000.

⁴ O diskusii v tejto súvislosti pozri napríklad zborník s názvom The Eight Dialogue between the Orthodox Church and the Group of the European People's Party (Christian Democrats) and European Democrats, Building Europe through Reconciliation and Cooperation, 21. – 22. October 2004.

- uznanie demokracie a slobody názoru,
- uznanie jednoty a rôznorodosti,
- prezentovanie slobody človeka ako základnej výsady každého jedinca,
- preskúmanie princípov a hodnôt pre budovanie jednotnej a stabilnej Európy,
- preskúmanie aktuálnych otázok súčasného Európana.

Európa sa snaží dať jasnú odpoveď na tieto otázky a vymedziť svoju budúcu orientáciu. Mali by sme sa preto zamyslieť nad tým, či sme ďaleko od vízie, ktorú o Európe mali Schumann, Monnet a Adenauer. Vízie ani dnes neprestali existovať, ale ich realizácia je často problémom. Spoločný postup v rámci Európskej únie pomôže pri uplatňovaní spoločných záujmov a dosahovaní konkrétnych cieľov, ktoré podporujú rozvoj humanity, demokracie, tolerance a pochopenia. V Európe jestvujú mnohé problémy, ktoré je možné vyriešiť spoločným úsilím všetkých obyvateľov Európy, počínajúc od politických predstaviteľov a končiac každým jednotlivcom. Všetci spolu máme možnosť vybudovať spoločnú Európu, ktorá bude rešpektovať ľudské práva každého jednotlivca či skupiny a zachovávať spoločné hodnoty, ktoré dávajú človeku slobodu a ľudskú dôstojnosť.⁵

Dôležitou prioritou je ukázať, že národná kultúra sa vyvíjala v európskom kontexte a do tohto kontextu a do európskeho vedomia patrí. Významným prvkom bude ukázať východiskovú tézu, že súčasný obraz Európy by bol odlišný, keby do jeho formovania nevstúpila byzantská kultúrna iniciatíva a duchovná aktivita. Vklad Slovenska do európskeho a svetového kultúrneho dedičstva je potrebné intenzívne skúmať a zviditeľniť pre svetovú odbornú a následne aj širšiu verejnosť. Globalizácia v postmodernej dobe postavila pred spoločnosť niektoré zásadné otázky, ktoré sa dotýkajú nielen ekonomiky, politiky a komunikácie, ale tiež problémov národnej kultúry, kultúrneho dedičstva a ostatných segmentov kultúry, ich uchovávaní a rozvíjania.

Inovatívnym zámerom tohto návrhu je vytvorenie priestoru pre štúdium byzantskej filozofie, etiky a kultúry podľa vzoru špičkových zahraničných pracovísk, a hlbšie sa venovať štúdiu byzantskej filozofie, etiky a kultúry. Priority tohto zamerania reflektujú vízie a zámery EÚ v oblasti kultúrneho dedičstva a súvisiacich javov tak, ako sú zadefinované v prioritách štátnej politiky.

Literatúra

Daily Notebook, 4. 4. 2001, s. 1 – 3.

DELLORS, J. 1992. *Η Ευρωπαϊκή Πρόκληση, Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη*. Αθήνα.

La Declaration des Religions, 2000. Bucarest, May.

Les Eglises et le Processus d' Integration europeenne, Conference des Eglises Europeennes, 2001. Bruxelles, Mai.

The Eight Dialogue between the Orthodox Church and the Group of the European People's Party (Christian Democrats) and European Democrats, Building Europe through Reconciliation and Cooperation, 2004. 21. – 22. October.

ZOZULAK, J. (ed.), 2003. Byzantská kultúra v kontexte európskej civilizácie: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou 26.-27. októbra 2001 pod záštitou podpredsedu vlády Slovenskej republiky pána Pála Csákyho. Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU. (Acta Facultatis Theologie Universitatis Presoviensis).

⁵ Viac informácií pozri v zborníku: ZOZULAK, J. (ed.): Byzantská kultúra v kontexte európskej civilizácie: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou 26.-27. októbra 2001 pod záštitou podpredsedu vlády Slovenskej republiky pána Pála Csákyho. Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, 2003. (Acta Facultatis Theologie Universitatis Presoviensis).