

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre



Filozofická fakulta

Katedra filozofie



Občan a dnešok '14

Zborník príspevkov z vedeckého kolokvia

Dušan Špirko (ed.)

NITRA 2014

Zborník obsahuje príspevky z vedeckého kolokvia „Občan a dnešok ´14“, ktoré sa uskutočnilo 9. septembra 2014 v Nitre v rámci projektu KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte – inovácia študijného programu“ riešeného na Katedre filozofie FF UKF v Nitre a bolo otvorené aj riešiteľom iných projektov

Vedecký výbor kolokvia: doc. PaedDr. Ľubica Predanociová, PhD. (predsedkyňa); doc. Viera Jakubovská, PhD.; doc. PhDr. Vladimír Manda, CSc.; doc. PhDr. ThDr. Tomáš Pružinec, PhD.; Mgr. Richard Sťahel, PhD.; doc. PhDr. Dušan Špirko, PhD.; prof. ThDr. Ján Zozulák, PhD.

Organizačný výbor kolokvia: doc. PhDr. Dušan Špirko, PhD. (predseda); Mgr. Lenka Čupková, PhD.; Mgr. Juraj Skačan, PhD.; Mgr. František Medo; Mgr. Lucia Zimánová.

Vydavateľ: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta

Editor: doc. PhDr. Dušan Špirko, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Vladimír Manda, CSc. (UKF Nitra)
doc. Erika Lalíková, PhD. (UK Bratislava)

Jazyková úprava: autori príspevkov

Náklad: 100 výtlačkov

Rozsah: 92 strán

Formát: A5

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2014

Tlač: EQUILIBRIA s. r. o. Košice

© Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta

ISBN 978-80-558-0669-3

EAN 9788055806693

Obsah

Čupková, L.: Problémy kurzov logiky v terciárnom vzdelávaní	5
Jakubovská, V. – Zimanová, L.: O kultúre dialógu.....	9
Javorská, A.: Filozofická antropológia a jej miesto v príprave učiteľa odboru výchova k občianstvu.....	19
Jonášková, G.: Prosociálna výchova v príprave učiteľa občianskej náuky	27
Mitterpach, K.: Filozofia ako nepochopiteľné zadanie	33
Mravcová, A.: Globálne občianstvo a jeho význam v príprave budúcich učiteľov výchovy k občianstvu	41
Predanociová, E.: Myšlienková mapa – forma podpory čítania s porozumením	49
Sťahel, R.: Cieľ výchovy k občianstvu ako filozofický problém.....	59
Špirko, D.: Občan vo víre ekonomickej a environmentálnej krízy – zodpovednosť za budúcnosť.....	73
Šrobár, Š.: Perspektívy filozofie vo výchove k občianstvu	85

PROBLÉMY KURZOV LOGIKY V TERCIIÁRNOM VZDELÁVANÍ

Problems of Course in Logic in Tertiary Education

Mgr. Lenka Čupková, PhD.

Katedra filozofie FF UKF
Hodžova 1, Nitra
lcupkova@ukf.sk

Abstrakt: *Príspevok sa venuje naznačeniu problémov, s ktorými sa vyučovanie logiky v rámci humanitných odborov univerzít stretáva. Poukazuje na neustále zmeny, ktorými vzdelávanie prechádza a na spôsob ako tieto zmeny zasahujú kurzy logiky na univerzitách. Primárne sa sústreďí na úvodný kurz logiky, ktorý absolvujú poslucháči učiteľského odboru s aprobáciou. Výchova k občianstvu a stručne načrtne skúsenosti s modifikáciou obsahu, metód a foriem práce.*

Abstract: *This paper discusses the problems of teaching logic in the humanities universities. Refers to constant changes, which passes through education and the way these changes affect courses of logic at universities. Primarily focuses on the introductory course in logic, which is for students of teaching with approbation of Civic and briefly outlines the experience of modifying the contents, methods and forms of work.*

Kľúčové slová: *logika, didaktika, terciárne vzdelávanie*

Key words: *logic, didactic, tertiary 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*

Vysokoškolské a univerzitné vzdelávanie prechádza v posledných rokoch množstvom zmien a inovácií, ktoré okrem organizačnej štruktúry zasahujú aj metódy a obsah vzdelávania. Ide akoby z reformy do reformy, a je potrebné povedať, že tieto zmeny nie sú prijímané len jednoznačne pozitívne. K. P. Liessmann upozorňuje, že „po väčšine reformov v oblasti vzdelání majú její účastníci i ti, které zasáhla – za předpokladu, že jejich schopnost reflexe zůstala intaktní – vždy dojem, že se zvýšil chaos, v němž je smysluplná práce stále obtížnější. To indikuje závažnost směřování moderních reformov – směřují k destabilizaci institucionálních rámcových podmínek, bez ohledu na to, jak byli dobré, nebo špatné, nikoliv k jejich zlepšení.“ (Liessmann 2009, 112) Aj keď zmysel kontinuálnych reforiem vzdelávania nie je jasný a všeobecne prijímaný, pričom filozofická reflexia problematiky tiež poukazuje na sporné momenty procesu neustálej zmeny v systéme vzdelávania, reformné úsilie zasahuje stále viac oblastí. Vyžaduje si to prehodnocovanie edukácie ako takej.¹

Čoraz badateľnejší súčasný tlak, pozorovateľný aj v slovenskej spoločnosti, na korešpondenciu vzdelávania a potrieb praxe, kedy sa vzdelanie nepovažuje za hodnotu

¹ Pozri: Predanócyová, E. (2000)

samu o sebe, ale len za nástroj na dosahovanie iných potrieb, vedie k otázkam o náplni terciárneho vzdelávania. Objavujú sa otázky o relevantnosti logiky a iných disciplín, ktoré síce boli a sú súčasťou vyššieho vzdelania od staroveku, ale napriek tomu podľa niektorých už nepatria do moderného vzdelania 21. storočia. Redukovanie kurzov logiky v rámci humanitne zameraného štúdia, krátenie počtu kontaktných hodín, či zaraďovanie kurzov len medzi voliteľné predmety, je často príkladom tejto snahy reformovať či modernizovať štúdium. Vedúci pracovníci a manažéri vzdelávania, ako sa občas reformátori nazývajú, niekedy priznávajú, že ide aj o snahu zjednodušiť štúdium a sprístupniť ho čo najväčšiemu počtu uchádzačov, teda o politiku „...ktorá chcela dosáhnout rovných príležitostí snížením náročnosti“ (Liessmann 2009, 113). Kurzy logiky sú niekedy vnímané ako prekážka tohto úsilia, preto sa logika redukuje, prípadne sa preferuje vyučovanie tzv. neformálnej logiky.

Na druhej strane zaznievajú názory, ktoré pri tomto trende redukcie logiky môžu do istej miery vyznieť paradoxne, a podľa ktorých súčasnosť a „najmä rastúce technické požiadavky kladené na osoby informačnou revolúciou, robia dôležitejším, aby ľudia pochopili základné logické princípy uvažovania“ (ASL...1995, 4)². Postavenie kurzov logiky tak v prostredí humanitne zameraných študijných programov univerzít balansuje niekde medzi snahou obísť matematický aparát modernej logiky a modulovať ich ako kurzy kritického myslenia na jednej strane a snahou do jedného semestrálneho kurzu vtiesnať čo najviac formálnych znalostí z logiky, pričom ich aplikácia už bude ponechaná výlučne na študenta na strane druhej. Obe tieto tendencie so sebou prinášajú výhody aj nevýhody a príklon k niektorej z nich do veľkej miery modifikuje obsah kurzu, či kurzov logiky v rámci humanitne zameraných študijných programov.

Práve obsah kurzu predstavuje prvú a jednu z najdôležitejších otázok, pri logike o to náročnejšiu, že tá za svoju vyše dvetisícročnú históriu ponúka množstvo možností, ako kurz naplniť. Obsahu sa potom prispôbia metódy a formy práce. Association for Symbolic Logic odporúča, čo z logiky by malo vzdelávanie obsahovať a to už od piateho roku veku dieťaťa, spolu s tipmi na úspešnú implementáciu logiky do vzdelávacieho procesu.³ Pre post-sekundárne vzdelávanie prichádza s odporúčaniami rozdelenými do dvoch skupín a to pre jeho začiatok, prvé dva roky vzdelávania a pre vzdelávanie, ktoré trvaním dva roky presahuje, teda v našich pomeroch najmä vzdelanie univerzitné a vysokoškolské. Za základ sa považuje, aby poslucháči mali ponúknutý kurz s týmto obsahom: základné poznatky o množinách, základné poznatky o induktívnych definíciách a induktívnych dôkazoch parakonzistentnej logiky, predikátovú a výrokovú logiku, sémantiku, úvod do teórie modelov a Gödelove vety o neúplnosti s ich filozofickými dôsledkami.⁴ Okrem tohto nevyhnutného základu potom odporúča ďalšie kurzy, ktoré by mali obsahovať najmä: úvod do niektorej teórie dokazovania (napr. prirodzená dedukcia, Gentzen Hauptsatz, Herbrandova teoréma), niektoré ďalšie teórie modelov (napr. Lowenheim-Skolemova teoréma pre konečné jazyky...), poznatky z teórie množín, využitie logiky v počítačových vedách, či niektoré neklasické logiky (intuicionistickú, modálnu, temporálnu logiku, logiku vyšších rádov...)⁵

² In particular, the increasingly technical demands placed on people by the information revolution makes it all the more important that people understand basic logical principles of reasoning. (prel. LČ)

³ pozri ASL Committe...(1995)

⁴ pozri ASL Committe...(1995)

⁵ pozri ASL Committe...(1995)

Počas trojročného trvania výskumnej úlohy KEGA č. 048UKF-4/2012 „Výchova k občianstvu v európskom kontexte –inovácia študijného programu“ riešenej na katedre sa kurz logiky, ponúkaný študentom s aprobačným predmetom Výchova k občianstvu modifikoval tak obsahovo ako aj z hľadiska foriem. Keďže ide o kurz, ktorý si podľa odporúčaného študijného programu poslucháči zapisujú v prvom semestri, narážal tak na už bežné a často popisované problémy, ktoré sú známe aj z iných univerzít. Možno súhlasit', že „Výučba v prvom ročníku zvykne byť často nevyrovnaná. Niektoré roky bývajú problematické a ľahko sa to pokazi. Dôvodom toho je, že týmto kurzom prechádza mnoho študentov, ktorí sú slabšie pripravení a motivovaní, a ktorí môžu počas prvého semestra aj vypadnúť. Na kurze je tiež často aj pár veľmi dobrých študentov a zdá sa, že tento mix spôsobuje problémy, najmä v prvom semestri, kým sa veci trocha utrasú.“ (Walton 2000, 35)⁶

Napriek snahe rôznorodo modifikovať ako obsah, tak aj formy práce počas kurzov, problém so slabšie pripravenými a nemotivovanými študentmi pretrvával. Isté zlepšenie sa ukázalo po vytvorení e-learningového kurzu, ktorý sprevádzal študentov látkou a ponúkal aj cvičenia ku každej téme, avšak efekt bol len prechodný a nasledujúci rok už ďalší študenti nevykazovali štatistické zlepšenie oproti predchádzajúcim rokom, ani nedosiahli také výsledky, ako to bolo v prípade študentov, ktorí mali prvú možnosť používať aj e-learningový kurz. Najprínosnejšia sa ukázala byť obsahová zmena. Keďže študenti aprobácie Výchovy k občianstvu majú počas svojho štúdia len jeden kurz, teda 13x90 kontaktných minút, naplniť odporúčania asociácie pre symbolickú logiku, čo do obsahu sa ukázalo byť absolútne nerealizovateľné. Najpriateľnejším sa ukázal kompromis, keď sa síce študenti nestretnú ani s tretinou toho, čo by mali poznať z logiky, ale aspoň tú cca štvrtinu odporúčaného obsahu viac menej mechanickým precvičovaním dokážu zvládnuť. Okrem redukcie sa osvedčilo aj používanie tzv. neformálnej logiky. Prvky učenia sa tzv. kritického myslenia dokázali vzbudiť záujem študentov, aj keď napr. odlišit' argument od vysvetlenia zvládli len niektorí z nich. Zdá sa však, že tieto problémy s úvodnými kurzami logiky sú univerzálne. „Pokiaľ ide o pedagogické problémy, ktoré predstavuje úvodný kurz, prial by som si, aby som mohol povedať, že mám metódu, alebo techniku, ktorá sa ukázala byť úspešnou. Ale nemám, a z toho, čo môžem vidieť, najmä pri pohľade na množstvo učebníc kritického myslenia, si nemyslím, že by bol niekto iný tento problém vyriešil.“ (Walton 2000, 36)⁷

Posledným výrazným problémom sa ukázal byť veľký počet študentov v skupine. Úvodné kurzy museli byť realizované ako prednášky, pretože sa na nich zúčastňovalo vyše 100 študentov, našťastie sa počas výskumnej úlohy podarilo doceliť, aby sa logika mohla realizovať ako seminár a počet študentov v jednej skupine klesol na 30,

⁶ Teaching the first-year course tends to be more uneven. It can be problematic some years, and can easily go wrong. The reason may be that this course gets many students who are poorly prepared and motivated, and who may drop out during the first term. This course often gets quite a few very good students as well, and the mixture seems to create problems, especially in the first term, until things settle down a bit. (prel. LČ)

⁷ As for the pedagogical problem posed by the Intro. course, I wish I could say that I had a method or technique that has proved successful. But I do not, and from what I can see, especially by looking at the abundance of textbooks on critical thinking, I don't think anyone else has solved this problem either. (prel. LČ)

niekedy aj na menej ako 30 študentov v skupine, čím sa výsledky dosahované študentmi výrazne zlepšili. Ideálne by bolo nemať viac ako 15 študentov v skupine, aby si všetci mohli všetko vyskúšať aj prakticky priamo počas kontaktnej hodiny a nemuseli si s problémami pomáhať navzájom, či chodiť ich konzultovať jednotlivito cez konzultčné hodiny. Napriek zvýšenej pozornosti na študijné materiály, prezentácie a hodnotenie, v súlade s odporúčaniami pre učenie veľkých skupín (pozri napr. Daniel 1997) sa dá konštatovať, že pre kurzy logiky sa veľké skupiny jednoducho nehodia. Najhoršie výsledky počas skúmaného obdobia dosiahli študenti, ktorí mali logiku prednášanú blokovo, teda celý obsah kurzu počas dvoch dní (priemer 2,5 oproti 1,9 z roka pred tým).

Neustála nevyhnutnosť reformovať univerzitné štúdium prináša na jednej strane možnosti na skvalitnenie štúdia, na strane druhej potrebu vyrovnať sa so stále sa meniacimi podmienkami a v rámci nich naplniť ciele kurzu za čo za najkratšiu dobu. Časová redukcia kontaktných hodín kurzov, ktorých ciele sa len veľmi problematicky, ak vôbec, dajú dosahovať samoštúdiom poslucháčov, vedie nevyhnutne k redukcii obsahu kurzu a spôsobuje, že veľká časť odporúčaných znalostí sa k študentom v rámci kontaktných hodín ani nedostane. V možnostiach autora kurzu je len naplnenie obsahu čo možno najideálnejšie vzhľadom na časové možnosti, veľkosť skupiny a zaradenie kurzu do štúdia a hľadanie spôsobov ako docieľiť, aby poslucháči skresaný obsah dokázali zvládnuť podľa možnosti čo najefektívnejšie.

Literatúra

- ASL Commitee on Logic and Education (1995): Guidelines for Logic Education. In: The Bulletin of Symbolic Logic, Vol. 1, No. 1 (Mar., 1995), pp. 4-7.
- DANIEL, S. H. (1997): Teaching Large Introduction to Philosophy Courses. In: APA Newsletters, Volume 96, Number 2 (Spring 1997).
- LIESSMANN, K. P. (2009): Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění. Praha: Academia.
- PREDANÓCYOVÁ, E. (2000): Ako ďalej, edukácia? in: Výchova a vzdelání ve věku techniky. Plzeň: Západočeská univerzita, s. 299-305
- WALTON, D. (2000): Problems and Useful Techniques: My Experiences in Teaching Courses in Argumentation, Informal Logic and Critical Thinking. In: Informal Logic, 20.2 (2000) reaching Supplement #2: pp. TS 35 - TS 38.

O KULTÚRE DIALÓGU

About the culture of the dialogue

Doc. Viera Jakubovská, PhD.
Mgr. Lucia Zimanová

Katedra filozofie FF UKF v Nitra
Hodžova 1, 949 01 Nitra
e-mail: vjakubovska@ukf.sk
e-mail: lucia.zimanova@ukf.sk

Abstrakt: *V príspevku vychádzame z predstáv o dialógu ako o procese postupného odhaľovania komunikovaného zmyslu a prehĺbenia porozumenia nejakému obsahu, teda vychádzame z klasickej predstavy a definície dialógu, pričom v nej kladieme dôraz aj na aktívnu participáciu všetkých zúčastnených na dialógu prostredníctvom vybraných prvkov, ktoré sa zdôrazňujú v súčasnej filozofii dialógu. Vychádzame z názorov viacerých autorom, medzi nimi aj českej filozofky J. Polákovéj a nemeckého filozofa R. Schaefflera.*

Abstract: *In this paper we start from the concept of dialogue as a process of gradual detection of communicated meaning and deepen understanding of some content. Baseline is pointing point is a classic idea and definition of dialogue we put the emphasis on the active participation of all stakeholders in the dialogue through selected elements to emphasize the contemporary philosophy of dialogue. We based our research on the view of several authors, among them the Czech philosopher J. Poláková a German philosopher R. Schaefflera.*

Kľúčové slová: *dialóg, komunikácia, princíp*

Key words: *dialogue, communication, principle*

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

V príspevku skúmame dialóg ako proces, v rámci ktorého si uvedomujeme, že „pravda je vždy väčšia než poznanie o nej“, ako proces poznania, ktorý sa neuzatvára v rámci témy, doby alebo tradície, ide ďalej a reaguje na nové témy, nové výzvy doby v duchu tradície i rozvíjania tejto tradície.

Pokiaľ ide o samotný dialóg, vychádzame z predpokladu, že každá reč je rečou niekoho, o niečom a je namierená na niekoho. Na to, aby sa dialóg zrealizoval, je potrebné, aby rečník a poslucháč spĺňali určité požiadavky, ktoré sú na nich kladené.

Musia byť zainteresovaní v probléme o ktorom sa vedie reč, hovoríme, že dialóg si vyžaduje vecnosť. Ďalšou požiadavkou je otvorenosť myslenia, prijímanie nových uhľov pohľadu, otvorenosť voči novým veciam, názorom, skúsenostiam. Okrem toho je vedenie dialógu spojené so znalosťou tradície, v rámci ktorej dialóg prebieha a s otvorenosťou sa budúcnosti a jej novým perspektívam.

Dialóg má rôzne podoby a ten, kto vstupuje do určitej formy dialógu pozná pravidlá vedenia tohto dialógu vrátane svojej roly, ktorú v dialógu hrá.

Kultúra dialógu

Človek žije v permanentnom dialógu so svetom. Tento fakt potvrdzujeme svojím každodenným životom, v rámci ktorého sa dostávame do rôznych vzťahov, súvislostí a tiež závislostí. „*Oznamuje významy skryté vo svojom sociálnom správaní a sociálnych vzťahoch*“ (Janoušek 2007, 48), „*zdieľame s inými informácie*“ (Křivohlavý 1988, 67), dialógom rozvíjame efektívne sebavyjadrenie, vytvárame a ovplyvňujeme vzťahy medzi sebou navzájom (Mikulaščík, 2010, 20).

Naše komunikačné správanie so svetom charakterizuje rôzna miera individuálizácie či zospoločenšenia, miera inštitucionalizácie, vzťahy rovnosti/nerovnosti a iné. So svetom komunikujeme verbálne i neverbálne, individuálne i skupinovo (Jonášková 2013, 95 – 99).¹

Na rozdiel od monológu – jednosmerného spôsobu komunikácie, ktorý neakceptuje alebo potláča komunikačnú aktivitu spolurečníka a je popripade možný aj bez jeho prítomnosti či existencie, ako dialóg označujeme spôsob verbálnej a neverbálnej komunikácie, ktorý je bytostne podmienený spoluúčasťou druhého či druhých. „*Nejde len o účasť na vonkajšom zmysle: o faktickú prítomnosť, o právo na autentický prejav, o empirickú vzájomnú znalosť alebo o schopnosť psychologickéj empatie. Mieru dialogičnosti charakterizuje predovšetkým stupeň celkovej, teda aj vnútornej spoluúčasti – stupeň bytostnej vzájomnej otvorenosti. Dialóg je vzťahovým dianím, jeho zmysel sa nevyčerpáva prenášaním informácií alebo vytváraním konsenzu, týka sa ľudí nie ako predmetiteľných a zastupiteľných jednotiek, ale ako jedinečných osôb s vlastnou slobodou a zodpovednosťou. Ich vzájomné porozumenie je cieľom dialógu*“ (Poláková 2008, 8).

Podstatou dialógu je, že je rečou dvoch a viacerých diskutujúcich, t.j. rečou niekoho; rečou, ktorá je zameraná na niekoho a rečou o niečom. Keďže dialóg je formou komunikácie, platí pre neho to, čo pre komunikáciu vo všeobecnosti. Na jeho začiatku je myšlienka, problém, predstava, ktorá má pre pôvodcu určitý význam. Pôvodca ju kóduje do jazyka, ktorý je zrozumiteľný príjemcovi (slová, gestá, pohyby, symboly) a prenáša prostredníctvom komunikačného kanála. Prijemca správu prijíma, dekoduje a reaguje na ňu. Ide o tzv. „komunikačný trojuholník“. V prípade dialógu ide o dvojsmernú komunikáciu založenú na vysielaní signálov obidvoma zúčastnenými stranami, pričom sa v nej kladie dôraz na spätnú väzbu.

Dialóg ako forma komunikácie so svetom má funkciu akéhosi dvojstranného nástroja. Je prejavom vonkajšieho vplyvu na človeka a tiež nástrojom aktívneho prijímania, prehodnocovania alebo odmietania tohto vonkajšieho vplyvu. Je formou vnútornej aktivity človeka, aktivity voči vonkajším vplyvom i voči sebe samému. Stáva sa jed-

¹ Myslíme si, že v rodinnom prostredí dieťa nadobúda prvé jazykové kompetencie. Navrhujeme i pre rómske rodiny zriadiť klubové stretnutia s rodinami a odborníkmi, ktoré by pomáhali pri zdokonaľovaní jazykových zručností. (Selická 2009, s. 218).

ným zo základných prostriedkov otvorenia sa človeka vonkajšiemu svetu, prostriedkom pochopenia tohto sveta, ale aj prostriedkom aktívneho vstupu do neho.

Dialóg je náročný spôsob komunikácie, je to vedomé úsilie o otvorenie sa človeka človeku. Prisudzujeme mu integračné poslanie, pretože kompenzuje jednostrannosť individuálnej skúsenosti človeka. Pre osobný rast človeka má dialóg zmysel tiež v tom, že koriguje omyly a jednostrannosti individuálnej skúsenosti a subjektívnych názorov. Je aj prostriedkom získavania skutočného partnera pre komunikáciu. Práve prepojenie činnostného charakteru so vzájomným pôsobením a vzájomnými vzťahmi je príznačné pre dialogickú komunikáciu. V dialógu sa odrážajú vzájomné vzťahy medzi účastníkmi dialógu a zároveň sa v ňom tieto vzťahy môžu meniť. Kvalita dialógu závisí nielen od aktivity všetkých účastníkov, ale aj od ich otvorenosti a skutočného záujmu o dialóg.²

Do dialógu vstupujeme s individuálnymi skúsenosťami, predstavami, názormi, hodnoteniami. Tieto naše predstavy sa v procese dialógu konfrontujú s inými skúsenosťami, názormi a hodnoteniami ako aj s vedeckými poznatkami, na ktoré sa opierame. Hľadáme a nachádzame rozpory. Práve ony sa stávajú dôležitým východiskom dialógu. Nejde len o rozpory medzi individuálnymi skúsenosťami alebo individuálnou skúsenosťou a vedeckým poznaním, ale aj rozpory, ktoré vznikajú povrchnosťou poznávania alebo prílišnou emocionálnou zainteresovanosťou do problému. V procese dialógu sa upravujú a prekonávajú jednostrannosti alebo nepresnosti individuálnych skúseností, s ktorými diskutujúci vstupujú do dialógu. Rozdielnosť individuálnych skúseností pramení z odlišného sociálno-kultúrneho prostredia, materiálneho prostredia, veku, vzdelania a tiež z charakteristík osobnosti jedinca.

Dialóg je špeciálna forma rozhovoru. Obaja účastníci majú byť zhodne zameraní na aktívne komunikovanie o určitej téme, obaja sa snažia vzájomne sa ovplyvňovať a prísť ku konštruktívnym záverom. V rámci vzájomných vzťahov sa účastníci dialógu snažia odstraňovať bariéry v komunikácii a zbavovať sa prejavov autoritatívneho vystupovania.

Tak ako komunikáciu vo všeobecnosti, aj dialóg konkrétne, môžu ovplyvňovať rôzne komunikačné bariéry. Medzi všeobecné bariéry v komunikácii sa najčastejšie vydeľujú nárečie; hluk; slová, ktoré majú rôzny význam; hodnotenie informácie podľa toho, kto ju podáva a nie podľa obsahu; príjemca počuje len to, čo chce, alebo čo je zvyknutý počúvať; príjemca ignoruje konfliktné informácie; neverbálne znamenia nie sú brané do úvahy; príjemca je rozčúlený alebo citovo rozrušený a i. (Janoušek 2007, 120). Bariéry v komunikácii vznikajú aj pod vplyvom predsudkov a stereotypov, ktoré máme, resp. ktoré sú zaužívané v spoločnosti a ktoré vznikajú ako produkt netolerantného správania a rôznych diskriminačných praktík.

Okrem týchto bariér nám v efektívnom dialógu môžu brániť aj iné prekážky: k dialógu nedôjde vtedy, keď každému z účastníkov ide o niečo iné, t.j. nemajú spoločný cieľ; keď nedochádza k účinnej interakcii a keď každý drží svoj postoj, nechce sa prispôbiť a hľadať kompromis a tiež, ak nie je k dialógu vytvorená vhodná atmosféra a dobré vzájomné vzťahy. Ďalšou prekážkou môžu byť obavy a strach. Otváranie

² Jeden z tradičných filozofických konceptov dialógu predstavuje Platón, reprezentujúci tradíciu eidetickej filozofie, vytvorenej na základe idey a dialektiky ako umenia preniknúť, prostredníctvom spoločného hľadania v rozhovore, k všeobecne platnému. Pozri: PREDANOCYOVÁ, L. Filozofický koncept cností v gréckej klasikej filozofii. UKF, 2010. 164 s. ISBN 978-80-8094-714-9. s. 55-57.

sa druhému, charakteristické pre dialóg, je spojené s určitým rizikom. Tým, že niekomu povieme svoj postoj, názor, očakávanie, vystavujeme sa určitému nebezpečenstvu, pretože naša výpoveď môže byť nesprávne pochopená, zle interpretovaná alebo zneužitá. Prekážkou môže byť aj obranná reakcia. Môže sa stať, že jeden z účastníkov dialógu sa dostane do úzkych a snaží sa brániť, pričom existuje celá rada obranných reakcií vrátane agresívnych.

Keď J. Poláková (2008) vydělila niekoľko podmienok pre dialóg, ktoré ho umožňujú už aj v prípade, ak sa vyskytujú aspoň čiastočne na strane aspoň jedného z účastníkov komunikácie, spomenula oslobodenie sa od prekážok, ktoré bránia dialógu. Do tejto podmienky začlenila štyri prekážky dialógu: ničenie druhých, ovládanie druhých, parazitovanie na druhých, ľahostajnosť k druhým.³

Snaha oslobodiť sa od prekážok dialógu sa opiera o ľudskú schopnosť slobodne sa povzniesť nad situačný a utilitárny horizont vlastného myslenia a konania.⁴ Slobodu ako podmienku dialógu spája J. Poláková so zodpovednosťou. Ona dovŕšuje a naplňa slobodu. Podľa autorky práve zodpovednosť umožňuje realizáciu všeľudskej vzťahovosti a pomáha človeku nepodľahnúť obavám a rezignácii v situácii nedostatku vzájomnej komunikácie. Slobodu a zodpovednosť ako dve nevyhnutné podmienky dialógu dopĺňa Poláková o toleranciu. Táto tretia podmienka znamená „znášanie“ druhého. Jej východiskom je schopnosť neurobiť zo seba meradlo. Zároveň predpokladá ujasniť si postoje a činy, ktoré dialóg ohrozujú a postaviť sa proti nim.

J. Poláková uvažuje o dialógu v troch rovinách: o dialógu ako techné, ako epistémé a ako o mystériion. Jej chápanie dialógu ako techné, nechce vzbudiť mylný dojem, že dialóg je v dnešnom slova zmysle „technická“ manipulatívna záležitosť, nejaká mechanicky nacvičiteľná zručnosť, zameraná k „spracovávaní“ druhých ľudí so zámerom dosiahnuť nejaký vopred stanovený výsledok. Práve naopak, príklonom k pôvodnej starogréckej etymológii slova chce J. Poláková naznačiť, že „*dialóg aktívuje predovšetkým naše ne-suverénne a ne-pragmatické osobné hlbiny, a to podobným spôsobom ako tvorba umeleckého diela. Tá je v celom svojom priebehu otvorená, vnímavá, objavná – nechávajúca sa pokorne viesť svojimi inšpiráciami. Práve na tento tvorivý charakter techniky dialógu upozorňujeme klasickým pojmom techné*“ (Poláková 2008, 10).

Dialóg je spredmetnením kontaktu človeka so svetom, je procesom poznávania, v ktorom sa staré prehodnocuje a obohacuje novým, v ktorom sa človeka stáva známym, oslobodzuje sa od svojho jednostranného a ohraničeného poznávania a približuje sa k živej skutočnosti. Východiskom našich úvah je tvrdenie, že „*najzákladnejšou podmienkou dialógu je priznanie sa k heslu „veritas semper maior“, uznať obmedzenosť nášho poznania a „veľkosť“ skutočnosti, ku ktorej sa vzťahujeme. Filozofickým výrazom tohto postoja je filo-sofia – smerovanie k poznaniu, na rozdiel od sofia – ktorá jediným pohľadom chápe pravdu a ako hovorí Platón, je vyhradená jedine bohom*“ (Vašek 2012, 58). Vôľa k dialógu pramení zo sebakritického vedomia človeka, ktorého súčasťou je aj uvedomenie si ohraničenosti svojho poznania skutočnosti a to,

³ Viac pozri: POLÁKOVÁ, J. Smysl dialogu. Praha : Vyšehrad, 2008. 80 s. ISBN 978-80-7021-966-9. s. 11-19.

⁴ Poláková túto slobodu spája s mravnými zákonmi a hodnotami, ktoré sú najpôvodnejšie vnímateľné ako výzva transcendentného Boha vyslovená mimo všetkých kontextov. Sloboda podmienená vzťahom k Bohu nie je len slobodou k, ale slobodou priamo v dialógu (Poláková 2008, 20-23).

že k pravde sa dostávame postupne v procese dialógu ako procesu, v rámci ktorého konfrontuje svoje názory s názormi iných, nové poznatky už s dosiahnutými poznatkami. Poznatky analyzujeme, prehodnocujeme a systematizujeme.

Ako určitý spôsob komunikačnej praxe je dialóg nutne sprevádzaný poznávaním svojho spolubesedníka. Tiež platí, že poznávacie vzťahy sú v určitom zmysle zakotvené v dialógu. Bez dialogického kontaktu s tým, čo alebo koho poznávame, by bolo naše poznávanie len fikciou alebo ilúziou. Mimo dialógu so skutočnosťou by sa poznávanie ľudstva nemohlo vyvíjať a nebolo by v zásade ani možné. Dialóg ako určitá uplatňovaná znalosť (epistémé) je teda stelesnením základných predpokladov, na ktorých zakladáme náš poznávací vzťah so skutočnosťou. J. Poláková v diele *Zmysle dialógu* píše: „*dialogická epistémé bráni tomu, aby naše doterajšie, vždy nejak obmedzené poznanie natrvalo oddelilo od živej skutočnosti a zavinulo sa do seba skúmaním svojich vlastných monológov*“ (Poláková 2008, 42). Podobne aj vo svojom diele *Možnosti transcendentie* (1999, 63) pripomína, že epistemologický dialóg je tou najotvorenejšou možnou teoretickou činnosťou, v ktorej sa nám približuje skutočnosť vo svojej živej celistvosti, nerozdelená na to, čo sa o nej už „vie“, a „čo nevie“.⁵

Uplatňovať dialóg v oblasti poznávania znamená podriaďovať uzavretosť otvorenosti. J. Poláková rozvíja myšlienku, ktorú sme spomenuli hneď na začiatku, že „pravda je vždy väčšia než myslenie o nej“ a proces poznania sa neuzatvára v rámci témy, doby alebo tradície a „*najmä v krízových a prelomových okamžikoch dejín poznania sa stáva veľmi naliehavým dialogický pohľad a že aj keď si ľudské poznanie stále vopred stanovuje nejaké hranice, môže žiť vždy len zo vzťahu k tomu, čo je za týmito hranicami*“ (Poláková 2008, 45).

Každé naše poznanie je poznačené obmedzenosťou. Čo sa podľa toho alebo iného ohraničujúceho princípu nedá zmysluplne pochopiť a štrukturálne zaradiť, je vytlačené mimo oblasť nášho poznania a pochopenia. Dialogicky sprostredkované poznávanie je na akomkoľvek stupni vývoja ľudského vedomia schopné tieto hranice prekračovať a otvárať, bez dialogického poznávania, bez jeho aspoň implicitnej prítomnosti, by ľudské poznávanie stratilo kontakt so skutočnosťou.

Jej tretia interpretácia dialógu je interpretácia dialógu ako mystériion. Svojou prirodzenosťou sme dialogické a teda aj duchovné bytosti. S inými nadvzújeme dialogické vzťahy. Dialóg nie je len logickým stretávaním sa myšlienok alebo stanovísk, ktoré je zamerané na hermeneutický proces postupného odhaľovania komunikovaného zmyslu, na prehĺbenie porozumenia nejakému obsahu (tak interpretuje jeho chápanie v antike), ale ide hlavne o duchovný vzťah medzi Ja-Ty (tak sa interpretuje dialóg vo filozofii dialógu), poprípade Ja-Boh.

Dialóg je založený na určitých nevyhnutných podmienkach, ktoré je potrebné splniť, aby mohol byť produktívny. K vybavenosti diskutujúcich patrí napríklad schopnosť klásť otázky, formulovať problémy a hľadať riešenia. Dôležité je vedieť klásť také otázky, ktoré dialóg umožňujú, ktoré ho otvárajú. Klásť také otázky, ktoré podnecujú k premýšľaniu a provokujú rozumové schopnosti diskutujúcich, klásť produktívne

⁵ Opätovne sa vracia k podstate svojej teórie keď tvrdí, že v univerze Boha sa zmysluplne zbíha a obracia nielen všetko nám „známe“ ale aj „neznáme“. Univerzalita Boha nás vedie k plnému kontaktu s celou skutočnosťou (Poláková 1999). - POLÁKOVÁ, J. *Dialog s Bohem a filosofie*. Praha : Ježek, 1999. 133 s. ISBN 80-85996-19-7.

otázky s otvoreným koncom. O kvalite dialógu nerozhoduje množstvo otázok, ale ich kvalita. Dialóg nie je o tom, zahnať niekoho do kúta, dialóg je o spoločnom hľadaní pravd. Pre dialóg je nevyhnutná vôľa spolu otvorene komunikovať, vzájomný rešpekt a úcta.

Keďže schopnosť k dialógu a láska k pravde nie sú vrodené, je potrebné ich kultivovať a teda vymodelovať určité nevyhnutné predpoklady pre dialóg. Najčastejšie sa zvyknú vydeľovať tieto: odvaha „otvoriť sa“; dať celé svoje vedomie k dispozícii druhému; prejavíť konkrétny „adresný“ záujem o partnera; osobná angažovanosť a neuplatňovať vonkajšie prostriedky, konkrétne moc (Janoušek 2007, 110).

Nemecký filozof R. Schaeffler vydelil štyri požiadavky vedenia dialógu: vecnosť dialógu; otvorenosť dialógu voči budúcnosti; vedomie o tradícii, s ktorou sú diskutujúci spojení a jasnosť o rolách, ktoré diskutujúci v dialógu hrajú (Schaeffler 2000, 5).

Vlastnosti dialógu

Dialóg sa odohráva medzi hovoriacim, počúvajúcim a vecou (problém), o ktorej sa hovorí. Nepochopíme o čom rečník hovorí ak sa vec, o ktorej hovorí nestane našou „spoločnou vecou“, t.j. ak nás nevyzve k reakcii, nevyzve k odpovedi. Vec sa nedostane do centra záujmu rečníka a poslucháča, keď poslucháč nemá o vec záujem, alebo ak ide rečníkovi len o informáciu bez emotívneho zainteresovania. V týchto prípadoch nechápeme akým spôsobom vec hýbe rečníkom a má pohnúť poslucháčom. Nevyhnutnou súčasťou a tiež podmienkou realizácie dialógu nielen v jej počiatkovej fáze, ale počas celého priebehu, je motivácia, zainteresovanosť.

„Pohnutie“ prostredníctvom veci súvisí s emóciou (lat. emotio – pohnutie). *„Vecnosť bez emócií preto vôbec nezodpovedá veci, o ktorej sa má hovoriť. Nikto nepochopí, čo od neho hovoriaci vlastne chce, nikto neporozumie zmyslu povedaného, ak zároveň nepochopí oslovenie ako ponuku vystaviť sa nároku veci, o ktorej rečník hovorí.“* Môže vzniknúť aj opačný prípad, keď emócie fungujú, no nie je záujem porozumieť veci: *„Zdanlivo solidárne znejúci výraz „som ochotný spoluprežívať s tebou radosť a nádej, smútok a obavy“ sa môže stať výrazom odmietnutia dialógu, ak poslucháč ponúknú hovoriacemu len spoločensvo citového rozpoloženia – je ochotný sa s ním smiať či plakať, ale bráni sa spolu s ním hľadať, čo vec od obidvoch vyžaduje a čo je pre obidvoch v hre, keď sa tomuto nároku vystavia“* (Schaeffler 2000, 3).

Vecnosť nie je v protiklade s osobnou angažovanosťou, naopak slúži k tomu, aby sme pochopili, o čo diskutujúci ide, aby sme mali chuť diskutovať a aby sme dialóg chápali ako obohatenie seba samého názormi, postojmi iného. Spoločná vec nie je identická s našimi názormi ani našimi programami, spoločná vec je zdrojom vedenia dialógu. Vo vypočítaní si iného sa stávame schopnými chápať aj seba samého v kontexte daného problému.

Ak má byť dialóg dialógom, nesmie stratiť zo zreteľa spoločnú vec, to, kvôli čomu sa partneri dialógu môžu spojiť a medzi nimi môže preskočiť „iskra“ poznania. V dialógu sa rečník a tiež spolurečník stáva schopným chápať vlastnú skúsenosť z iných uhl'ov pohľadu – v svetle nových (spolurečníkových) interpretácií. Nepodará sa to, ak počúvame len to, čo chceme počúvať, ak nie sme otvorení novému pohľadu na vec a nie sme ochotní prehodnotiť vlastnú skúsenosť. Príkladom dialógu a vedenia dialógu môže slúžiť stredoveká *disputatio*. Tá bola sporom a súčasne aj rozhovorom.

Na konci 12. storočia bola súčasťou univerzitného štúdia. Jej podstatou bolo vypočúť si partnera v dialógu, v ktorom išlo o hlbšie pochopenie podstaty problému a nie len o nájdenie protivníkových chýb, alebo hľadanie vlastných argumentov. Súčasťou tohto procesu bol rešpekt k osobe druhého, pretože práve on sa chápal ako potencionálny zdroj obohacujúci naše poznanie.

Naše každodenné vytváranie dialogických vzťahov prebieha v premenlivom komunikačnom prostredí, ktoré môže byť voči dialógu viac alebo menej priaznivé. Úroveň dialógu rastie aj otvorenosťou, tvorivosťou a zrelosťou a teda osobným rastom jeho účastníkov, pričom osobný rast človeka je možný len v otvorenosti, ktorá sa stáva zároveň nástrojom dialógu. Prebieha ako objavovanie a využívanie toho, čím sme bytostne obdarení (Poláková 2008, 31). Medzi nástroje dialógu začleňuje J. Poláková umenie dávať, umenie prijímať a umenie rešpektovať druhých. Prejavujú sa v spoločnosti, v dialogickom vzťahu s inými (Poláková 2008, 28-42).

Základnou podmienkou dialógu je otvorenosť a úprimnosť, lebo ak príde v jeho priebehu k zatajovaniu, zastieraniu alebo predstieraniu, dialóg končí. Je natoľko tvorivý a otvorený, nakoľko sme tvoriví a otvorení aj my, nakoľko si uvedomujeme svoju potrebu komunikovania. Ako píše M. Vašek, „*pre dialogický spôsob poznania je príznačná otvorenosť – neuspokojuje sa s vedením, ktoré potvrdzuje iba samo seba, ale smeruje k vedeniu, ktoré potvrdzuje samu skutočnosť. Je to postoj prijímajúcej otvorenosti k „inakosti“, alterite poznávanej skutočnosti, v ktorej sa ľudskému poznaniu odkrývajú doposiaľ skryté predmetné horizonty a metodologické hľadiská, umožňujúce novým spôsobom odpovedať na doposiaľ nezodpovedané náročné otázky*“ (Vašek 2012, 61).

J. Poláková slobodnú receptívnu pokoru pred skutočnosťou spája so slobodou k dialógu ako predpokladom vykročenia k druhému. Sloboda k dialógu musí obsahovať aj vzťahovú dimenziu, „*musí byť aj slobodou heteronómnou, zakotvenou v mojom najhlbšom Ja, ale tiež a predovšetkým za jeho hranicami – v transcendentujúcom vzťahu k Druhému, ktorý nám najmä v situáciách najťažších pre dialóg umožňuje oveľa viac než len rozvinutie prirodzených dispozícií k slobode*“ (Poláková 2005, 1).

Dialóg je možný len za predpokladu vzájomnej úcty a rešpektu, ktoré nestačí len deklarovať, prejavujú sa v našom jednaní a neverbálnom konaní, v nevylučovaní nikoho z dialógu a neabsolutizovaní vlastných názorov. Komunikácia a dialóg nie je iba jednou z osobných dimenzií človeka, ale je existenčnou a ontologickou skutočnosťou, v ktorej človek existuje a prostredníctvom ktorej je autentickým človekom. Dialóg nie je iba výmenou slov. Je odpoveďou človeka inému človekovi, v ktorom „ty“ je pochopeňé iba vtedy, keď sa „ja“ dokáže otvoriť a odpovedať na potreby „druhého“. Keď J. Tischler (1998) píše o význame ľudskej spoločnosti pri utváraní osobnosti v dialógu, dialóg pre neho znamená, že ľudia vyšli z úkrytov, vzájomne sa zblížujú a vymieňajú si vety. Počiatok dialógu spája J. Tischler s vyjdením z úkrytu. „*Treba sa premôcť, prekročiť prach, pohnúť ruku, nájsť spoločné miesto na rozhovor. To miesto už nebude úkrytom, v ktorom človek zostáva sám so svojím strachom, ale miestom stretnutia. Počiatkom spoločenstva možno aj zárodkom spoločného domu*“ (Tischler 1998, 55).

Otvorenosť dialógu sa dosahuje aj pomocou otázok, ktoré sú v procese dialógu kladené. Dôraz sa kladie na produktívne otázky, lebo neproduktívne nevedú k posunu v myslení. Takými sú otázky, ktoré sú príliš zložité, abstraktné alebo široké. Mali by sme klásť produktívne otázky s otvoreným koncom typu: Čo si myslíš? Aký máš na to

dôvod? Vieš nájsť nejaký príklad, ktorý potvrdzuje tvoj názor? A iné. Podľa stúpajúcej náročnosti sa zvyknú vydeľovať otázky, ktoré rozvíjajú myslenie nižšieho a vyššieho poriadku. Takými sú napríklad faktické, interpretačné alebo aplikačné otázky, ony rozvíjajú myslenie nižšieho poriadku a otázky analytické, evaluačné a tvorivé, ktoré rozvíjajú vyššie myslenie. Umenie klásť otázky je zručnosť, ktorú by mali mať diskutujúci.

Znalosť a vernosť tradícii, ktorá sa v dialógu dodržiava nie je v opozícii k otvorenosti pre budúcnosť, ktorá sa presadzuje. Oba tieto prístupy vytvárajú kontinuitu, ktorá je v dialógu nevyhnutná. Riešiť problémy v spoločensko-historickom kontexte je nevyhnutnou podmienkou na to, aby sme problému porozumeli. Len tak sa stane našou súčasťou a teda súčasťou doby, v ktorej žijeme. Opäť sa dostávame k individuálnej skúsenosti, ktorá je zdrojom našich názorov, myšlienok, predstáv a konaní. Formulujeme ju pod vplyvom rôznych sociálnych faktorov, medzi najvýznamnejšie považujeme rodinu, školu, vrstovníkov a médiá.

R. Schaeffler píše v súvislosti s vedením dialógu o otvorenosti sa budúcnosti. Nemá na mysli, že sa musíme, resp. že by sme sa mali vzdať všetkých doterajších predstáv a hodnotení. Má na mysli to, že sme otvorení voči novým názorom a hodnoteniam, že v procese dialógu ich navzájom konfrontujeme a obohacujeme. V duchu tvrdenia, že poznanie je proces, v rámci ktorého sa k novým poznatkom, skúsenostiam pripájajú nové a že tento proces je nekonečným procesom prehľbovania nášho poznania tvrdíme, že napriek existujúcim skúsenostiam sa neuzatvárame pred novými.

Len opakovanie tradovaného nezaručí, že to, o čom sa v tradovanom jazyku hovorí, bude tiež pochopené. Porozumieť vždy tiež znamená prekročiť tradovanú formu, v ktorej sa o veci hovorí. Práve v súvislosti s týmto prekračovaním je spoločnosť nútená rozvíjať jazyk, v ktorom sa naučila hovoriť. Dialóg predpokladá, že účastníci dialógu sa „*najprv zacvičia hovoriť v tradičnom jazyku*“ (Schaeffler 2000,6). R. Schaeffler tým chce povedať, že je nevyhnutné, aby hovorili a mysleli v jazyku spoločnosti, v ktorej žijú, lebo prostredníctvom tohto jazyka formulujú svoju skúsenosť s danou vecou ako aj prehodnocujú skúsenosti s danou vecou, ktoré vznikli v predchádzajúcich generáciách a ktoré v rámci kontinuity poznania nemôžu stratiť. Nevyhnutnou požiadavkou vedenia dialógu je aktívna jazyková kompetencia. Je to schopnosť nielen povedať v tradovanom jazyku, čo už bolo predtým povedané, ale povedať aj nové, čo doposiaľ nikto nepovedal. Jazyk, v ktorom sa vedú diskusie sa vytvoril v priebehu histórie. Obsahuje vedecké pojmy, popisy, teórie a spôsoby riešenia problémov.

V súvislosti s dialógom sa hovorí o zodpovednosti, s ktorou vstupujeme do dialógu, v zmysle Lévinasovej zodpovednosti byť zodpovedný za druhého (Levinas 2009, 183). Zodpovednosť za druhého môže byť za určitých predpokladov aj zneužitá a nemusí v druhom prebudiť zmysle pre dialóg. Napriek tomu sú situácie, kedy sa nemôžeme zodpovednosti vzdať. Partneri v dialógu sa dostávajú do robí, hrajú role. Na to, aby sme tieto role pochopili nestačí len vyhádať z aristotelovsko-bühlerovského modelu komunikačného trojuholníka, je treba poznať pravidlá intersubjektívneho správania v závislosti od toho, o akú formu dialógu ide, t.j. či ide o politickú debatu, vedecký dialóg, modlitbu a i. Je treba poznať kultúru dialógu.

Literatúra

- JANOUŠEK, J. Verbální komunikace a lidská psychika. Praha : Grada Publishing 2007. 201 s. ISBN 80-7178-075-8.
- JONÁŠKOVÁ, G. Vybrané aspekty problému násilia a nenásilia. Nitra : UKF, 2013. 106 s. ISBN 978-80-558-0484-2.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Tajemství úspěšného jednání. Praha: Grada Publishing 1995.
- LÉVINAS, E. Etika a nekonečno. Praha : OIKOYMENH, 2009.231 s. ISBN 978-80-7298-394-0.
- MIKULAŠTÍK, M. Komunikační dovednosti v praxi. Praha : Grada Publishing 2010. 328 s. ISBN978-80-247-2339-6.
- POLÁKOVÁ, J. 2008. Smysl dialogu. Praha : Vyšehrad, 2008. 80 s. ISBN 978-80-7021-966-9.
- POLÁKOVÁ, J. Možnosti transcendence. Praha : Zvon, 1996. 109 s. ISBN 80-7113-167-9.
- POLÁKOVÁ, J. Dialog s Bohem a filosofie. Praha : Ježek, 1999. 133 s. ISBN 80-85996-19-7.
- POLÁKOVÁ, J. 2005. Kdy je možný dialog? Teologické texty. Roč.20, č. 4, 2005. <http://teologickertexty.cz/casopis/2005-4/Kdy-je-mozny-dialog.http>. čítané 5.6. 2014
- PREDANOCYOVÁ, E. 2010. Filozofický koncept cnosti. Nitra : UKF, 2010. 164 s. ISBN 978-80-8094-714-9.
- SCHAEFFLER, R. 2000. Podmínky kultury dialogu. In: Teologické texty. Roč. 11, č. 1, 2000. ISSN 0862-6944. S. 11-15.
- SELICKÁ, D. Podnety sociálno – pedagogickej pomoci pre rómsku rodinu. In: Multidimenziálny rozmer edukácie a sociálnej práce v rómskych komunitách. Nitra: UKF v Nitre, 2009. ISBN 978-80-8094-502-2. s. 218.
- TISCHLER, J. Etika solidarity. Bratislava : Kalligram 1998, 162 s.
- VAŠEK, M. Podmienky a špecifiká dialógu (k filozofickej reflexii dialógu u R. Schaefflera a J. Polákovej). In: Filozofia, kultúra a spoločnosť v 21. storočí. Nitra : UKF v Nitre, 2012. ISBN978-80-8094-967-9. s. 57-62.

FILOZOFICKÁ ANTROPOLÓGIA A JEJ MIESTO V PRÍPRAVE UČITEĽA ODBORU VÝCHOVA K OBČIANSTVU

Philosophical Anthropology and its Place in the Preparation of Teacher of Matter „Education to Citizenship”

Mgr. Andrea Javorská, PhD.

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

Abstrakt: *Príspevok je zameraný na poukázanie miesta predmetu Filozofická antropológia pre študijný odbor Výchova k občianstvu na Katedre filozofie FF UKF v Nitre, ďalej na postihovanie jeho dôležitosti a zmysluplnosti v procese celostného vývoja človeka, jeho postavenia v globálnom svete, ako i na hľadanie inovatívnych edukačných metód v kontexte globálneho rozvojového vzdelávania. Poukážeme na predstavu o filozofii ako spôsobe života, spôsobe ako myslíme a konáme ako i v hľadaní možností vytvorenia sveta ako miesta pre dôstojný a zodpovedný život, formovaní predstavy dobrého a správneho života vo filozofickej antropológii. Tým poukážeme na praktický význam filozofickej antropológie najmä v súvislosti osobnostného rozvoja.*

Abstract: *Article is orientated on the place of the academic subject Philosophical anthropology for the study of Education to citizenship at the Department of Philosophy, Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra, next to its meaning and importance in the process of man's development, his position in the global world and towards seeking innovative learning methods in the context of global education. We will show on the idea of philosophy as a way of life, in the way how we think and act as well as in seeking the possibilities of creating the world as a place for dignified and responsible life, process of forming the ideas of good and right life in Philosophical anthropology. In this way the practical meaning of Philosophical anthropology in the connection with personal development will be shown.*

Kľúčové slová: *filozofická antropológia, svet, sloboda, zodpovednosť, dôstojnosť človeka*

Keywords: *Philosophical anthropology, world, freedom, responsibility, dignity of man*

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.*

Téma človeka je jednou z najstarších tém. Veľmi úzko súvisí s otázkou možností formovania človeka v procese výchovy a vzdelávania. Filozofická antropológia ako jedna zo základných humanitných disciplín poskytuje súbor podstatných ľudských vlastností antropín, ktoré sú významné pre pedagogický a výchovný proces, a ktoré sú vôbec pre všeobecnú teóriu výchovy nezanedbateľné. V súčasnosti sa pedagogika nezaobíde bez výsledkov antropologických výskumov. Hovoríme o antropologických východiskách pedagogiky a význame antropogenézy. Pedagogická antropológia tematizuje vzťahovú oblasť medzi pedagogikou a antropológiou v určitom kultúrno-historickom kontexte. Zároveň sa ukazuje nezastupiteľný význam filozofickej antropológie ale i filozofie

vôbec pri rozvíjaní verejného diskurzu o globálnych problémoch súčasnej spoločnosti a človeka.

Na základe porozumenia a poznania človeka a charakteristiky výchovy v kontexte danej tradície môžeme podstatu výchovy pochopiť len v súvislosti s chápaním človeka v konkrétnom priestore a čase. Tento východiskový rámec nám poskytuje filozofia a v rámci nej filozofická antropológia, ktorá sa zaoberá človekom v jeho celostnosti. V kontexte tradície európskych dejín a myslenia vystupujú dnes nové otázky, nový pohľad na človeka, hľadanie jeho podstaty, zmyslu a cieľa v novej historickej skutočnosti.

Identita európskeho človeka sa dostáva do popredia spolu s otázkami európskej identity, európskeho občianstva, európskej výchovy, európskej kultúry a európskych hodnôt. Výchovu a vzdelávanie nie je možné odčleniť od konkrétneho historicko-spoločenského kontextu. Pedagogické vedy tak „reagujú na nové spoločenské zmeny, aby ich pojmový systém, kategórie, teoretické modely a formy myslenia mohli vyjadriť tieto nové skutočnosti. Na druhej strane musia pedagogické vedy reflektovať sami seba aj prostredníctvom vlastnej historicko-kritickej analýzy. Hľadať zdroje a základy životnej praxe znamená zaoberať sa teóriou tejto praxe. Hľadať pramene a základy teórie znamená skúmať základné filozofické východiská“ (Kudláčová, 2007, 7). Podľa Kučerovej „pedagogické otázky sú vlastne otázky antropológické“ (Kučerová, 1992, 5). Pedagóg ktorý sa pýta, ktorý je otvorený možnostiam poznania človeka, ktorého vychováva a vedie, si nevyhnutne kladie otázky o podstate človeka, jeho potrebách, možnostiach a perspektívach, jeho ideáloch. Nemôžeme však chápať podstatu človeka bez pochopenia aktov a momentov výchovy, rovnako ako aj pochopenie výchovy je závislé od pochopenia ľudského bytia, určenia a zmyslu života. Skutočnosť výchovy má podľa Kučerovej „komplexnú antropológickú povahu“ (Kučerová, 1996, 20). Samozrejme to neznamená, že pedagogika je nútená vytvárať teórie človeka. Pedagogika môže vychádzať zo systému výpovedí o tom, čo je človek, z filozofického poznania človeka, ktoré jej spätne umožňuje porozumieť procesu rozvoja osobnosti človeka.

Celá doba kultúrneho vývoja európskej civilizácie je vedená otázkou Kto je človek? Táto otázka si vyžaduje odpoveď nielen preto aby uspokojila ľudskú zvedavosť, ale aby vymedzila a stanovila východiská ľudského konania, ktoré nie je bez zásadnej sebareflexie vôbec možné. Keďže vo filozofickej antropológii sa stretávame s antropológickými paradigmami konkrétneho seba porozumenia človeka v jednotlivých dejinných etapách môžeme sledovať akým spôsobom a ako významne tieto obrazy človeka určujú a spoluutvárajú charakter a model výchovy. Obraz človeka predstavuje možnosť nazerania na seba ako na človeka, môže si v ňom uvedomiť samého seba v rôznych dejinných obdobiach. Hovoríme, že obraz človeka je poznávaním samého seba, je seba poznávaním človeka. Obraz človeka ako imago mundi je „logicky spätý systém výpovedí, názorov a presvedčení, v ktorých sa implicitne alebo explicitne hovorí o tom, čo je človek. Obsah termínu obraz človeka vypovedá o spôsobe identifikácie jednotlivcov, ich zaradení a integrácii do sociálneho priestoru, o vnímaní priestoru a času, vysvetľuje pôvod a zmysel jestvovania určitej society, jej spôsob a zameranie spirituálnych aspirácií“ (Kudláčová, 2007, 22).

Poznanie človeka sa postupne systematizovalo do samostatnej vednej disciplíny, to ale neznamená, že pred konštituovaním antropológie ako samostatnej vedy nebola idea človeka. Vždy tu existovali pokusy zaradiť predstavy, domnienky do určitého zmys-

luplného celku. Tematizácia problematiky človeka sa tak odohráva aj v rovine zmyslových obrazov, metafor a symbolov v mytológii a náboženstve. Výpovede o človeku, ktoré majú vysoký stupeň abstraktnosti však podáva len veda a filozofia. Ide o teoreticky zdôvodnené a kategoriálne vyjadrené názory na človeka. Problém človek je predmetom skúmania mnohých prírodných a spoločenských vied. Existujú však určité špecifiká filozofického prístupu k problematike človeka. Medzi základné rozdiely medzi vedeckým a filozofickým prístupom k problematike človeka zaraďuje Malík: vyhľadávanie a vyhodnocovanie antropologických poznatkov vo vede; objektívne skúmanie otázky človeka vo všeobecnej antropológii; užitočnosť a zvýšenie efektivity a výnosnosti, resp. možnosti usmernenia určitých procesov (výchovy, vzdelávania, výrobného procesu...) v dôsledku praktického využitia príslušných antropologických poznatkov, ako je tomu v aplikovanej antropológii; usporiadanie vedenia a snaha vniesť poriadok do určitej neprehľadnej skutočnosti alebo tento poriadok vo veciach, resp. vo svete odhaliť, t. j. schopnosť dané javy klasifikovať, stanoviť kvantitatívny a kvalitatívny rozdiel medzi človekom a inými od neho odlišnými súcami; schopnosť tieto javy vysvetliť, t. j. nájsť ich vzájomné genetické alebo logické súvislosti; skúmať ich v kontexte ich dejín alebo v kontexte určitého relevantného celku či systému, prípadne ich kombináciou a skúmať ich v kontexte určitého celostného chápania dejín. (Malík, 2008, 35-36)

Vo filozofickej antropológii sa nestretávame len s teóriami, ktoré vychádzajú z komparácie človeka so zvierat'om, resp. z identifikácie špecifických vlastností človeka na základe vzťahov podobnosti a odlišnosti medzi človekom a ostatnými živými bytosťami. Filozofická antropológia skúma človeka v jeho celistvosti a je zameraná na tematizáciu takých problémov, akými sú problém slobody, humanizácie, zodpovednosti, zmyslu života a to vo význame starosti o seba, svojho života a sveta. Celostné pochopenie fenoménu človek nie je výsledkom sumarizácie čiastkových poznatkov o človeku ako výsledku skúmania jednotlivých špeciálnych vied, resp. antropologických vedných disciplín. Celostná výpoveď o človeku zahŕňa aj také aspekty ako je človek cítiaci, poznávajúci, trpiaci. O celostné pochopenie fenoménu človek a otázky Kto je človek? sa usiluje filozofia, na pôde ktorej postupne vzniká moderná filozofická antropológia ako samostatná filozofická disciplína. V 20. storočí nastáva enormný rozmach antropológie, ktorá prenikala do všetkých vedných odborov a otvorila v celej šírke a hĺbke problém človeka a jeho tajomstva.

Pojem antropológia je starogréckeho pôvodu (gr. anthropos-človek, logos-veda). V klasickom poňaní a v najvšeobecnejšom klasifikačnom vymedzení antropológia predstavuje vedu o človeku. Vo význame vedy o človeku tento pojem po prvýkrát použil humanista Otto Casmann v 16. storočí v názve svojej knihy *Psychologia anthropologica sive animae humanae doctrina*. Prírodovedným odborom a tým samostatnou vednou disciplínou sa antropológia stala v 18. storočí, predovšetkým prispením diela Carla Linného *Systém prírody*, v ktorom zaradil človeka do radu primátov a nazval ho Homo sapiens. V druhej polovici 19. storočia Charles Darwin napísal prácu *O vzniku druhov a Pôvod človeka*, ktoré sa do určitej miery stali medzníkom v dejinách antropogenézy a predurčili obdobie vedeckého štúdia človeka. Za viac ako sto rokov prekonala antropológia enormný vývoj. Ak pôvodne zahŕňovala všetky odbory zaoberajúce sa človekom a jeho prejavmi, postupne sa klasifikovali rôzne špeciálne odbory antropológie. Tie sa vyvíjali v dvoch hlavných líniiach – antropológie

ako prírodnej vedy a antropológie ako humanitnej vedy. Antropológia ako prírodná veda sa zaoberá biologickým štúdiom druhu *Homo sapiens*, zákonitostami jeho fylogenetického a ontogenetického vývoja, telesnou variabilitou a podmienkami zdravého života jedinca, etnickými skupinami, rasami a národmi, ako aj otázkami postavenia a vývoja ľudskej spoločnosti v prírodných podmienkach na Zemi. Antropológia ako humanitná veda sa zaoberá štúdiom vzniku a vývoja človeka ako bytosti kultúrnej a sociálnej, zákonitostami kultúrneho a sociálneho vývoja ľudstva, špecifickými črtami jednotlivých národností a národov, pôvodom a vývojom jazyka, písma a náboženstva v rôznych oblastiach sveta, rodovými štúdiami, a vôbec skúma život ľudskej spoločnosti a ľudských jedincov po stránke kultúrnej, sociálnej a mravnej. Výrazná diferenciacia antropológie nastáva v priebehu 20. storočia, kedy sa upevňuje jej vedecká a teoretická báza, prehĺbuje sa diskurz s inými vedami, prekračuje sa redukcia antropológie len na úzke chápanie ako prírodovednej antropológie, a postupne sa stáva samostatnou vedeckou disciplínou, ktorá najmä v anglo-americkej oblasti zaznamenáva obrovskú prestíž. Súčasný trendy naznačujú, že antropológia sa aj naďalej bude spolu s ostatnými vedami podieľať na vytváraní istého modelu človeka, jeho kultúry a ľudskej spoločnosti, a zároveň bude aj naďalej riešiť a klásť tak fundamentálne a komplexné otázky týkajúce sa povahy ľudského rodu a konkrétneho človeka, ktoré presahujú kompetencie ostatných, najmä prírodných vied. Tiež sa bude podieľať na vytvorení základných medzičlánkov a interdisciplín, bez ktorých by väčšina vied v súčasnosti prepadávala väčšej či menšej jednostrannosti a zjednodušeniu výskumu a metód práce, a okrem toho jej úsilie smeruje najmä k tvorivému diskurzu jednotlivých odvetví tejto multidisciplíny, ktorá integruje jednotlivé poznatky o človeku. (Javorská, 2004, 5)

Prvýkrát formuloval úlohu filozofickej antropológie Immanuel Kant, ktorý aj keď pôvodne s gnozeologickým zámerom vymedzenia človeka k svetu, sformuloval ústredné otázky filozofie: Čo môžem poznať?, Čo mám robiť?, V čo smiem dúfať?, ktoré ako otázky o poznání, mravnosti a viere smerujú k poslednej otázke Čo je človek? Na prvú otázku podľa Kanta odpovedá metafyzika, na druhú morálka, na tretiu náboženstvo a na štvrtú antropológia. Riešenie poslednej otázky zostalo však v Kantovom diele otvorené, nikde totiž nepodáva na túto otázku explicitnú odpoveď. V práci *Antropológia z pragmatického hľadiska* hovorí o dvoch hľadiskách, s ktorými sa stretávame pri antropologickej otázke. Prvým je hľadisko fyziologické, druhým je pragmatické. Fyziologické hľadisko je založené na výskume toho, čo príroda robí z človeka, a pragmatické čo človek ako slobodne konajúca bytosť urobí sám zo seba, alebo urobiť môže alebo urobiť má. Kant chápal človeka ako občana dvoch svetov – sveta prírodného a sveta mravného. Človek je podľa neho *homo educandus* – jediný tvor, ktorý musí byť vychovávaný. Neskôr sa objavujú aj iné postoje, ktoré poukazujú na to, že napr. človek je nehotová, prírodou nedotvorená bytosť (Nietzsche, Gehlen). Napr. Dilthey zdôrazňuje tzv. dejinný typ výchovy. Blížšie skúmanie človeka a jeho života je podľa Diltheya určované dejinami. Dilthey hovorí o typických črtách výchovy: 1. výchova nie je cieľom, ale prostriedkom k rozvoju duševného života; 2. výchova je funkciou spoločnosti, ktorá zabezpečuje vzťah kontinuity kultúrnych a materiálnych hodnôt spoločnosti. Je to potreba spoločnosti, v ktorej sa vychovávaný prispôbuje požiadavkám spoločnosti, asimiluje sa, napodobňovaním vzorov dospelých sa pripravuje na svoju sociálnu, pracovnú a ľudskú rolu. 3. vo výchove jestvuje nezameniteľný hie-

rarchický vzťah nadriadenosti vychovávateľa a podriadenosti vychovávaného, ktorý Dilthey nazval „výchovnou mocou“ a ktorý má svoj pôvodný vzor v rodinnom živote. Tento vzťah končí vtedy, keď sa dieťa stane samostatnou svojbytnou bytosťou. 4. základom výchovy je jej intencionálny charakter, pretože pedagogika ako veda sa môže začať len deskripciou vzťahu vychovávateľa a vychovávaného. Vychovávateľstvo je potom určitý životný spôsob, spôsob ľudskej existencie, zameraný na rozvoj a výchovu druhého, charakterizovaný nie prevahou rozumu, ale silou nazerania a porozumenia, vôľou, určitou formou altruizmu – prirodzenou náklonnosťou k druhému. (Kudláčková, 2007, 119) Na nezavršenosť, nehotovosť človeka poukazuje aj existencializmus a personalizmus, podľa ktorých je človek stávajúcou sa bytosťou. Človek ako osoba nie je ničím determinovaný, práve naopak utvára sa ako slobodné, vedomé a sebaurčujúce ja. Vo filozofickej antropológii hovoríme o antropokreatívnom procese.

Zakladateľom modernej filozofickej antropológie bol Max Scheler, ktorý v roku 1927 napísal známe dielo *Miesto človeka v kozme*. Ešte skôr vo svojej práci *K idei človeka* z roku 1915 sformuloval hlavnú tézu filozofickej antropológie: „V určitom zmysle sa dajú všetky centrálné problémy filozofie redukovať na otázku, čo je človek a aké miesto a postavenie zaujíma v celku bytia, sveta a Boha“ (Scheler, 1993, 27). Neskôr konštatuje, že „stále nemáme jednotnú ideu človeka a narastajúce množstvo špeciálnych vied, ktoré sa zaoberajú človekom podstatu človeka viac zakrývajú, než objasňujú“ (Scheler, 1968, 44).

Scheler sa vo svojom diele usiluje o systémový prístup k človeku. Odmietol redukovať človeka len na jeho určitý aspekt. Podľa neho žiadna špeciálna vedecká disciplína nemôže zodpovedať otázky: Kto som?, Ako mám žiť?, Ako môžem dosiahnuť šťastie? a pod. Filozofická antropológia má podľa neho akceptovať vedecké poznatky o človeku ale má sa usilovať pochopiť človeka aj v jeho potencialite, to, akým by mal alebo mohol byť. Preto sa Scheler pokúša o syntézu faktov a hodnôt, hľadá organickú súvislosť medzi určitým významovým poňom a istým súborom empirických poznatkov o človeku. Človeka zaraďuje do čo možno najširších súradníc a kontextov, hľadá nielen odpoveď na otázku, kto je človek, ale aj aké je jeho miesto, postavenie a úloha vo svete, aké je jeho postavenie v celku bytia. Vo svojom diele vymedzil pojem podstaty človeka, teda jeho zvláštne miesto v kozme, ktoré nie je totožné so žiadnym živočíchom. Podľa Schelera človek zaujíma osobitné postavenie vo svete tým, že presahuje seba i svet, v ktorom žije a je schopný zaujať k nemu odstup. Táto schopnosť dištancie je podmienkou toho, aby človek reflektoval a prežíval svet ako celok, na rozdiel od ostatných živých tvorov, ktorých životný proces splyva s ich parciálnym životným prostredím.

Scheler sa pokúsil vysvetliť špecifický charakter duchovno-personálneho bytia a zároveň zvláštne postavenie človeka v celku sveta a života. Porovnáva správanie sa človeka a zvierat a rozlišuje dva významy pojmu človek. Prvým označuje človeka zaradeného do prírodnej systematiky zvierat na vrchole radu stavovcov a cicavcov. Druhým pripisuje človeku osobitné miesto vo svete, ktoré nemožno porovnávať so žiadnym iným miestom živočíšneho druhu. Poukazuje na to, že človek nie je viazaný na určité špecifické prostredie, ale tvorí hranicu sveta, je schopný vytvárať si k nemu vzťah a dávať mu zmysel. A to sa deje prostredníctvom výchovy a vzdelania. Kladie si otázky: čo je podstatou vzdelania, ako vzdelanie prebieha alebo ako sa človek stáva vzdelaným a ako druhy a formy vedenia a poznania podmieňujú vzdelávací proces.

Podľa Schelera vzdelanie nie je procesom osvojovania pozitívnych praktických vedomostí alebo rozumovou činnosťou, ale tvorbou alebo sebatvorbou. Práve takto poňaté vzdelanie vzniklo pod vplyvom klasického humanitného ideálu vyjadreného v nemeckom jazykovom a myšlienkovom prostredí pojmom Bildung. Vzdelanie sa v ňom nechápe ako proces osvojovania vedomostí, ale ako ideál dokonalého ľudského zachytenia a sformovania štruktúry celého sveta. (Patočka, 1996, 438-440) Vzdelanie v tomto zmysle Scheler spája s vymedzením človeka ako mikrokozmu, v ktorom je obsiahnutý svet ako celok. Cieľom vzdelania je potom univerzum, ktoré sa odohráva v jednej ľudskej bytosti. Vzdelanie je potom stávanie sa človekom, ktorý je osobou v láske a poznaní, ako dvoch rozdielnych smerov procesu utvárania človeka. Vzdelanie podľa Schelera nie je súhrnom vedomostí, ale „schopnosťou rozumieť tomu, čo dáva životu celkový zmysel“ (Kudláčová, 2007, 127). Scheler bol kritikom tých postojov, a iniciatív, ktoré vzdelanie redukovujú len na potreby ľudskej praxe, pretože sa tým zabúda na osobitné miesto človeka vo svete, ktoré je uspôsobené transcenciou.

Ďalší predstaviteľ filozofickej antropológie Helmuth Plessner chápe človeka ako excentrického, t. j. ako bytosť, ktorá je schopná zaujať voči svetu, voči svojmu telu a pod. určitý odstup. Excentricnosť odlišuje človeka od centrickosti živočícha tým, že človek sám seba reflektuje ako centrum svojich životných aktov a tým svoj životný proces prekračuje.

Viaceri autori 20. storočia odmietajú redukovat' človeka na obraz vytvorený z empiricky zistiteľných faktov. Človeka nie je možné podľa nich vysvetliť, je ho možné len pochopiť, preto odkazujú na rovinu významov. Mnohí vidia v človeku reprezentanta všeobecna a chápu ho prostredníctvom určitého spoločného invariantu, ale sú aj tie prístupy, ktoré človeku prisudzujú moment jeho jedinečnosti. Takým bol napr. naturalistický substancializmus, ktorý tieto invarianty objavuje v prírodných zložkách ľudskej existencie. Naturalizmus sa prezentoval optikou videnia sveta prírodných vied. Prvotné názory na svet sa prezentovali antropomorfizáciou prírody, neskôr naturalizáciou človeka. Najčastejšie podoby naturalizmu boli biologizmus (človek ako homo biologicus) a psychologizmus (voluntarizmus, emocionalizmus). K biologickému naturalizmu patrí i tzv. nativizmus, považujúci človeka za geneticky predurčenú a naprogramovanú bytosť. Človek z tohto hľadiska nie je otvorenou a výchovou tvárnou bytosťou, ale je prírodou už sformovaný a geneticky striktné determinovaný. „Zvláštnym prípadom biologizmu je i géocentrizmus Richarda Dawkinsa, ktorý stále vyvoláva pomerne ostré odmietavé reakcie, podmienené nielen tým, že človeka degraduje z účelu na prostriedok, ale aj obavami, že môže poskytnúť argumentačnú oporu pre genetickú diskrimináciu v zamestnaní, v lekárskej starostlivosti a sociálnom zabezpečení“ (Malík, 2008, 38).

Na zoologickú príbuznosť človeka s inými živočíšnymi druhmi poukazovali v minulosti viacerí autori (napr. Linné, Darwin, Huxley a ďalší). V súčasnosti napr. genetickú súvislosť človeka s vyššími primátmi zdôrazňuje tzv. simiálna teória, z ktorej sa vyvodzuje biologická ale aj psychologická príbuznosť človeka s touto skupinou živočíchov. Poukazuje sa na spoločnú bázu emócií a určitých prvkov intelektu u človeka a niektorých druhov primátov. Niektorí autori túto príbuznosť hľadajú i na sociálnej úrovni. Podľa nich existuje i jednota základov spoločenského života, etiky, reči a umenia. Problematika človeka sa v rámci spomínaných naturalizujúcich prístupov posudzuje predovšetkým prostredníctvom určitých anatomických, fyziologických, bio-

chemických a behaviorálnych parametrov. Stanovenie rozdielu medzi živočíchom a človekom je v ich rámci možné len v stupni, t. j. tieto rozdiely sú tu vyjadriteľné len v kvantitatívnych parametroch. Z hľadiska týchto predstáv je človek len dokonalejším biologickým organizmom a vlastnosti človeka možno odvodiť z vlastností zvierat umocňovaním, resp. stupňovaním už u nich prítomných čŕt a charakteristík. Človek tu nevystupuje ako nejaká protiprírodná či nadprírodná bytosť, ale tvor, ktorý neprekročil jej hranice a je jej imanentnou súčasťou. Z tohto pohľadu leží v jednom rade s ostatnými biologickými organizmami. (Malík, 2008, 39)

V dejinách antropologického myslenia sa oproti naturalistickému stanovisku stavia denaturalizácia človeka smerom k akcentácii sociálneho, kultúrneho, prípadne technologického determinizmu, alebo smerom k intelektualizmu a spiritualizmu. Zaraďujeme tu aj určenosť človeka v duchovnom rozmere. Napr. u spomínaného Schelera osobitosť a špecifické postavenie človeka vo svete sú určené práve jeho duchovným rozmery. Pojem duch vystupuje obsahovo bohatší ako intelekt a nemožno ho preto redukovať len na rozumovú stránku človeka. Duch popri racionalite v sebe zahŕňa i vôľové a emotívne akty (lásku, súcit, úctu, slobodnou voľbou motivované rozhodnutie), ktoré otvárajú človeku hodnotovú stránku sveta. Práve preto je človek schopný hodnotiacich postojov. Pojmom duch Scheler vyjadruje aj otvorenosť človeka voči svetu, predstavujúcu schopnosť transcendovať jeho aktuálny životný kontext. Človek ako duchovná bytosť je v tomto zmysle jedinou bytosťou, ktorá je schopná nazerať svet v celku a dávať mu významy. Podobne pristupuje k problému človeka aj Ernst Cassirer, ktorý hovorí o človeku ako o *animal symbolicus*, človek si vytvára symboly, svoj vlastný inteligibilný svet. Roland Barthes napr. definoval človeka ako *homo significans*, ako bytosť us pôsobenú vytvárať znaky a zmocňovať sa sveta. Nemecký filozof Hans Lenk charakterizuje človeka ako metasymbolickú a superinterpretujúcu bytosť, ktorá v konaní zaobchádza s formami a reflektuje ich, čím prekračuje oblasť používania znakov a symbolických funkcií.

V 20. storočí zaznamenávame tzv. antropologizáciu moderného myslenia, ktoré spájame s tým, že človek začína sám seba chápať ako východisko sveta, svet konštituuje a zároveň utvára vlastné špecifické svety – svet vedy a techniky, svet hodnôt, svet umenia a pod. Môžeme na základe poznania tohto lepšie rozumieť súčasnému človeku a životu? Ako človek rozumie sám seba? Filozofická antropológia umožňuje tematizovať otázku, čo je svet a zároveň vyzýva a vychováva človeka, vedie ho k slobodnému rozhodnutiu, zodpovednosti a dôstojnosti. Filozofická antropológia tematizuje možnosti porozumenia ľudského bytia vo svete a zároveň podľa Kudláčovej poskytuje antropológické východiská pre súčasný model výchovy prostredníctvom antropologického kritéria a antropológických princípov v zjednocujúcej sa Európe. „Objavenie významu filozofickej antropológie pre výchovu – nájdenie a teoretické objasnenie *antropológických východísk výchovy*, teda podstaty výchovy a miesta človeka v nej, môže podľa nás vytvoriť priestor pre nachádzanie identity pedagogickej vedy a modelovanie jej novej podoby v súčasnom globalizovanom svete. Utvára východiskovú pozíciu pre jej lepšie pochopenie a je predpokladom pre nájdenie filozofie výchovy a modelu výchovy pre potreby súčasnej edukačnej teórie a praxe“ (Kudláčová, 2007, 9).

Tematizácia problému človeka je prítomná aj v každej vzdelávacej oblasti ISCED (Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty). Štátny vzdelávací program pre predmet Občianska náuka (Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť), Prílo-

ha ISCED 3A pre Slovenskú republiku, charakterizuje učebný predmet Občianska náuka tak, že svojim obsahom má pomáhať žiakom orientovať sa v sociálnej realite a ich začleňovaní do rôznych spoločenských vzťahov a väzieb; má otvárať cestu k realistickému sebazpoznávaniu a poznávaniu osobnosti druhých ľudí a k pochopeniu vlastného konania i konania druhých ľudí v kontexte rôznych životných situácií; má prispievať k utváraní vedomia vlastnej identity a identity druhých ľudí. Ak uznáme, že fylogeneticky hľadá človek svoju identitu v reflexii, tak potom práve filozofia okrem náboženstva, mýtu, vedy či umenia predstavuje jeden zo spôsobov ako sebe človek rozumie v reflexii. Avšak hľadanie ľudskej identity, pochopenie človeka a jeho miesta v celku sveta, pochopenie jeho usporiadania nebolo nikdy len záležitosťou reflexie ale najmä záležitosťou ľudskeho konania. Práve tento špecifický rozmer ľudstva umožňovala naplniť výchova. „V nej sa realizovali a rozvíjali nielen faktické možnosti nedospelého človeka, ale aj jeho začlenenie a zakotvenie do spoločnosti“ (Pelcová, 2001, 8). Každá otázka človeka zaznieva a musí zaznievať vo výchove a vzdelávaní. Antropologické predpoklady vylučujú chápanie vzdelania len ako „vzdelania pre niečo“ (pre povolanie, odbor a pod.). Človek nemôže byť mierou výchovy, ale len jej predpokladom. „Výchova a vzdelanie je vlastne filozofiou: je starostlivosťou o životný pohyb; uvádza do vzťahu k ľudskej transcencii. Všetky ostatné pohľady na výchovu a vzdelanie predstavujú k tomu len príležitosť“ (Kratochvíl, 1995, 12).

Literatúra

- JAVORSKÁ, A. (2004): *Antológia k štúdiu filozofickej antropológie 20. storočia*. Nitra: UKF.
- KRATOCHVÍL, Z. (1995): *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann a synové.
- KUČEROVÁ, S. (1996): *Člověk-hodnoty-výchova*. Prešov: Grafotlač.
- KUČEROVÁ, S. (1992): *Úvod do pedagogické antropológie a axiológie*. Brno: PF MU.
- KUDLÁČOVÁ B. (2007): *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.
- MALÍK, B. (2008): *Úvod do antropológie*. Bratislava: IRIS.
- PELCOVÁ, N. (2001): *Vzorce lidství (filosofie o člověku a výchově)*. Praha: ISV.
- PATOČKA, J. (1996): *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh.
- PALOUŠ, R. (1990): *Světověk*. Praha: Vyšehrad.
- SEILEROVÁ, B. (2004): *Človek v paradigách filozofickej antropológie*. Bratislava: IRIS.
- SCHELER, M. (1968): *Místo člověka v kosmu*. Praha: Academia.
- SCHELER, M. (1993): *O studu*. Praha: MF.

PROSOCIÁLNA VÝCHOVA V PRÍPRAVE UČITEĽA OBČIANSKEJ NÁUKY

Pro-social Education in Preparation of Civics Teacher

doc. Gabriela Jonášková, CSc.

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

Abstrakt: *Príspevok „Prosociálna výchova v príprave učiteľa občianskej náuky“ poukazuje na význam prosociálnej výchovy a prosociálneho správania, jeho vplyvu na formovanie konania žiakov a študentov základných a stredných škôl. V príspevku je venovaná pozornosť problematike pripravenosti učiteľa občianskej náuky ako rozvíjať u žiakov pozitívne vzťahy k rodičom, k učiteľom i k sebe samým, aby dokázali konať v intenciách prosociálneho správania. V intenciách uvedeného poukázať na požiadavky Milénia a štátnych vzdelávacích programov ISCED 2, ISCED 3A a nutnosť ich zapracovania do nového študijného programu pre študentov bakalárskeho štúdia v odbore Výchova k občianstvu.*

Abstract: *Contribution "pro-social education in teacher training, civics" highlights the importance of pro-social education and pro-social behavior, its impact on the formation of the proceedings students of primary and secondary schools. The paper is devoted attention to the issue of preparedness of civic education as a teacher to develop pupils' positive relationships with parents, teachers also to ourselves, to be able to act within the purview of pro-social behavior. The intentions of that point to the requirements of the Millennium and state educational programs at ISCED 2, ISCED 3A and need their incorporation in the new study program for undergraduate students in the field of education for citizenship.*

Kľúčové slová: *prosociálna výchova, prosociálne správanie, hodnoty, občianska náuka*

Key words: *pro-social education, pro-social behavior, values, civics*

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 sa objavuje celý rad problémov a zmien, ktoré sa dotýkajú človeka, jeho postavenia vo svete, spôsobu života a majú vplyv na jeho doterajšie istoty a hodnoty. Vytvárajú obavy človeka o jeho ďalšiu budúcnosť a ohrozujú človeka v jeho fyzickej existencii. Každý jednotlivec je neustále vystavovaný obrovskému tlaku modernej civilizácie, ktorá naň dolieha svojimi pozitívnymi aj negatívnymi dôsledkami a tak stráca seba samého prijímaním množstva vedomostí, myšlienok, poznatkov či náhľadov iných, cudzích, stráca sa v zmechanizovanom živote modernej civilizácie. V týchto podmienkach dynamického vývoja spoločnosti nadobúdajú stále výraznejšiu úlohu etické a výchovné problémy. Objavuje sa nutnosť dať modernej civilizácii duchovný základ a dospieť k poznaniu, že normou správania sa človeka by sa mali stať hodnoty, ktoré smerujú ku globálnemu humanizmu a duchovnosti.

V tejto súvislosti sa javí, že „je potrebná tvorba novej koncepcie človeka, ktorá by nebola v opozícii, ale súčasťou sveta a kontinuítne formulovať globálnu stratégiu výchovy. Jej výsledkom by mohla byť osobnosť človeka, tendujúca k slobode a zodpovednosti za obsah svojho života v daných spoločensko-dejinných reáliách.“ (Predanocytová, 1999, 86)

Zdá sa, že v súčasnom období sa teda najdôležitejšou stránkou výchovy stáva uvedomenie si zodpovednosti za svoje konanie (Baráth et al., 2010, 168), a to nielen voči inému človeku, ale aj voči ľudstvu. Je možné konštatovať, že je to najmä vzdelanie a výchova, ktoré majú humanizujúci účinok a kultivujú človeka ako ľudské individuum, pomáhajú formovať človeka ušľachtilého, slobodného, schopného komunikácie s ľuďmi rôzneho vzdelania, či príslušnosti k rôznym národom. Zároveň vzdelanie a výchova by mali u súčasného človeka pomáhať odstrániť pocit absurdnosti ľudskej existencie, jeho dezintegrovanosť, roztrieštenosť jeho osobnosti, pocit bezmocnosti, nemožnosti dorozumieť sa s ľuďmi, pocit strachu a neslobody.

Z uvedeného vyplýva, že významnú úlohu tu musí, najmä v súčasnom veku vedy a techniky, zohrať výchova človeka, ktorá sa bude orientovať nielen na získanie vedomostí, osvojenie si poznatkov vedy a techniky, ale bude orientovaná ako výchova takého človeka, pre ktorého je charakteristická celková kultúrnosť, t.j. vysoká kultúra životného štýlu a životného prostredia, záujem o všeobecné dobro, veľkorysosť, toleranciu, schopnosť spolupráce, sociálne cítenie atď. To znamená učiť sa komunikovať, myslieť, viesť dialóg a ako píše Popper: „Ak sa od teba môžem učiť a v záujme hľadania pravdy aj učiť chcem, potom ťa nesmiem len strpieť, ale ťa musím akceptovať ako potencionálne rovnoprávneho... Dôležitý je aj princíp, že z diskusie sa môžeme veľa naučiť, a to aj vtedy, keď diskusia nevedie k dohode. Pretože diskusia nás môže naučiť pochopiť niektoré slabiny nášho vlastného stanoviska.“ (Popper, 1995, 184)

Podstatná časť ľudského života sa odohráva vo vzťahoch k iným osobám, s ktorými človek udržiava viac alebo menej trvalé kontakty. Objavuje sa tak nutnosť jeho primeraného sociálneho chovania a usmernenia konania človeka v intenciiach umenia jednať s ľuďmi, s ktorými prichádza do styku a umenia správať sa v spoločnosti. Cieľom je uľahčenie vzájomných vzťahov a stykov človeka s človekom, ktoré sú nevyhnutné pre vyvážené medziľudské vzťahy, ako i pre životný štýl a spôsob života.

Z uvedeného vyplýva, že v príprave učiteľa občianskej náuky je potrebné venovať zvýšenú pozornosť výchove k spoločenskému spôsobu života, výchove smerujúcej k tvoreniu takých hodnôt, v ktorých ide o ľudskú dôstojnosť, o optimálny rozvoj každej osobnosti, jej primerané správanie sa v danej spoločnosti. Nevyhnutným základom výchovy učiteľa sa stáva výchova v zmysle tvorby a rozvoja prosociálneho správania, schopnosti efektívne komunikovať, tvoriť progresívne vzťahy a formovať hodnoty ako sú láska, úcta, rešpekt, tolerancia, dôvera a vzájomná pomoc.

Príprava učiteľa občianskej náuky zvyčajne predstavuje snahu, aby nadobudol štúdiom poznatky prevažne: - z oblasti občianskych práv, ktoré vniesli regulárnosť do politickej moci a obmedzili tým jej slobodu, - politických práv, vďaka ktorým človek získava prístup a vplyv na zákonodarstvo a umožňuje participáciu na moci, - ľudských práv, ktoré určujú, čo nesmie byť na základe rešpektovania zákonov za žiadnych okolností dotknuté, - práv prírody, o ktorých sa v súčasnosti diskutuje najmä v súvislosti s dôsledkami ekologickej krízy.

Súčasťou aktuálnych požiadaviek prípravy budúcich učiteľov, osobitne učiteľov občianskej náuky a etickej výchovy, sa však stáva aj výchova v zmysle prosociálneho správania, ktoré má základ v altruizme, v konaní človeka v zmysle nezištnej pomoci a spoločenského prospechu. Prosociálne správanie znamená zvyšovanie ľudskej dôstojnosti, záujem o ľudské práva, empatickú komunikáciu, asertivitu, sociálnu zodpovednosť. Zároveň prosociálne správanie môže pozitívne vplývať aj na elimináciu negatívnych emócií ako sú hnev, zlosť, úzkosť a pod.

Významnú úlohu tak nadobúda výchova v školskom prostredí, vypracovanie a realizovanie výchovného programu, ktorý by znamenal optimalizáciu prosociálnosti. Podľa modelu UNIPRO, ktorý bol vypracovaný v Španielsku v roku 1982 sa odporúčajú akcentovať nasledovné faktory pri pedagogickej práci: (a) Dôstojnosť a hodnota osoby. Sebaúcta a úcta k iným. On. Ja. Iný. Okolie. Kolektívne záležitosti. Spoločnosť. (b) Postoje a zručnosti v medziľudských vzťahoch. Schopnosť počúvať. Úsmev. Pozdrav. Otázka. Poďakovanie. Ospravedlnenie. (c) Pozitívne hodnotenie správania iných. Pochvala. (d) Tvorivosť a iniciatíva v prosociálnych vzťahoch. Riešenie problémov a úloh. Prosociálny rozbor alternatív. Prijatie osobného rozhodnutia a účasť na spoločnom. (d) Komunikácia. Spoznávanie vlastných citov. Usmerňovanie. Konverzácia. Interpersonálna a sociálna empatia. (f) Prosociálna asertivita. Sebakontrola. Riešenie agresivity a nezdravej súťaživosti. Konflikty s inými. (g) Reálne a zobrazené vzory. (h) Pomoc. Služba. Obdarúvanie. Spolupráca. Zodpovednosť a pozornosť voči iným. Reciprocita. Priateľstvo. (ch) Komplexná kolektívna prosociálnosť. Zvládanie sociálnych ťažkostí. Sociálna výpoveď. Občianska neposlušnosť. Nenásilie. (Roche, 2004, 36 – 37)

Výchova k prosociálnosti by sa mala realizovať nielen na základných a stredných školách, ale aj na úrovni univerzitetného štúdia, aby sa stala aktívnou súčasťou prípravy občana, ktorý by konal v intenciách prosociálneho správania, zameraného na „...pomoc alebo konanie v prospech iných osôb, skupín alebo spoločenských cieľov, avšak bez toho, že by existovala vonkajšia odmena pre autora správania. Motívom a predpokladom prosociálneho správania je vnútorná potreba alebo tendencia robiť to, čo prospeje druhému. Cieľom výchovy k prosociálnosti je nielen osvojenie si vonkajšieho správania, ale aj to, aby sa študenti správali prosociálne z takejto vnútornej potreby.“ (Kollárik, 1993, 41)

Súčasťou obsahu prípravy študentov učiteľstva v odbore Výchova k občianstvu, realizovanom Katedrou filozofie FF UKF v Nitre, sa stáva naplnenie potreby venovať primeranú pozornosť rozvíjaniu praktických pedagogických zručností, medzi ktoré zaraďujeme aj rozvíjanie prosociálneho správania. Preto v bakalárskom študijnom programe budeme v budúcom období realizovať predmet Základy prosociálnych zručností, ktorého cieľom bude prepojenie teórie s praxou v oblasti výchovy a vzdelávania, s akcentom na výchovu osobnosti, ktorá sa bude správať prosociálne z vnútornej potreby. Pozornosť sa bude venovať príprave učiteľa občianskej náuky ako rozvíjať u žiakov pozitívne vzťahy k učiteľom, k rodičom a k sebe samým, ako usmerňovať žiakov k získavaniu nielen vedomostí, ale aj k učeniu sa myslieť a konať kultívovane, otvoriť sa dialógom a kompromisom, byť schopný komunikácie s ľuďmi rôzneho vzdelania, náboženského vyznania, rasy či príslušnosti k rôznym národom.

Výchova k prosociálnosti v uvedenom zmysle by sa však mala stať súčasťou prípravy každého občana, ktorý by mal príslušné vedomosti, spôsobilosti a postoje

z oblasti občianskeho vzdelávania. To znamená „vychádzať z myšlienky, že výchova k občianstvu sa získava počas celého života, za všetkých okolností a vo všetkých vzdelávacích prostrediach... a má byť prostriedkom boja proti násiliu, xenofóbii, rasizmu, agresívnemu nacionalizmu a náboženskej intolerancii.“ (Jakubovská, 2004, 43)

Základným východiskom takejto výchovy by malo byť presvedčenie, že v každom človeku je prítomná pozitívna osobnosť, ktorú môžeme ovplyvniť a vychovať v duchu prosociálneho správania. Vychádzajúc z projektu k prosociálnosti španielskeho profesora a psychológa R. R. Olivara pri zameraní sa na rozvíjanie prosociálneho správania je nutné začleniť nasledovné témy do výchovno-vzdelávacieho procesu:

1. Dôstojnosť ľudskej osoby, úcta k sebe – ceníť si sám seba a popritom sa zaujímať i o druhé osoby, vážiť si vlastné hodnoty. Dôležitým faktorom je spoznávanie svojej vlastnej osobnosti a pozitívne sa vedieť ohodnotiť. Ak uznáme svoje vlastné hodnoty, bližšie sa k porozumeniu iných.
2. Postoje a spôsobilosti medziľudských vzťahov – sú pozoruhodnou zložkou v projekte prosociálnosti. Patrí sem počúvanie, úsmev, neverbálna komunikácia, kontakt, rozhovor, pozdrav, otázka, poďakovanie.
3. Pozitívne hodnotenie správania druhých – patrí k najdôležitejším bodom vo výchove k prosociálnosti. Ak sa chceme správať prosociálne a byť dobrí k iným ľuďom, musíme ich vnímať pozitívne. V tomto vnímaní ide o pozitívny, realistický pohľad, ktorý nesmie byť poznačený predsudkami. Dôležitú úlohu v tejto téme zohráva pochvala.
4. Kreativita a iniciatíva – je založená na rozvíjaní kreativity. Kreativny človek sa teší zo schopnosti tvoriť, z nových objavov. Vďaka kreativitě a pocite úspechu prežíva človek pocit sebaúcty.
5. Komunikácia – hlavne u detí je často ovplyvňovaná a utláčaná rôznymi komunikačnými technológiami. Preto je dôležité naučiť dieťa otvorene komunikovať, čím dieťa vedieme ku kvalitnému životu.
6. Interpersonálna a sociálna empatia – empatia je veľmi vzácna vlastnosť u každého človeka. Ak konáme dobro, nesmieme sami o sebe povedať, že sme prosociálni, to o nás môže tvrdiť iba druhá osoba.
7. Asertivita. Riešenie agresivity, sebaovládanie. Konflikty s druhými. Človek sa vie dožadovať svojich práv a taktiež je ochotný pristúpiť ku kompromisu. Pri presadzovaní práv dodržiava slušnosť a vytrvalosť.
8. Reálne zobrazené prosociálne modely – u detí sú dôležité vzory. V mladšom veku pôsobia na deti ich rodičia, v neskoršom období zase kamaráti alebo rôzne idoly zo showbiznisu. V tejto téme sa deti učia byť kritickými divákmi, vnímajú ako ovplyvňujú médiá ich život a preberajú zodpovednosť za svoje správanie.
9. Prosociálne správanie – pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca, priateľstvo, zodpovednosť a starosť o druhých, nezištnosť.
10. Spoločenská a komplexná prosociálnosť – solidarita, sociálna kritika, občianska neposlušnosť, nenásilie. Zameriava sa na širšiu spoločnosť. Zaujíma sa už nielen o človeka, ale aj o skupinu.

Projekt R. R. Olivara a uvedené témy boli vypracované pre všetky vekové kategórie od materskej školy po stredné školy, ale aj pre výchovu dospelých. Projekt sa presadil

v Španielsku, v Taliansku, v Argentíne a v Mexiku. Na Slovensku sa v roku 1992 stal východiskom pre realizovanie etickej výchovy so zameraním na prosociálne správanie.

V súčasnosti nevyhnutným základom etickej výchovy je výchova k prosociálnosti, ktorej cieľom je vychovať osobnosť, ktorá sa bude správať prosociálne z vnútornej potreby. V rámci ISCED 2 sa uvedená výchova realizuje v etickej/náboženskej výchove vo vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty, ako aj cez prierezovú tému Osobnosť a sociálny rozvoj. V predmete občianska náuka sa realizuje vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť a má viesť žiakov k vytváraniu kľúčových kompetencií, ku ktorým, okrem iných, patria:

- osvojovanie noriem spoločenského správania a občianskeho spolužitia,
- rešpektovanie hodnôt pozitívnych medziľudských vzťahov,
- zvládnutie bežných situácií v osobnom i občianskom živote,
- nachádzanie vlastného miesta a roly v spoločnosti, kultivované vyjadrovanie vlastných myšlienok, názorov, postojov a ich obhajovanie,
- úcta k vlastnému národu i k iným národom a národnostiam,
- pochopenie a rešpektovanie kultúrnych, náboženských a iných odlišností ľudí a spoločenských,
- budovanie kladného vzťahu ku všetkým humánnym a demokratickým hodnotám.

Cez prierezovú tému Osobnosť a sociálny rozvoj v predmete občianska náuka ide o rozvíjanie osobnostných a sociálnych spôsobilostí žiakov. „Cieľom je u žiakov rozvíjať sebareflexiu, sebaopoznávanie, sebaúctu, sebadôveru a s tým spojené prevzatie zodpovednosti za svoje konanie, osobný život a seba vzdelávanie, naučiť žiakov uplatňovať svoje práva, ale aj rešpektovať názory, potreby a práva ostatných, pomáhať žiakom získavať a udržať si osobnostnú integritu, pestovať kvalitné medziľudské vzťahy, rozvíjať sociálne zručnosti potrebné pre život a spoluprácu, podporovať svojim obsahom prevenciu sociálno-patologických javov v škole (prevenciu šikanovania, agresivity, užívania návykových látok).“ (ISCED 2, 2011, 21)

V rámci ISCED 3A by sa mali naplňovať požiadavky Milénia realizovať výchovu k mravným hodnotám, k sociálnemu cíteniu a k demokracii ako základu stability spoločnosti tak, ako v rámci ISCED 2, v predmete Občianska náuka, a to vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Jedným z cieľov vyššieho sekundárneho – gymnaziálneho vzdelávania sú požiadavky (ISCED 3A, 2011, 6):

- „maximálne rozvítie potenciálu každého žiaka pre osobnostné zrenie a stávanie sa svojskou, samostatnou (nezávislou) a tvorivou osobnosťou,
- rozvinutie žiakovho zmyslu pre sociálnu vzájomnosť, starostlivosť a spravodlivosť, upevnenie záujmu o uchovanie národného dedičstva a akceptovanie kultúrnych odlišností.“

Vychádzajúc z uvedených požiadaviek štátneho vzdelávacieho programu pre 2. stupeň základnej školy ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie a štátneho vzdelávacieho programu pre gymnáziá v Slovenskej republike ISCED 3A – vyššie sekundárne vzdelávanie boli zapracované zmeny do vyššie spomínaného nového študijného programu pre študentov bakalárskeho štúdia v odbore Výchova k občianstvu, ktorých súčasťou je aj nový predmet Základy prosociálnych zručností zameraný na rozvíjanie prosociálneho správania.

Výsledkom prípravy učiteľa občianskej náuky v intenciách uvedeného by teda mal byť učiteľ, ktorý vie v praxi aplikovať také spôsoby konania a chovania sa ľudí voči sebe, aby svojich žiakov naučil zvládnuť základy medziľudskej komunikácie, utvárať harmonické vzťahy a zaujímať také postoje, správanie a konanie, ktorých určujúcim znakom bude humanita.

Literatúra

- BARÁTH, O. – FESZTEROVÁ, M.: Rozvoj zručností a vytváranie návykov bezpečnej práce. In: Education and technology. Radom, Politechnika Radomska, 2010. ISBN 978-83-7204-915-5
- ISCED 2, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, 2011
- ISCED 3A, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, 2011
- JAKUBOVSKÁ, V.: Výchova k občianstvu (príprava teoreticko-metodických textov). In: Perspektívy výchovy k občianstvu po vstupe Slovenskej republiky do Európskej únie, Bratislava, FTVŠ, 2004
- KOLLÁRIK, T.: Sociálna psychológia. Bratislava, SPN, 1993, ISBN 80-08-01828-3
- LÍŠKOVÁ, E. – MATÚŠKOVÁ, R.: Výchova k prosociálnemu správaniu vo výchove mimo vyučovania. Bratislava, MPC, 2012, ISBN 978-80-8052411-1
- Popper, K. R.: Znásanlivosť a intelektuálna zodpovednosť. In: Hľadanie lepšieho sveta. Prednášky a state. Bratislava, Vydavateľstvo Archa, 1995
- PREDANOCYOVÁ, E.: Spoločenské pozadie konverzie výchovy. In: Filosofie – veda – vzdelání, Zborník z konferencie, Plzeň, Západočeská univerzita, 1999
- ROCHE, R. O.: Optimalizácia prosociálnosti: bezpečná cesta k rozvoju osobnosti žiaka. In: Vplyv výchovy na rozvoj osobnosti s akcentom na život v európskom spoločensťve, Bratislava, 2004

FILOZOFIA AKO NEPOCHOPITEĽNÉ ZADANIE

Philosophy as Incomprehensible Assignment

Klement Mitterpach

Katedra filozofie

Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Hodžova 1, 949 74 Nitra

e-mail: kmitterpach2@ukf.sk

Abstrakt: *Príspevok sa zaoberá problematikou úlohy, resp. filozofického „zadania“ na príklade Heideggerovho myslenia a jeho reflexie v niektorých základných tézach o filozofii A. Badioua, presvedčenie o nevyhnutnosti filozofie, ktorá práve vďaka dostatočne radikálnej kritike Heideggera znovu otvára heideggerovskú ontologickú otázku.*

Abstract: *The contribution deals with the problem of the task, or rather, the assignment in philosophy as it can be exemplified by Heidegger's thinking and by the reflection it is subjected to in some of A. Badiou's basic theses about a necessity of philosophy, which, precisely thanks to his sufficiently radical criticism on Heidegger, manages to re-open heideggerian ontological question.*

Kľúčové slová: *Filozofické zadanie, Heidegger, otázka bytia, Badiou*

Keywords: *Assignment in philosophy, Heidegger, The question of being, Badiou*

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.*

Otázka bytia ako rétorická otázka

Keď Heidegger postavil otázku bytia ako úbežník filozofie, nehľadal priamo poznanie nejakého neznámeho X, ale chcel postaviť filozofiu do situácie, v ktorej si znova nebude rozumieť. Išlo mu teda o to, aby filozofia znova mohla riešiť otázku svojho zadania, teda nielen presmerovala pozornosť z predmetu otázky na samo pýtanie sa, ale predovšetkým, aby našla taký „predmet“, ktorý bude reprezentovať toto vymknutie sa z automatizovanej sugescie „pochopiteľného“, historicky, sociálne, odborne, pedagogicky rozvrhnutého terénu, v ktorom sa špecifikuje aj zadanie filozofie. Nie je podstatné, či si filozofia v takto rozčlenenom teréne pripisuje úlohu vymeriavača hraníc tohto poľa alebo je mediátorom proto-analýzy, resp. fenomenologickej deskripcie základných pojmov v rámci interdisciplinárnej komunikácie viacerých odborov. Ak by sme mali interpretovať Heideggerovo gesto z hľadiska názvu nášho príspevku, mohli by sme povedať, že Heidegger proponuje takú otázku, z ktorej sa stáva zadanie filozofie v kontexte „dobře fundovaných“ okruhov, predmetov, spôsobov, metód a zmyslu ostatných (nielen) humanistických odborov, nepochopiteľné. Treba tiež podotknúť, že sa takým nestáva iba pre tieto odbory, t.j. z hľadiska tohto vedecko-pedagogického diskurzu humanistiky, ale práve pre filozofiu samotnú, ktorá, aj keď už nie je ich fundujúcou vedou, disponuje týmto diskurzom ako slovníkom, v ktorom sa nielen učí

komunikovať, ale i rozumieť sama sebe – t.j. svojej situácii vymedzenej spravidla humanistickým lebo pragmaticko-realistickým diskurzom.

Heidegger je príkladom takéhoto násilného vymknutia možno viac ako sa zdá z jeho neskoršie rozvíjanej filozofie dejinne rôznych konštelácií bytia. Vidieť situáciu takto však znamená dívať sa z istým spôsobom význačne situovanej prítomnosti, ktorá sa vďaka tomuto vymknutiu ukazuje ako prítomnosť historicky prístupnej otázky. V učebniciach toľkokrát opakovaný fakt, že filozofia je neustálym kladením otázok, problémov a pod., že dejiny filozofie sú plné starých a nových otázok, resp. že staré otázky sa akosi neustále vracajú a filozofia má v tomto návrate vždy tak či onak prsty, zriedka opisuje situáciu práve z hľadiska dejín filozofických otázok. Nehovoriac o tom, že možno práve Heideggerovo polozenie otázky, ktorá sa týka bytia, sa vlastne pýta na to, čo filozofia ako taká reprezentuje v momente, kedy zrazu vidí všetky svoje doterajšie otázky ako rétorické. Rétorická otázka nie je iba trikom, ktorým sa otázkou samotnou odpovedá, ale aj otázkou, ktorú kladieme ako formuláciu zadania toho, o čo sa vo filozofii usiluje vôbec. Rétorická otázka robí práve otázku samu odpoveďou, potvrdzuje ju, teda, kladie dôraz na jej polozenie, a to znamená, že z otázky robí fakt, resp. udalosť, ktorá sa vymyká diskurzívnej praxi poľa, v rámci ktorého až dodatočne rozlišuje medzi metodologicky formulovanými problémami, zadaniami vedeckého skúmania a pedagogickými zadaniami, ktoré používajú otázku ako didaktickú pomôcku. Heidegger teda explicitne začína myslením, ktoré sa odohráva pod otázkou, ktorá sa pripomína práve ako „tá“ otázka, a to výhradne pri absencii jej konkrétnej formulácie, pretože verí, že jeho filozofické myslenie je práve jeho formuláciou. Položiť rétorickú otázku neznamená nahradiť skutočnú otázku rétorickou, ale naopak, stanoviť otázku ako skutočnú – t.j. ako otázku, na ktorú je skutočnosť, naša diskurzívna prax odpoveďou.

Humanistické pedagogické povzdychnutie nad tým, že ľudia dneška si nekladú „hlbšie“, napr. existenciálne otázky, preto nemôže byť povzdychnutím filozofa. Otázky filozofie sú rétorickými otázkami, pretože tvoria záhlavie, o ktorého interpretáciu ide, záhlavie, v ktorom sa táto interpretácia odohráva. Rétorická otázka je nevyhnutným gestom, vymknutím z diskurzivity, ktorá predpokladá, že filozofia usiluje o odpovede na základné otázky. Z charakteru rétorickej otázky vyplýva skôr, že filozofia neodpovedá na otázky, ale identifikuje skutočné problémy iba ak sa jej podarí formulovať otázku. Rétorická otázka tak odkazuje na skutočnosť ako odpoveď na otázku, ktorú nepoznáme (Žižek 2009, 1008). Práve rétorická otázka kladie otázku nielen ako odpoveď, ale ako odpoveď na to, čo sa v skutočnosti odohráva. Kladiet teda otázky, aby ukázala, v akom zmysle je skutočnosť vôbec práve odpoveďou.

Heidegger teda predstavuje príklad par excellence gesta, ktoré kladie otázku, ktorej znenie nepozná – t.j. vyslovuje to, čo pokladá za záhlavie západného filozofického myslenia. Fakt, že má toto vymknutie do „nepochopiteľného“ zadania podobu explicitného polozenia, a nie explicitne položenej otázky, znamená, že bytie tu vystupuje ako predbežný korelát otázky, ktorá sa zdala byť vždy tou najnezmyselnejšou a najvšeobecnejšou – iba rétorickou otázkou. Ignorovanie filozoficky pochopených, alebo dokonca filozofických otázok, t.j. indiferencia voči filozofii je práve to, čo Heidegger nie prekonáva, ale umožňuje – umožňuje tento indiferentný krok k filozofii, ktorej situácia práve nie je vôbec zrejmalá. Naopak je zrejme, že charakteristiky – odborné, vedecko-pedagogické charakteristiky tejto situácie poznáme a to jediné, čo nepoznáme

je tento krok k prekážke tohto chápania – k filozofii, ktorá toto celé stavia ako zadanie, nepochopiteľné zadanie úlohy.

Domáca úloha pre filozofov

Heidegger je teda príkladom jednak tohto vymknutia rétorickou otázkou, a zároveň zlyhania filozofie v rovine, ktorá nie je filozofická. Na jednej strane mu ide o opakovanie filozofie, z pohľadu rétorickej otázky, teda ako vyzerá myslenie minulosti, ak sa naň dívame z prítomnosti, z pozície, ktorej koordinanty nedokážeme zakresliť a na druhej, o otázku v roli fetiša dejinného poslania, ktoré toto zadanie predstavuje ako reálnu silu zmeny politicko-sociálneho a vedecko-pedagogického rámca, z ktorého sa otázka rétoricky vymkne. To spojenie nespočíva v ničom inom ako porozumení, rozumení, ktoré Heidegger identifikuje ako bezprostredné a tým „zabúda“ na to, že z neho zostáva vylúčená práve položenie tejto otázky, resp., že toto položenie sa stáva aktom, ktorý sa nekryje s tzv. autentickou existenciou, t.j. že akt položenia sa nekryje s jeho zmyslom. Otázka bytia sa teda odohráva ako interpretácia tohto porozumenia, pričom jeho singularita sa nedá ospravedlniť historicky, aj keď budeme tvrdiť, že prišiel čas tejto otázky. Práve o tomto čase možno hovoriť iba retrospektívne, z jej položenia. Heidegger v snahe „pripomenúť“, rozpomenúť sa na otázku bytia zabúda, že jej položenie je vlastne „nepochopiteľné“, pretože nepredstavuje iba neznámy predmet skúmania, resp. neznámy typ predmetu skúmania, ale neznámy spôsob začlenenia tohto skúmania do konštitúcie skutočnosti. (Realitou v tom prípade pre Heideggera nie je obraz celku skutočného, ale práve udalosť položenia otázky). Špecifikom Heideggerovho prístupu spočíva v tom, že dôveruje historicosti pýtania sa, t.j. historicity sedimentovanej v bezprostrednej praxi, pričom dejiny samotné, a j naše otázky, sú už odpoveďou na určitú ne-dejinnú výzvu. Nechať zlyhať túto historickosť samotnú znamená konfrontovať sa s tým, čo Heidegger predkladá ako „vyklonenie do úzkosti“.

Ak sa zdá, že Heidegger priväzuje filozofiu k jej dejinám, možno je treba zdôrazniť, že ju priväzuje k dejinnosti práve preto, aby ju odpútal od vzťahu k svojim vlastným dejinám. Otázka bytia je vlastne čakáním na konkrétnu otázku a nie nekonečným hľadáním otázky. Otázka bytia nie je tematickým projektom, ale stojí a padá s jej položením, t. j. so zadaním, ktoré sa genealogicky nehlási k predchádzajúcim dejinám filozofie, a ak, tak iba ako pozorovateľ toho, čo je možné z takto oddeleného a nepochopiteľného zadania vlastne na jej dejinách vlastne pozorovať. Nepochopiteľnosť zadania preto nie je principiálna ale zdržanlivá heideggerovská charakteristika toho, na čo sa vo filozofii čaká, teda zadania, ktoré zostáva stáť pri sebe samom, aby rétoricky zdôraznilo seba samé ako „dočasnú“ odpoveď.

Ontologickosť Heideggerovho prístupu k filozofii nespočíva v tom, že tematizuje „bytie“, že stanovuje otázku bytia ako jej zmysel, ale v tom, že vôbec sleduje záväzky určitého myslenia, že analyzuje základnú súvislosť medzi jej základnými konceptami a zadaním, ktoré nielen figuruje v kontexte socio-politickej reality, ale predstavuje i rôzne podoby skúmania reality a reality skúmania tohto vzťahu. Z toho je zjavné, že štandardná kritika takéhoto ontologizujúceho prístupu upozorňuje nato, že každá ontológia je už politikum ako aj na to, že každá ontológia neurčuje politiku a má preto katastrofálne dôsledky. Spravidla však nedbá na súvislosť, ktorá je z dnešného hľadiska omnoho dôležitejšia ako tieto, teda na to, ako práve sociálno-politicko-ekonomické

dianie (nie videnie) sveta sa odohráva vďaka viere v určité základné ontologické premisy – teda má oporu v samotnej ontologickej rovine (ontické persistuje práve vďaka ontologickému). Nie je to otázka ontologického „dosahu“ takýchto udalostí, ale nevyhnutnej konštitutívnej úlohy tejto roviny ako konštitutívnej opory pre udržiavanie určitej reality (sveta). Podstatné je, že táto súvislosť sa nedá jednoducho konštatovať ako naturálny fakt (preto je onto-logickou súvislosťou), ale je vynútenou reakciou v konfrontácii so zadaním, ktoré je vlastne rétorické (domáca úloha ako evičné vypracovanie nanečisto, avšak práve v tomto zmysle samostatné). Ontológia nie je rezistentná voči angažovanému postoju, naopak, je produktom angažovaného prístupu, ktorý otvára transcendentálne konštituovaný svet. Heidegger sa nakoniec aj v prípade úvah týkajúcich sa techniky snaží predĺžiť základné presvedčenie, že aj tam, kde zdá sa rovina ontologického zmyslu stratila nielen rezistenciu ale splynula s instrumentalizovaným rozumom, poskytuje tomuto rozumu oporu, ktorú rozum nedokáže (nie nechce!) chcieť vystopovať. Skrátka na to nedokáže nájsť dôvod – nechápe také zadanie, a práve preto nakoniec nedokáže radikalizovať instrumentalizáciu ako program, ale musí sa spoliehať na nerozlíšiteľnosť ontického a ontologického zmyslu.

Ukazuje sa, že Heideggerovo myslenie je vlastne takto fundamentálne pedagogické – ukazuje rámec polozenia otázky, a zostáva pri jeho reformulovaní, tak, aby bez konkrétnej otázky, bolo možné demonštrovať, čo znamená položiť otázku, t. j. ako sa v položení otázky kladie znova filozofické zadanie. U Heideggera nie je položená nová otázka, ale demonštruje sa, čo by znamenalo položiť takúto otázku, čo všetko by sa vlastne zmenilo. Namiesto skoku, ide možno o krok stranou, ktorý sa však neusídľuje v novej pozícii nezaujatého pozorovateľa, ale v angažovanej pozícii, ktorá sa paradoxne zdrží formulovania otázky v prospech dôrazu na jej ontologický dosah. Heidegger je tak pedagogický nie pre svoj štýl písania alebo vedenia, hermeneutického rozvíjania výkladu, ale možno v omnoho triviálnejšom zmysle ako filozof, ktorý chráni filozofiu ako domácu úlohu, t. j. „nanečisto“ vypracováva rôzne možnosti demonštrovania zmyslu a polozenia otázky, aby sme zároveň nepriamo videli ako sa v priebehu toho transformuje i identita „domácej úlohy“ do „úlohy myslenia“. Práve preto toto provizórne pedagogické označenie heideggerovského myslenia by nakoniec, pochopené v heideggerovskom duchu, nevyznelo ako jeho trivializácia a profanácia. Pre nás je však podstatné, že „domáca úloha“ je zadanie, ktoré dostávame vypracovať „nanečisto“, ale práve v tejto podobe prvý raz samostatne a to s tým, že preverí našu schopnosť rozumieť zadaniu. Vlastne ukazuje, že sme postavení pred zadanie bez vedenia. Inadekvátnosť modelu, neistota jeho aplikácie ako aj absencia usmerňovanej autoritou ale hlavne i čisté opakovanie naučeného sú nielen o upevňovaní učiva, ale predovšetkým aj keď menej nápadne o čítaní a re-identifikácii povahy zadania. Nejde o to dávať domáce úlohy filozofie ako obligátnu súčasť lekcie z občianstva, ale o to, ako je filozofia okrem iného domácou úlohou ktorá nás učí klásť, očakávať a rozumieť otázkam ako filozofickým, t. j. stanoveným, aj keď práve tak, aby rozdiel medzi tým, čo je našou vlastnou úlohou zrazu nebol vôbec zrejmý, aby sa stal práve tento rozdiel zjavným a napriek tomu sa vzpíeral automatizmu každodenného chápania. V tomto zmysle sa stáva ontológia vôbec zrejmou ako súčasť tohto zadania. Heidegger stanovuje ontológiu ako otázku, t. j. ukazuje, že práve zotrúva pri tomto zadaní – t. j. vôbec pri filozofii ako nepochopiteľnom zadaní – zostáva verný úlohe žiaka (nie unierzit-

ného profesora), ktorému je zverená úloha, ktorá napriek všetkej „cudzote“ zostáva „domácou“.

Komunálny Heidegger

Alain Badiou v kapitolke s názvom „Heidegger Viewed as Commonplace“ svojho prvého manifestu za filozofiu (Manifesto for Philosophy, 1989) predstavuje Heideggera ako organizátora súčasného verejného názoru, aby citoval niektoré z jeho téz, ktoré sa medzičasom stali latentným intelektuálnym postojom (Badiou 1992, 47). Zároveň prvá téza jeho základnej práce, ktorá sa považuje po Bytí a čase za prvú veľkú knihu, ktorá sa opäť venuje otázke bytia ako bytia, znie: „Heidegger je posledným všeobecne rozpoznateľným filozofom“¹ (Badiou 2005, 1). Heidegger sa teda stal nielen príkladom ale aj momentom vyznačujúcim zmysel gesta, ktorým Badiou vymedzuje prvý krok k filozofii samotnej, „ktorá sa vracia“, ktorým má byť vytrhnutie z jej vlastných dejín, de-historizovanie filozofie, t. j. návrat k platónskemu gestu deklarujúcemu zároveň jej de-poetizáciu: „V súčasnosti je filozofia v situácii harlekýna, ktorý slúži trom pánom. ... Navrhujem, aby, keďže je to dnes možné a preto práve i nevyhnutné – zrušiť všetky tri kontrakty. Navrhujem toto gesto jednoducho ako čisto filozofické, ako jej de-saturáciu.“² (Badiou 1992, 67) Troma pánmí myslí vedu, poéziu a politiku. Nejde však vôbec o fundačné gesto, ale o re-kompozíciu, keďže spolu s Heideggerom zdôrazní, že filozofia bola vždy zloženinou, t. j. konceptuálnym rámcom, v ktorom bolo možné chápať udalosti z každej z vyššie menovaných oblastí ako udalosti patriace jednému svetu.

Heidegger nereprezentuje iba osudové spojenie filozofie a poézie, ktoré Badiou nielen deklaratívne, ale i ontologicky trhá; popritom predstavuje aj nevyhnutné deklarovanie filozofie ako aktu - nie však heideggerovskej zdržanlivosti, ktorá akt polozenia otázky automaticky začlenila do dejín, diania zmyslu, aby následne artikulovala formuláciu tejto otázky ako svoje neustále intenzifikované zadanie, t. j. ako úlohu (Aufgabe) myslenia. Heideggerova otázka bytia je stále málo otázkou, ak akt jej polozenia otvára iba možnosť iniciácie do ochrany filozofického privilégia. Na druhej strane je zrejmé, že si tu filozofia nenárokujú príliš, ale práve príliš málo, je domácou úlohou v momente, kedy sa, ak by sme použili heideggerovské gesto, „udomácnuje“ práve vo svojej úlohe, v tematizácii otázky zadania ako takého, v rámci ktorého sa „zabúda“ práve na to, že polozenie otázky je filozofickým aktom, je udalosťou, ktorá prerušuje, ukončuje čakanie, resp. ako hovorí Badiou „ukončuje koniec filozofie“. Mohli by sme tiež povedať, že ono radikálne zneistenie ohľadom tejto úlohy možno vydržať iba ak je nakoniec úlohou „na doma“. Filozofia však nie je úlohou „na doma“. To neznamená, že nie je len konceptuálnym cvičením, pretože rieši reálne problémy. Naopak, znamená to, že nemá privilégium meditácie, t. j. že nemôže zostať doma (aj keby to bola meditácia o nepochopiteľnosti otvorenosti jej vlastnej situácie), pretože je identifikáciou jadra, ontológiou štruktúry týchto reálnych problémov, ktoré sa repro-

¹ „Heidegger is the last universally recognizable philosopher“ (Badiou 2005, 1)

² „Philosophy’s current situation is that of a harlequin serving three masters. ..I put forth, that it is possible today, and therefore required, to break all three contracts. The gesture I propose is purely and simply that of a philosophy, of de-saturation.“ (Badiou 1992, 67)

dukuje v ich zadaní ako aj ich riešení. Zotrvať pri probléme môže teda iba vtedy, keď definuje jeho vlastnú štruktúru a keď sa so svojou pozíciou započíta do problému samotného ako jeho časť a zároveň ako kritický moment jeho inkonzistencie. To však naopak znamená, že riešiť „reálne“ problémy bez filozofie znamená riešiť ich „naoko“ a riskovať návrat toho, čo sme pokladali za vyriešené. V tom sa vždy ukáže naivita presvedčení, podľa ktorých tzv. veľké ontologické otázky treba odložiť na domáce zúčjmové štúdium a venovať sa reálnejším problémom dneška.

Aj Heidegger „commonsensovo“ spracovaný, teda dnešný Heidegger, Heidegger, ktorý je v úlohe „organizátora svetonázoru“, t. j. Heidegger, ktorý sa v tejto úlohe ocitol nie neprávom, ale ani nie deklaratívne programovo, ale práve akosi z „ducha doby“, sa bude zbytočne brániť purifikáciou myslenia alebo nekonečným aktualizovaním rozdielu autentického a neautentického porozumenia. Vidieť skutočne jadro toho, čo rozvíja v jeho filozofii, znamená vidieť ho ako súčasť toho, voči čomu vystupuje, teda nielen v „historických súvislostiach“ alebo naopak v presahu, či prorockom nadhľade nad svojou dobou, ale práve ako artikulovanú symptomatickú a význačnú manifestáciu toho, čo muselo zostať zabudnuté a bez dôrazu – t. j. rozdielu položenia otázky ako otázky bytia a kompulzívneho predlžovania naliehavosti tohto zadania. Je teda súčasťou ani nie tak svojej, ako práve „našej“ doby, v ktorej sa konečne jeho myslenie môže stať „materiálom“, na ktorom sa demonštruje ako trhlina, ktorá tvorí jadro dnešných reálnych problémov – trhlina, ktorá je súčasťou skutočnosti a vlastnej konzistencie týchto problémov.

Práve preto a v tomto zmysle možno s Badiouom zopakovať to, čo v *Bytí a udalosti* definuje ako jednu z troch častí svojho projektu: „Spolu s Heideggerom budeme nástožiť na tom, že k filozofii ako takej sa možno znovu hlásiť na báze ontologickej otázky“ (Badiou 2005, 2).³ Napriek tomu, že Heideggera Badiou považuje za posledného filozofa, rozumie jeho postupu ako ústupu z nevyhnutného platónskeho súboja so sofistickou. Tak ako Heideggerovo presvedčenie o technologickej identite súčasnej epochy Badiou ignoruje dokonca s presvedčením, že technológia je umelo a nie konceptuálne zviazaná s ideami, ktoré neumožňujú uvoľniť jej potenciál, tak aj domáca úloha z filozofie môže byť správne vyriešená iba vtedy, keď necháme predstavu o skutočnej úlohe, na ktorú nás údajne pripravuje, zlyhať (Žižek). Fakt, že filozofia nebola nikdy nikde „doma“ len potvrdzuje, že práve u Heideggera sa stalo zrejším, že „cudzota“ je začiatkom filozofie, porušením organickej jednoty, ako to pripomína Žižek na záver jeho reakcie na Badiouov výklad téz o filozofii pre dnešok (Badiou, Žižek 2009, 70). Je to práve tento moment cudzieho, vďaka ktorému sa domáca úloha z filozofie dá riešiť iba ak sa ňou pokúšame deklaratívne zmeniť jej zadanie. Je to jediný krok, ktorý nakoniec dokáže poraziť survivalistickú stratégiu, v rámci ktorej filozofia za svoje prežitie, ktoré čerpá energiu už iba z tlaku, ktorý jej donekonečna bude redukovat životný priestor, zaplatí svojou schopnosťou predkladať idey.

Literatúra

- BADIOU, A.: *Being and Event*, Continuum 2005

³ „Along with Heidegger, it will be maintained that philosophy as such can only be re-assigned on the basis of the ontological question“ (Badiou 2005, 2).

Občan a dnešok '14

Vedecké kolokvium, katedra filozofie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, 9. 9. 2014

- BADIOU, A.: *Manifesto for Philosophy: followed by two essays : „The (re)turn of philosophy itself“ and „Definition of philosophy“*, SUNY 1999
- BADIOU A., ŽIŽEK, S.: *Philosophy in the Present*, Polity 2009
- ŽIŽEK, S.: *Less Than Nothing. Hegel and the Shadow of Dialectical Materialism*. Verso 2009

GLOBALNÉ OBČIANSTVO A JEHO VÝZNAM V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV VÝCHOVY K OBČIANSTVU

Global Citizenship and its Importance in Preparation of the Future Teachers of Education for Citizenship

PhDr. Anna Mravcová, PhD.

Katedra spoločenských vied, FEM SPU v Nitre

Tr. A. Hlinku 2, 949 76 Nitra

e-mail: mravcova.anna@gmail.com

Abstrakt: *Globálne občianstvo predstavuje relatívne nový pojem súvisiaci najmä s rastúcim významom problematiky globálneho a rozvojového vzdelávania. Podstatou globálneho vzdelávania je ukázať predovšetkým študentom množstvo problémov, ktoré dnes sužujú svet a ktoré sa vďaka rozmáhajúcej globalizácii stávajú globálnymi, a tak sa dotýkajú, v určitej intenzite, každého z nás. Má im tiež napomôcť zorientovať sa v týchto problémoch a prípadne k nim zaujať vlastný postoj. Práve globálne občianstvo tak predstavuje jeden zo základných pilierov globálneho vzdelávania, pretože má ľudí priviesť k tomu, aby sa cítili súčasťou globálneho celku a začali sa správať ako zodpovední globálni občania. K tomu je ale potrebné ľudí vychovávať. Preto by sa problematika globálneho občianstva mala stať nevyhnutnou súčasťou nielen vzdelávania študentov občianskej náuky, ale v prvom rade budúcich pedagógov, ktorí budú tieto predmety po ukončení štúdia viesť.*

Abstract: *Global citizenship represents a relatively new concept connected mainly with the growing importance of the global and development education issues. The essence of global education is to show especially to the students a number of problems that trouble the world today and which are, thanks to the increasing globalization, becoming global and thus affect in a certain intensity each of us. It should also help students to orient in these issues and eventually to create own attitudes to them. Just the global citizenship represents one of the fundamental pillars of global education, because it should bring people to the feeling that they are part of the global entity and so they should begin to behave as the responsible global citizens. However, for this purpose it is necessary to educate people. Therefore the issue of global citizenship should become an essential part not only of the education in the learning process of students of civics but primarily of the future educators who will lead these subjects after their graduation.*

Kľúčové slová: *globálne občianstvo, globálne vzdelávanie, globalizácia, globálne problémy*

Key words: *global citizenship, global education, globalization, global problems*

Globálne občianstvo v kontexte globálneho vzdelávania

V súčasnej spoločnosti môžeme stále viac pozorovať prehlbujúce sa procesy globalizácie, ktoré spôsobujú to, že nič už nie je dostatočne vzdialené. Jednotlivé situácie, udalosti, problémy a činnosti sa stávajú stále častejšie globálnymi. Svet je dnes prepojený viac ako kedykoľvek predtým, čo so sebou prináša aj nové požiadavky na znalosti jeho obyvateľov. Vzhľadom na túto prepojenosť a globálny dopad už nie je možné dištancovať sa od zvyšku sveta. Mnoho ľudí si však túto skutočnosť neuvedomuje,

a preto je potrebné im poskytovať dostatočné informácie, znalosti a zručnosti, aby sa dokázali novej situácii prispôbiť a efektívne v tomto globálnom celku fungovať.

V tomto smere nadobúda stále významnejšie postavenie globálne vzdelávanie, ktoré sa stále častejšie stáva ústrednou tematikou mnohých významných medzinárodných dokumentov. Globálne vzdelávanie tak dnes predstavuje relatívne nový a stále sa formujúci prístup v edukačnom procese na všetkých stupňoch vzdelávania. Na Slovensku je v súčasnosti globálne vzdelávanie súčasťou predovšetkým primárneho a sekundárneho vzdelávania, no je nevyhnutné, aby sa stalo súčasťou vzdelávacieho procesu aj na vysokých školách, pretože ich súčasní študenti sa s touto problematikou ešte nemali možnosť hlbšie oboznámiť v predchádzajúcich stupňoch vzdelania a po ukončení štúdia sa aj oni budú musieť zorientovať na novom globálnom trhu. Zároveň je však často problém, že učitelia nie sú dostatočne pripravení a schopní učiť jednotlivé témy globálneho zamerania, a preto má globálne vzdelávanie nezastupiteľné miesto aj v príprave budúcich pedagógov.

Globálne vzdelávanie je veľmi široký pojem pozostávajúci z mnohých parciálnych častí a oblastí výchovy, a to predovšetkým z rozvojového, environmentálneho a multikultúrneho vzdelávania, vzdelávania o ľudských právach, výchovy k udržateľnosti, výchovy k mieru a prevencii konfliktov, výchovy k interkulturalite. Jednou z fundamentálnych častí globálneho vzdelávania je však globálne občianstvo, v ktorom hrá významnú úlohu globálna dimenzia, rozširujúca sa v nazeraní na jednotlivé problematiky. Práve výchova k tomuto novému pocitu príslušnosti človeka by mala študentom umožniť pochopiť podstatu globálneho sveta, rôznorodosti a problémov, ktoré v ňom panujú a následne pomôcť študentom zaujať k týmto problémom vlastný postoj, prijať zodpovednosť za svoje konanie a správať sa ako zodpovedný globálny občan.

Globálna dimenzia v náhľade na občianstvo

V dôsledku zintenzívňujúcej sa globalizácie a zvyšujúcej sa vzájomnej závislosti jednotlivých častí sveta sa do popredia stále viac dostáva globálny rozmer. Dnes už pre nás nie je žiadna časť sveta neznáma a jasne tak môžeme vidieť, že hoci pochádzame z rôznych krajín, medzi ktorými existujú často až priepastné rozdiely, svet je tak prepojený, že mnohé činnosti ako aj problémy majú globálny dopad. Preto globálna dimenzia, ako forma nového náhľadu na svet z nižších, poväčšine národných dimenzií, v súčasnosti získava stále väčšiu pozornosť a dôležitosť. Jej význam môžeme lepšie pochopiť z tvrdenia, že „Globálna dimenzia je veľmi dôležitá, pretože prepája lokálne, národné a globálne takým spôsobom, že ľudia si sú vedomí, aké dôsledky má ich konanie na druhých po celom svete“ (McGough – Hunt 2012, 1-2).

Globálna dimenzia sa zaoberá tým, čo nás spája so zvyškom sveta. Najmä v edukačnom procese tak umožňuje študentom preniknúť do celého komplexu globálnych problémov a skúmať spojitosti medzi ich vlastným životom a medzi ľuďmi, miestami či problémami po celom svete. Pomáha im rozvíjať schopnosť predstavy rôznych podôb svojej budúcnosti, ako aj úloh, ktoré môžu zohrávať v novo sa tvoriacom spravodlivom a udržateľnom svete (QCA 2007). Globálna dimenzia má pomôcť vybaviť občanov schopnosťami a zručnosťami tretieho tisícročia, ktoré sa stávajú nevyhnutnými požiadavkami pre život v súčasnom globálnom svete. Preto je potrebné zavádzať tento nový prístup do výučby na všetkých stupňoch vzdelávania.

Náhľad z globálnej dimenzie má tiež pomôcť študentom zvýšiť úroveň rešpektu voči ostatným, ako aj ich pocitu zodpovednosti, rešpektovania rôznorodosti, empatie či férovosti. Pomocou globálnej dimenzie a rozvojovej problematiky vo vzdelávaní môžu študenti objaviť nový prístup a začať sa angažovať v rade globálnych problémov, ktoré prekračujú hranice jednotlivých krajín (napr. problémy životného prostredia, ozbrojené konflikty a chudoba). Vzhľadom na prehlbujúcu sa globalizáciu sveta dnes majú predovšetkým mladí ľudia k dosahovaniu tohto prístupu viac vhodných možností ako kedýkoľvek predtým (McGough – Hunt 2012).

Globálna dimenzia neobchádza ani problematiku občianstva a výchovy k nemu, kde tiež dochádza k posunu náhľadu z lokálneho a národného na globálne. Jej podstatou je, aby žiaci a študenti základných, stredných, ale aj vysokých škôl mohli nadobudnúť pocit globálneho občana a aby so svojimi získanými zručnosťami mohli žiť a pracovať v ktorejkoľvek oblasti a časti sveta (Bourn 2014). Formuje sa tak nový termín – globálne občianstvo, pre ktorý zatiaľ neexistuje jednotná a ucelená definícia jasne vymedzujúca samotný pojem ako aj postavenie globálneho občana. Globálne občianstvo je dosiaľ chápané najmä ako určitý pocit či postoj. Hoci počiatky globálneho občianstva ako svetoobčianstva nachádzame už v staroveku, v súčasnosti naberá celkom iný a reálny smer, preto sa jeho užívanie stále viac rozširuje, a to aj vo vzdelávaní.

V mnohých krajinách už patrí tento pojem k bežne užívaným a predstavuje jeden zo základných pilierov globálneho vzdelávania. Na Slovensku sa s ním ešte často nestretávame, a preto ľudia len zriedka vedia, čo pod ním majú chápať či ako k nemu pristupovať. No človek môže sotva pochopiť globálne súvislosti a môže len ťažko chcieť konať globálne, pokiaľ nemá pocit náležitosti k svetovému spoločenstvu. Globalizácia ale neobchádza žiadnu časť sveta, preto aj na globálne vzdelávanie a výchovu ku globálnemu občianstvu musí byť kladený primeraný dôraz v každej, o to viac v rozvinutej krajine. Najmä študenti musia byť vedení k tomu, aby sa cítili byť nielen štátnymi, ale aj globálnymi občanmi a podľa toho aj konali.

Pojem globálne občianstvo je napriek všetkému veľmi problematický, a to nielen z dôvodu jeho formálneho zakotvenia, ale aj zo samotného pohľadu na porozumenia. O právnom zakotvení možno ťažko čo len hovoriť. Občianstvo je predsa právny vzťah a príslušnosť človeka k určitému štátu a je vždy územne limitované. Ako by teda človek mohol byť občanom celého sveta. Avšak svet sa stále viac prepája a tieto skutočnosti nemožno ignorovať. Predovšetkým s ohľadom na množstvo problémov, ktoré sa vo svete rozmáhajú. Vzhľadom na prepojenosť tak majú aj obyčajní ľudia v určitých prípadoch, v určitej miere a intenzite možnosť vplyvať na tieto problémy a prispieť k ich zmierneniu. Preto sa pojem globálne občianstvo v posledných rokoch stále viac rozširuje, a to predovšetkým v rozvinutých krajinách, v ktorých sú možnosti na aktívne pôsobenie ľudí väčšie a efektívnejšie. Preto sa rôzne združenia, ale dnes už aj školy, snažia najmä mladým ľuďom vstúpovať pocit, že sú nielen občanmi krajiny, ale sú súčasťou aj akéhosi globálneho celku, ktorého hranice si nedokážu ani predstaviť, ale v ktorom tiež môžu aktívne pozitívne pôsobiť. A tak, hoci globálne občianstvo predstavuje len akýsi vnútorný postoj a pocit človeka, má dnes stále väčší význam, a to predovšetkým vo výchove novej generácie v snahe akokoľvek pozitívne prispieť k lepšiemu stavu na Zemi.

V mnohých vyspelých krajinách je problematika globálneho občianstva zavádzaná do vzdelávacích systémov a buduje si svoju teoretickú platformu. Rôzni odborníci sa

pokúšajú aj o zedefinovanie globálneho občianstva. Existuje naň preto mnoho pohľadov a názorov, ktoré sa pohybuju v širokom rozmedzí počnúc ideou, že každý človek na Zemi je svetoobčanom až po myšlienku, že z právneho hľadiska nič také ako globálny občan neexistuje. Avšak v inštitúciách, ktoré sa týmto pojmom cielene zaoberajú, prevláda oveľa hlbšia myšlienka, ktorá prechádza za ideu, že sme všetci občanmi sveta až k priznaniu, že nesieme zodpovednosť nielen jeden za druhého, ale aj za celú Zem (pozri tiež Špirko 2011). Globálne občianstvo tak má byť najmä o pochopení potreby odstrániť nespravodlivosť a nerovnosť a zároveň o tom chcieť a môcť konať za týmto účelom. Globálne občianstvo je teda hlavne spôsob myslenia a správania, je to pohľad na život a viera v možnosť zmeny (Young – Commins 2002).

Z uvedeného môžeme vnímať „globálneho občana ako niekoho, kto sa identifikuje ako súčasť svetovej spoločnosti a ktorého konanie prispieva k budovaniu hodnôt a zvyklostí tejto komunity“ (Israel 2013), teda niekoho, kto si uvedomuje širší význam sveta a svoju vlastnú úlohu ňom, kto rešpektuje a cení si rôznosť, vie ako svet funguje, a to v rôznych oblastiach (najmä economickej, politickej, sociálnej, kultúrnej, technologickej a environmentálnej), poburuje ho nespravodlivosť, aktívne participuje na spoločnosti a je pre ňu prínosom od lokálnej až po globálnu úroveň, chce konať tak, aby zo sveta urobil spravodlivejšie a udržateľnejšie miesto, pričom nesie zodpovednosť za svoje konanie (Young – Commins 2002). Každý sa môže stať globálnym občanom, no je nevyhnutné ľudí k takémuto správaniu a konaniu viesť, a to najmä cez výchovu ku globálnemu občianstvu, ktorej potreba je stále väčšia.

Výchova ku globálnemu občianstvu

V súčasnej spoločnosti má globálna výchova ako aj výchova ku globálnemu demokratickému občianstvu veľký význam. Mladí občania musia pochopiť, že svet je prepojený a vzájomne závislý vo všetkých oblastiach a že rozhodnutia realizované na lokálnej, regionálnej či národnej úrovni môžu mať aj globálny dosah či minimálne sú ovplyvňované a vplývajú na existujúce globálne problémy. Odovzdávanie znalostí tak vo výchove globálnych občanov predstavuje základ. Rovnako dôležité je ale učiť ich, aby boli schopní tieto znalosti aktívne využívať na globálnom trhu.

Príručka globálneho občianstva definuje termín ako „proces nadobúdania zodpovednosti za svoje okolie ako aj za okolitých ľudí a za spoločnosť, ktorej sme súčasťou“ (Kronegger – Mrak – Suša 2010). Ideál globálneho občianstva tak má snahu potláčať rozmáhajúci sa individualizmus v spoločnostiach a navracáť význam spoločenským hodnotám a kolektívnemu vedomiu. Svet sa prepája, jednotlivé spoločnosti sa integrujú a vznikajú nadnárodné spoločenstvá. Krajiny sa musia prispôbovať novým podmienkam a mali by tak klásť primeraný dôraz na nový prístup vo vzdelávaní, zameraný najmä na globálnu dimenziu vo výchove občanov. Globálny rozmer občianstva je potrebné zavádzať na všetky stupne škôl, nevynímajúc vysoké školy, kde táto problematika absentuje najviac. Pritom práve vysoké školy vychovávajú jednak budúcich absolventov, ktorí budú vo veľkej miere po štúdiu pôsobiť na globálnom trhu a musia sa preto naučiť konať ako aktívni, spôsobilí a zodpovední globálni občania. Vychovávajú však aj budúcich pedagógov náuky o spoločnosti, v ktorej dnes už nemôže absentovať globálny rozmer. Preto, aby sa stali dobrými učiteľmi týchto predmetov, musia najskôr získať oni sami potrebné znalosti, ktoré budú odovzdávať ďalej. Pokiaľ

im však vzdelávacie systémy neposkytnú dostatočné vzdelanie, nebudú na svoju úlohu v globálnom svete či priamo v školskom prostredí pripravení.

Vo vysokoškolskom vzdelávaní zároveň dochádza k rastúcej snahe o internacionalizáciu. Koncept výchovy k občianstvu tak neodvratne prerastá z národnej úrovne aj do globálnej. Mnohé národné aj medzinárodné organizácie preto vyvíjajú v posledných rokoch veľké úsilie na podporu globálneho občianstva a výchovy k nemu aj na úrovni vysokých škôl. Táto aktivita má pomôcť najmä mladým občanom pochopiť fungovanie globálnej spoločnosti a zároveň rozšíriť ich rozhľad v oblasti globálnych problémov. Cieľom je posilňovať ich rozhľadenosť, povedomie, vzťah k hodnotám demokracie, cieľom je posilňovať ich osobnú a sociálnu zodpovednosť v novom globálnom prostredí, podporovať globálne vzdelávanie a rozmanitosť, ale aj posilňovať ich občiansku úlohu a spoločenské povinnosti. Tak pripravovaní študenti majú byť pozitívnym prínosom nielen pre lokálnu a národnú, ale aj svetovú spoločnosť.

Vo výchove ku globálnemu občianstvu je dôležité, aby študenti pochopili jeho podstatu a zásadný rozdiel s občianstvom národným. Pretože kým národné občianstvo je nevyhnutne prepojené s určitým konkrétnym miestom – krajinou, globálne občianstvo nie. To predstavuje akýsi vnútorný a dobrovoľný príklon k pojmu, ktorý reprezentuje „spôsob myslenia a života v rozmanitých prierezových spoločnostiach – mestá, regióny, štáty, národy a medzinárodné združenia...“ (Schattle 2007, 9). Ľudia dospievajú k vnímaniu seba samých ako globálnych občanov rôzne a majú možnosť vybrať si či alebo ako ho budú realizovať. Aby toho výberu boli ale schopní, resp. aby boli schopní vnímať seba samých ako svetoobčanov, je potrebné ich vychovávať, a teda poskytovať maximum informácií a vedomostí o jednotlivých globálnych problematikách, aby sa aj oni cítili ako súčasť globálneho celku a aby pochopili, že aj oni v ňom môžu aktívne a efektívne pôsobiť.

Globálne občianstvo v príprave budúcich pedagógov výchovy k občianstvu

Ako už bolo uvedené, globálna problematika a výchova ku globálnej dimenzii občianstva má svoje nezastupiteľné miesto aj vo výchove budúcich pedagógov v odbore výchova k občianstvu. Práve oni po absolvovaní štúdia nadobúdajú zodpovednosť za výchovu budúcich plnohodnotných občanov, a preto ich musia pripravovať aj na novo sa formujúcu situáciu, podmienky a problémy sveta, v ktorom budú žiť a pôsobiť.

Pri dnešnom charaktere sveta a problémov, ktoré ovplyvňujú takmer celú Zem musia byť všetci ľudia vedení k tomu, aby si prepojenosť a vzájomnú závislosť uvedomovali, aby boli oboznámení s problémami a aby na základe získaných vedomostí dokázali zaujať vlastný postoj ku globálnej problematike, nadobudli pocit globálnej zodpovednosti a pocit potreby konať v prospech globálneho celku, pretože aj oni sú jeho súčasťou a budúcnosťou.

Je preto potrebné, aby študijné odbory výchovy k občianstvu v sebe zahŕňali globálny rozmer výchovy a aby boli študenti vedení k pochopeniu významu globálneho občianstva, ako aj k jeho aktívnej realizácii, aby sa tak mohli stať aktívnymi, zodpovednými globálnymi občanmi a svoje poznatky a vedomosti odovzdávali ďalej.

Výchova k občianstvu a jeho globálnej dimenzii by tak mala v sebe zahŕňať najmä:

- problematiku sociálnej spravodlivosti;
- ľudské a politické práva a slobody od lokálnych po globálne;
- globálnu závislosť a podporu mladých ľudí, aby odmietali nespravodlivosť, nerovnosť a diskrimináciu;
- pomoc mladým ľuďom rozvíjať kritické zručnosti a premýšľať o širokom rámci politických, sociálnych, etických, environmentálnych a morálnych problémov a skúmať názory či myšlienky iné ako len tie, ktoré sú orientované na seba (QCA 2007b);
- stratégie na zvládnutie lokálnych, národných a globálnych konfliktov;
- vplyv a dopady individuálnych a kolektívnych akcií na spoločnosti (vrátane dobrovoľníctva);
- politiku a prax udržateľného rozvoja a ich vplyv na prostredie;
- ekonomiku vo vzťahu k občianstvu a k rozhodnutiam o verejných peniazoch;
- meniacu sa povahu domovskej krajiny, vrátane rôznorodosti myšlienok, vierovyznaní, kultúr, identít, tradícií, perspektív a zdieľaných hodnôt;
- vplyv migrácie a integrácie na identity, skupiny a spoločensvá;
- vzťah krajiny k nadnárodným zoskupeniam a globálnej spoločnosti;
- výzvy obklopujúce globálne spoločenstvo (McGough – Hunt 2012).

Všetky tieto okruhy by mali byť podávané študentom nielen formálnym, ale aj neformálnym spôsobom vzdelávania. Práve zážitkové vzdelávanie je vo výchove globálneho občana veľmi dôležité, pretože študenti potrebujú nielen teoretické poznatky, ale aj praktické skúsenosti a zručnosti, ktoré im pomôžu lepšie prijať a pochopiť svoje postavenie ako globálneho občana a konať aktívne a zodpovedne. Zároveň im tiež pomôže lepšie odovzdávať tieto vedomosti, znalosti a zručnosti ďalej – svojim žiakom a študentom.

Záver

Výchova ku globálnemu občianstvu nemá predstavovať nový samostatný predmet. Ide o zavádzanie pohľadu na globálnu dimenziu a komplex globálnych problémov do existujúcich predmetov výchovy k občianstvu.

Možno skonštatovať, že jednou z hlavných úloh každej výchovy k občianstvu je dnes príprava študentov na to, aby boli schopní zaoberať sa celým komplexom globálnych problematik a prípadne k nim zaujať aktívny postoj. Práve to je pre dnešný svet a budovanie spravodlivej a udržateľnej spoločnosti nevyhnutné. Avšak úroveň výchovy ku globálnym témam a k pochopeniu seba samého ako globálneho občana je stále vo väčšine krajín nedostačujúca. Preto je nevyhnutné zavádzať túto novú dimenziu výchovy k občianstvu do jednotlivých predmetov občianskej náuky aj na vysokých školách, nevynímajúc študijné programy – výchova k občianstvu, ktoré zároveň zabezpečia cez svojich budúcich absolventov odovzdávanie získaných vedomostí ďalej, svojim budúcim žiakom a študentom. Pretože kým ľudia nezačnú pociťovať príslušnosť k svetovému spoločenstvu, nebudú si k nemu budovať hodnotový a zodpovedný prístup, ktorý je nádejou a zároveň možnosťou pre lepšiu budúcnosť na Zemi.

Literatúra

- BOURN, D. 2014. The Theory and Practice of Global Learning. In: *Development Education Research Centre. Research Paper No.11 for the Global Learning Programme*. London: DERC. 47 p. ISBN 978-0-9574546-3-7.
- ISREAL, R. 2013. *What does it mean to be a global citizen*. [online]. [cit. 2014-05-29]. Dostupné na internete: <<http://www.opendemocracy.net/ourkingdom/ron-israel/what-does-it-mean-to-be-global-citizen>>.
- KRONEGGER, S. – MRAK, K. – SUŠA, R. 2010. *Príručka globálneho občianstva*. Žirovniva: Medium d. o. o. 78 s. ISBN 978-80-970163-2-6.
- MCGOUGH, H. – HUNT, F. 2012. *The Global Dimension: A Practical Handbook for Teacher Educators*. [online]. London: Development Education Research Centre. [cit. 2014-05-25]. Dostupné na internete: <http://www.ioe.ac.uk/Handbook_final%281%29.pdf>.
- QCA (QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY). 2007. *The global dimension in action*. London: QCA. 46 p. ISBN 1-84721-582-3.
- SCHATTLE, H. 2007. *The Practices of Global Citizenship*. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers. 227 p. ISBN 0742538982.
- ŠPIRKO, D. 2011. Biocentrizmus, humanizmus, zodpovednosť. In *(Úvahy) O biocentrizme a humanizme*. Zvolen: FEE TU. s. 12-19. ISBN 978-80-8093-156-8.
- YOUNG, M. – COMMINS, E. 2002. *Global Citizenship: The Handbook for Primary Teaching*. Cambridge: Chris Kington Publishing. 188 p. ISBN 1-899857-47-8.

MYŠLIENKOVÁ MAPA – FORMA PODPORY ČÍTANIA S POROZUMENÍM

Mind map – Form of Support Reading Comprehension

doc. PaedDr. Lubica Predanociová, PhD.

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

Abstrakt: *Podporovať prácu s odbornými textami na úrovni univerzitného štúdia sa ukazuje v poslednom období ako nevyhnuté. Príspevok je zameraný na prezentovanie prístupu orientovaného na problematiku myšlienkového mapovania ako jednej z produktívnych foriem podporujúcich aktívne porozumenie textu. Teoretická analýza zdrojov, podstaty, tvorby myšlienkových máp predstavuje východisko pre poukázanie na praktickú implementáciu na úrovni univerzitnej prípravy budúcich učiteľov. Príspevok je výrazom autorkiných snáh, zameraných na elimináciu nedostatkov súvisiacich a aktívnym prístupom študentov v odbore Výchova k občianstvu.*

Abstract: *Supporting work with specialized texts at the level university study show lately such necessary. The paper is focused on presenting of approach that is focused on issues thought mapping a song of the appropriate forms that promote active understanding of the text. Theoretical analysis of resources, the nature and creation of mind maps is a starting point for a demonstration of the practical implementation at the level of university teacher training. Contribution is an expression author's efforts, which focused on the elimination the deficiencies related to the active approach of students in the study field Citizenship Education.*

Kľúčové slová: *myšlienková mapa, myšlienkové procesy, čítanie s porozumením.*

Keywords: *mind map, thought processes, reading comprehension.*

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

Úvod

Súčasnosť, preplnená množstvom rôznorodých podnetov a predovšetkým informačnou explóziou, nutne vyžaduje, aj v oblasti prípravy budúcich pedagógov, reagovať na aktuálne potreby tak, aby sa neskôr dostavil požadovaný efekt v zmysle aplikovania vhodných metód, s ktorými mali možnosť pracovať budúci učitelia počas svojho univerzitného štúdia, do ich praktickej pedagogickej aktivity. Aj keď nechotne, treba si priznať, že príprava budúcich učiteľov z obsahovej aj didactickej stránky nie úplne napĺňa súčasné potreby, v kontexte so zameraním príspevku poukazujem na potrebu

intenzívnej, ale hlavne efektívnej práce s odbornými textami.¹ Študentov, ktorých prípravu pre vstup na univerzitné štúdium pedagógovia univerzít zvyknú hodnotiť ako nepostačujúcu, je nevyhnutné viesť, usmerňovať. Ukázať im adekvátne spôsoby ich študijnej činnosti, spôsoby práce s odbornou literatúrou s cieľom porozumenia nielen obsahu ale aj potrebnému kontextu, ukázať ako možno univerzitné štúdium, prebohaté svojím obsahom ale menej praktickým smerovaním, transformovať do pracovného života, dať mu plnohodnotný zmysel.

Príspevok nadväzuje na štúdie, v ktorých sa autorka venovala problematike práce s odborným textom, a jeho zámerom je nielen teoreticky prezentovať, ale aj prostredníctvom praktického príkladu predstaviť metodický prístup, označovaný ako myšlienkové mapovanie. Problematika nie je neznáma, ale v jej vodách sa väčšina univerzitných pedagógov a následne aj študentov, budúcich učiteľov, pohybuje iba neisto, tápavo, bez praktického metodického aplikovania. Analýza podstaty, cieľov, metodologických krokov, možností využitia myšlienkových máp, to sú jednotlivé aspekty, ktorých predstavenie vytvorí, malo by vytvoriť, relatívne ucelenú predstavu o zvolenej problematike. Príspevok má ambíciu byť podnetom pre kroky, ktoré povedú k výraznejšiemu používaniu myšlienkového mapovania na podporu práce s odborným textom, čím predovšetkým poskytnie priestor pre rozvoj individuálneho premýšľania študentov nielen v študijnom odbore Výchova k občianstvu.

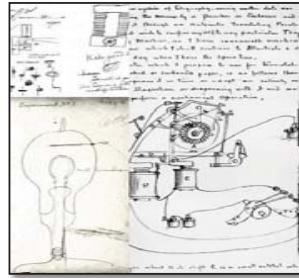
Kde sa vzalo myšlienkové mapovanie?

Mentálne mapovanie a následná tvorba myšlienkových máp ako metódy aktivizujúcej a podporujúcej samostatný rozvoj myslenia individua, je použiteľná, v jej rôznych variáciách, na všetkých stupňoch inštitucionálneho ale aj neinštitucionalizovaného vzdelávania. Analogicky je aplikovateľná v humanitných aj prírodných a technických vedách. Základnú charakteristiku možno obsiahnuť nasledovne: myšlienková mapa (mind map) predstavuje vizuálne spojenie získaných informácií, nápadov, jej prostredníctvom je možné zobrazovať nielen fakty, ale aj štrukturálnu stránku vybratého problému a modelovať vzťahy jednotlivých súčastí štruktúry. Edukačné prostredie nie je jediným miestom použitia myšlienkových máp, uvedenou metódou je možné pracovať pri plánovaní a riešení rôznych problémov, napríklad v oblasti manažovania.

Za otca metódy je všeobecne považovaný a v súčasnosti akceptovaný Tony Buzan, ktorý prichádza s myšlienkovou metódou na prelome šesťdesiatych a sedemdesiatych rokov minulého storočia. Buzanovým prístupom je inšpirovaný tento príspevok, jeho teoretické názory budú predmetom našej analýzy. V dejinách však možno stretnúť viacero jeho predchodcov. Jedným z charakteristických aspektov myšlienkových máp je uplatnenie tzv. nelineárneho myslenia, práve zaznamenávanie myšlienkových procesov nelineárnym spôsobom, doplneným obrázkami, kresbami, schémami, grafmi, bolo typické pre mnohých výrazných mysliteľov. Svojich priekopníkov v tvorbe myšlienkových máp má aj filozofia, dokonca za jedného z prvých autorov je považovaný novoplatónsky filozof Porfýrios z Tyru, ktorý pri písaní úvodu k Aristotelovej práci *Katégorie*, použil grafickú vizualizáciu textu. K ďalším mysliteľom, využívajúcim zápis svojich poznámok kombináciou slov a rôznych iných foriem grafického záznamu,

¹ Pozri: Jakubovská V.: *Výchova k občianstvu (príprava teoreticko-metodických textov)*.

patria Leonardo da Vinci, Michelangelo, Galileo Galilei, Isaac Newton, Thomas Alva Edison, Albert Einstein, Maria Curie, Pablo Picasso.



Leonardo da Vinci: Kresba plodu.²

Záznam myšlienok T. A. Edisona.³

Teóriou myšlienkových máp sa zaoberali a v súčasnosti sa aktívne zaoberajú teoretici z rôznych vedných odborov. Americký psychológ Edward C. Tolman, venoval sa experimentálnej a porovnávacej psychológii, v období prvej polovice minulého storočia skúmal možnosti uplatnenia metódy myšlienkových, resp. kognitívnych máp na potkanoch a neskôr ľuďoch. V geografii sa problematike myšlienkových máp venoval americký teoretik Kevin Lynch⁴ a britský geograf Peter Gould.⁵ Šesťdesiate roky minulého storočia boli obdobím vytvorenia koncepcie, analyzujúcej vzťah ľudského myslenia a tvorivosti s funkciami ľudského mozgu, jej tvorcami boli Alan M. Collins a Ross Quillian.⁶ Collins sa zaoberal aj možnosťami uplatnenia teórie v podpore rozvíjania študijných a intelektuálnych schopností študentov. Tradičné vzdelávanie má podobu akéhosi školenia, zameraného na tvorbu kognitívnych zručností, podľa Collinsa pri univerzitnej príprave je treba dbať na individuálne zlepšovanie sa študenta, študent má možnosť robiť chyby; pedagóg usmerňuje, vedie študenta k vlastnému monitorovaniu, verbálne artikuluje nedostatky jeho výkonu, iniciuje dialóg, študent je usmerňovaný k tvorbe metakognitívnych zručností. Collins akcentoval aj potrebu pozitívneho sociálneho prostredia, v ktorom sa deje vzdelávanie, formuloval päť sociálnych nástrojov, ovplyvňujúcich proces učenia: prostredie (učenie by sa malo realizo-

² Foto – Royal collection trust/ © Her Majesty Queen Elizabeth, 2013.

³ <<http://www.sashe.sk/gaal/journal/muzske-zalezitosti>>.

⁴ K. Lynch v práci *The Image of the City* (Lynch, K. *Obraz mesta*. Praha : BOVA POLYGON, 2004. ISBN 80-7273-094-0) formuloval výsledky svojho výskumu; obyvatelia miest sú schopní chápať svoje okolie prostredníctvom tvorby mentálnych máp, ktoré si vytvárajú na základe piatich prvkov mesta: cesty, hrany, okresy, kontaktné body, pamiatky.

⁵ Gould, P., White, R.: *Mental maps*. New York : Routledge, 2004, 184 pp.

⁶ Collins a Quillian prichádzajú s objavom tzv. sémantickej pamäte, založenej na význame, konotácii; tvrdili, že slová spojené s inými slovami umožňujú efektívnejšie učenie. Výsledkom je model tzv. sémantickej siete, založenej na myšlienke, že nové vedomosti nadobudneme rýchlejšie, ak ich dáme do súvislosti s predchádzajúcimi, už osvojenými vedomosťami. Sémantická sieť obsahuje nielen slová, ale aj grafické vyjadrenie, ilustrujúce sémantický vzťah medzi pojmami.

vať v reálnom prostredí, resp. riešiť reálne problémy), kultúrnosť prostredia (prostredie podnecuje k analytickému mysleniu, umožňuje diskutovať a rozvíjať individuálne zručnosti), vnútorná motivácia (percepcia vedomostí smeruje k realizácii vytýčeného cieľa), spolupráca (sociálne prostredie podporuje spoluprácu), súťaženie (porovnávanie kvality výsledkov, slabých a silných stránok jednotlivcov).⁷

Čo je podstata metódy myšlienkových máp?

Britský psychológ Tomy Buzan nadviazal na výskum Alana M. Collinsa, rozpracoval a rozšíril myšlienku mapovania ľudského myslenia, vypracoval metódy efektívneho mapovania myslenia. Spočiatku bol za základný prostriedok tvorby myšlienkových máp považovaný papier a perá, neskôr dochádza k spracovaniu prostredníctvom podpory softvérovými produktmi, ktoré sa v súčasnosti s veľkou akceleráciou rozširujú. Aplikácia viacerých programov pre tvorbu myšlienkových máp umožňuje napríklad vytvorenie základnej štruktúry, ktorá vystupuje ako forma didaktickej pomôcky v edukačnom procese.

Myšlienková mapa je obrazové vyjadrenie ľudského myslenia, ide o zaznamenanie procesuálneho charakteru myslenia, nápadov, je reflexiou výkonu ľudského mozgu. „myšlienková mapa je vizuálny nástroj pre holistické, teda celistvé myslenie, ktoré podporuje všetky funkcie mozgu – predovšetkým pamäť, kreativitu, učenie a akékoľvek premýšľanie“ (Buzan, 2012, 42). Myšlienková mapa je nástroj, ktorým sa učíme správne myslieť, pretože ľudský mozog premýšľa organicky, premýšľa v štruktúrach analogických prírodným formám⁸ a prestavuje posun od lineárneho a viacrozmernému resp. Celistvému premýšľaniu.⁹

Lineárne vs. viacrozmerné/celistvé myslenie. História nás presvedčala, že jediná vhodná forma zaznamenávania informácií, údajov, myšlienok prostredníctvom slov a viet je lineárna podoba. Prevažná väčšina textov má podobu zobrazenia slov vo vetách, ktoré majú svoj začiatok a koniec a sú usporiadané do riadkov. Táto forma sa uplatňuje aj pri edukácii, na pracoviskách, poznámky píšeme lineárne, prípadne v podobe bodov, čím využívame iba minimálnu časť mozgového potenciálu. Lineárna podoba písomných záznamov neumožňuje dostatočne „vidieť“ kľúčové slová, neevokuje k zapamätávaniu obsahu, venujeme zbytočne veľa času nielen zaznamenávaniu, ale následne aj orientácii v nami zaznamenanom texte. A napokon linearita obmedzuje

⁷ Pozri: Collins, A., M., Quillian, M., R. *Retrieval time from semantic memory*. In: *Cognitive Psychology: Key Readings*. Edited by: Balota, D., A., Marsh, E., J. 2004, New York : Psychology Press , 765 pp. ISBN 1-84169-064-3.

⁸ Buzan pri charakteristike ľudského myslenia používa pojem „lúčovité“ myslenie (v českom jazyku – paprskovitě), poukazuje tak na skutočnosť, že každú informáciu, ktorú človek percipuje, je možné vyjadriť v zmysle stredu, z ktorého lúčovite vychádzajú výbežky; každý výbežok predstavuje asociáciu, z ktorej lúčovite vystupujú ďalšie asociácie. Ľudské myslenie a jeho „výsledky“ sú, môžu byť zrkadlené v podobe myšlienkových máp, ako foriem zaznamenávania prirodzeného spôsobu ľudského myslenia. Pozri: Buzan, T., Buzan B.: *Myšlenkové mapy. Probudte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*, s. 36-39.

⁹ Pozri: Buzan, T., Griffiths Ch.: *Myšlenkové mapy v byznysu*, s. 21-35.

ľudský mozog vo vytváraní si potrebných asociácií, ktoré vedú k zapamätávaniu a k tvorivosti.

Buzanove výskumy ľudskeho mozgu ukázali, že mozog je schopný absorbovať a opätovne oživiť informácie spôsobom, ktorý využíva nielen myšlienkové procesy, ale aj zmyslové vnemy. Myseľ pracuje nelineárne, je schopná absorbovať a „zaznamenávať“ vo forme obrazov relatívne veľké množstvo informácií, ktoré nás obklopujú, myseľ z informácií vytvára požadovaný celok, interpretuje ho, dopĺňa.¹⁰ Buzan poukazuje na základné funkcie mozgu: *percepcia*, na ktorej sa zúčastňujú všetky zmysly; prostredníctvom pamäte si prijaté poznatky *podržíme a analyzujeme*; *výstup* predstavuje všetky formy myslenia, komunikácie, kreativity a má podobu myšlienkového mapy, rozprávania či pohybu; *kontrola* – jej funkciou je schopnosť mozgu sledovať optimalitu duševných a fyzických schopností človeka, ale aj okolité prostredie, bez ktorého by ostatné funkcie mozgu boli eliminované.¹¹

Tvorba myšlienkových máp

Vytvorenie myšlienkového mapy je výrazom individuálnych schopností, je výsledkom individuálneho premýšľania a kreativity, s ktorou dokážeme využívať slovné, obrazové, číselné, logické, rytmické, farebné aj priestorové schopnosti a zručnosti. Východiskom pre ovládanie a používanie duševného potenciálu je kategorizovanie a štruktúrovanie vlastných myšlienok. Kľúčový koncept je základný princíp triedenia, zvyčajne je to všeobecná kategória, zahŕňajúca väčší rozsah informácií, z ktorej je možné odvodiť ďalšie kategórie, prípadne subkategórie. Nasleduje uvedomenie si nutnosti usporiadania všeobecných a menej všeobecných kategórií hierarchicky, teda usporiadanie v zmysle vyšších a nižších úrovní štruktúry.

Myšlienková mapa je výsledkom individuálnej činnosti, no jej praktické zvládnutie, teda samotná tvorba, vyžaduje metodickú podporu, spočívajúcu vo vyjadrení základných krokov, ktorými je vhodné postupovať. Je potrebné akcentovať, že mapa je vytváraná na jednej ploche, liste, hárku papiera, dôvodom takejto vizualizácie je, aby jej tvorca či používateľ mohol mať naraz k dispozícii všetky relevantné aspekty zvolenej problematiky, mohol ich nielen študovať, ale predovšetkým dopĺňať o autonómne prvky, ako výsledky vlastného myslenia a kreativity.

Prvý krok je uvedomenie si (a) *cieľu, dôvodu* (Pôjde o prípravu plánovania práce?, Chceme uvažovať o istom probléme?, Chceme vytvoriť osnovu?, Chceme porozumieť odbornému textu?, Pripravujem sa na skúšku?); (b) *dôležitou súčasťou tvorby mapy je voľba „materiálnych“ prostriedkov*, ku klasickým patria papier a písacie potreby (odporúčajú sa farebné perá, zvýrazňovače a pod.);¹² (c) Buzan poukazuje aj na skutočnosť, že vytvorenie myšlienkového mapy ako výsledku myšlienkového procesu vyžaduje prácu vo vhodnom *prostredí*; (d) ak upozorníme na tvorbu mapy pomocou *šablóny*, nemáme na mysli statický prostriedok, obmedzujúci slobodu a kreativitu, ale skúsenosťami overenú podobu, spočívajúcu v tvorbe šiestich základných vetiev, vy-

¹⁰ Pozri: Buzan, T., Buzan, B.: *The Mind Map Book*, s. 16-18.

¹¹ Pozri: Buzan, T., Buzan, B.: *Myšlienkové mapy. Probudíte svoju kreativitu, zlepšete svoju pamäť, změníte svůj život*, s. 26-27.

¹² Klasické prostriedky možno použiť v prípade, ak mapa bude slúžiť predovšetkým svojmu tvorcovi; v prípade ak je mapa adresovaná napríklad študentom, žiakom, je možné použiť vhodný softvér.

chádzajúcich z centrálnej kategórie, reprezentujúcej riešený problém, resp. stanovený cieľ. Uvedené vetvy sú v podstate odpovede na otázky: Kto?, Čo?, Kedy?, Kde?, Ako?, Prečo?; (e) základnou prednosťou myšlienkových máp je *prehľadnosť*, preto je vhodné stanovenie optimálneho počtu vetvenia (napr. ku každej zo šiestich základných vetiev prvej úrovne štruktúry pridať napríklad tri vetvy druhej úrovne a k nim dve vetvy tretej úrovne), stanovenie počtu vetiev je individuálne, tak ako je individuálne premýšľanie a asociácie s ním spojené; (f) ďalší metodický krok predstavuje *prepájanie súčastí* mapy. Grafické prepojenie jednotlivých kategórií, nadväzujúcich priamo na seba, je možné neskôr doplniť aj prepojením pojmov, ktoré na seba priamo nenadväzujú, čím tvorca mapy nachádza a uvedomuje si nové súvislosti a vzťahy medzi jednotlivými aspektmi riešenej problematiky; (g) myšlienková mapa má byť *farebná*, Buzan dokázal, že ľudské myslenie má najčastejšie podobu obrazov a ich asociácií, pojmy sú prostriedky, ktorými napr. komunikujeme, ak chceme poskytnúť informáciu ďalej. Obrazy identifikujú farbu, tvar, líniu, rozmer, vizuálny rytmus, imaginácie¹³ a predovšetkým evokujú množstvo asociácií, povzbudzujú ku kreatívnemu mysleniu, prehľbujú pamäť. Farebné prvky myšlienkových máp predstavujú nadobudnutie rovnováhy schopností práce s pojmi a s obrazmi. (h) jeden z posledných metodických krokov tvorby myšlienkovej mapy súvisí s javom, ktorý je označovaný pojmom *gestalt*. Ide o prirodzenú tendenciu človeka dopĺňať, čo v súvislosti s analyzovanou problematikou predstavuje možnosť opätovného návratu tvorca k svojmu dielu. Mapy je vhodné korigovať, nové myšlienkové nápady, nové asociácie prichádzajú po istom časovom odstupe, preto ďalšia práca s mapou je nielen v podobe dopĺňania jej štruktúry, ale aj hľadania súvislostí, grafické akcenty, aplikácia špecifických znakov, symbolov.¹⁴

Relatívne úplný obraz o tvorbe myšlienkovej mapy je možné nadobudnúť upozornením na tzv. „tri P“ myšlienkových máp. *Prijímanie* – tvorca obmedzí vlastné predsudky voči svojim schopnostiam či možným myšlienkovým obmedzeniam, aplikuje analyzované metodické kroky, napodobňuje už vytvorené mapy z dostupných zdrojov. *Použitie* – fáza, ktorá nastáva po istom čase, keď si osvojíme navrhovaný postup, vytvoríme relatívne dostatočný počet máp. Následkom takejto aktivity je človek pripravený tvoriť si vlastné modifikácie, vlastný štýl, ktorý sa mu stane akceleračtorom pre aktívne používanie uvedenej podoby premýšľania, a bude ho postupne používať ako prirodzenú formu myšlienkovej organizácie pri zápise poznámok, práci s odborným textom, či vlastných aktivít mysle. *Prispôsobenie* – reprezentuje akýsi pomyselný kvalitatívne najvyšší stupeň použitia tohto metodického prístupu, v ktorom dochádza k výraznému rozvoju individuálnych schopností, na rad prichádza kreatíva.¹⁵

¹³ Pozri: Buzan, T., Buzan B.: *Myšlienkové mapy. Probudte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*, s. 54-54.

¹⁴ Pozri: Buzan, T., Griffiths Ch.: *Myšlienkové mapy v byznysu*, s. 36-51.

¹⁵ Buzan vypracoval mnohé techniky a postupy, ktoré možno aplikovať pri príprave k rozvíjaniu schopností tvorby myšlienkových máp; základným charakteristickým aspektom je umožniť individuú rozvíjať duševnú slobodu, spočívajúcu v uvedomení si poriadku, v schopnosti hodnotenia, koncentrácie na zvolený problém, podpore asociácií, prehľadnosti spracovania problému.

Implementácia myšlienkových máp do učiteľskej prípravy

Myšlienkové mapy sú tvorené pojmami, prostredníctvom organických vetiev možno vyjadriť vzťahy medzi nimi, reflektujú „ukladanie“ vedomostí v ľudskom mozgu. Ľudský mozog je tvorený neurónmi, tie sa skladajú z tela a výbežkov organického tvaru, výbežky majú schopnosť vzájomného prepájania neurónov. Každá nová informácia je reprezentovaná aj fyzicky - novým neurónovým prepojením. Teda vedomosti sa v ľudskom mozgu uchovávajú vo forme neurónových prepojení, nie vo forme poučiek, definícií či v podobe grafického usporiadania slova za slovom, či vety za vetou, ale v podobe štruktúrovania pojmov a vzťahov medzi nimi.

Ako skrze myšlienkové mapy napomôcť pri štúdiu a následne smerovať budúcich učiteľov k potrebe ich implementácie v práci so žiakmi? Základným motívom je uvedenie si, že učiaci sa nevie, čo pri prezentovaní určitej problematiky bude nasledovať; nevie, aké pojmy si bude osvojovať a predovšetkým, aké budú možné súvislosti medzi už zvládnutými a novými termínmi, z čoho vyplýva, že si nedokáže vytvárať nové neurónové prepojenia autonómne. Myšlienková mapa, ktorú možno zaradiť medzi moderné metódy, ale aj didaktické pomôcky, umožní učiacemu sa sledovať výklad, získať prehľad, dotvárať mapu vlastnými myšlienkovými podnetmi, teda tvoríť vlastné neurónové prepojenia, ktoré vedú k zapamätaniu, rozvoju myslenia, kreativity ale aj komunikácie.

Použitie myšlienkových máp pri univerzitnom štúdiu predpokladá záujem zo strany vedecko-pedagogických pracovníkov. Pracovať menej tradičným prístupom môže viesť k zvýšeniu zainteresovanosti zo strany študentov o odbornú problematiku, atraktivite, mohlo by evokovať potenciál aj efektívnosť štúdia, ale aj porozumenie, rozvoj pamäťových schopností, autonómneho myslenia, tvorivosti študentov.

Ukazuje sa viacero možností implementácie, jednou z nich je vytvorenie obsahu vybratej témy v určitej študijnej disciplíne a jej spracovanie vo forme myšlienkového mapy. Pedagóg vypracuje mapu tak, aby prostredníctvom pojmov obsiahol všetky parciálne problémy témy. Východiskom je uvedenie si a adekvátna formulácia cieľa témy prednášky, ktorá vedie študentov ku koncentrácii, evokuje očakávanie.¹⁶ Mapa, vytvorená na jednej ploche, poskytne nielen informácie, ale aj relevantnú orientáciu v probléme, ukáže nadväznosti, môžeme v nej formulovať otázky, úlohy. Prednáška spracovaná v analyzovanej forme predstavuje prepojenie verbálneho a vizualizovaného prezentovania témy.¹⁷

Tvorba myšlienkových máp je výrazom autorkinho hľadania odpovedí na otázku, ako podporovať a rozvíjať u študentov prácu s odbornými textami, ich aktívnemu porozumeniu, bez ktorého nie je možné osvojovanie si vedomostí na ktoromkoľvek stupni nášho vzdelávacieho systému. Preto za ďalšiu možnosť jej použitia možno považovať zápis poznámok z prednášaných tém. Je možné poukázať na viacero výhod, jednak je to zvýšenie záujmu, aktívna práca študenta na procese vlastného učenia sa, plasticosť vizuálneho zobrazenia dáva priestor pre študentove názory, vlastné

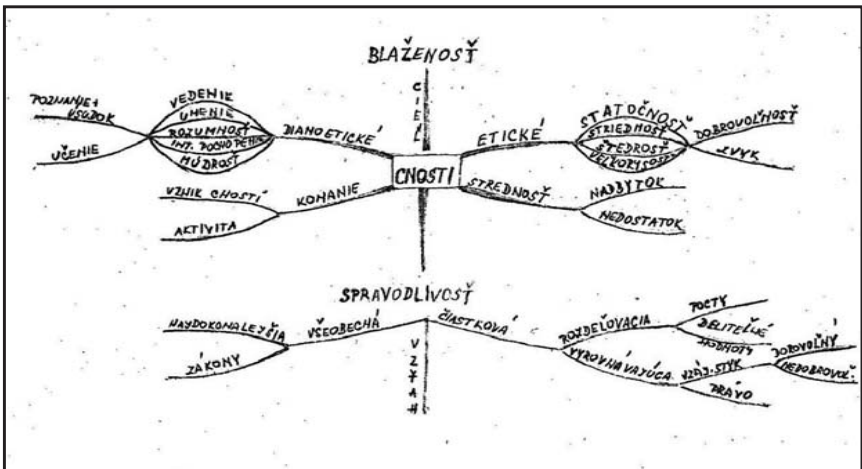
¹⁶ Buzan sa vyjadruje o podpore „...vzdelávania tých, ktorí vzdelávajú“ (Buzan, 2012, 193).

¹⁷ Pozri: Buzan, T., Griffiths Ch.: *Myšlienkové mapy v byznysu*, s. 107-121.

dopĺňanie témy, reflektované napr. v zápise pojmov, reprezentujúcich prepojenie aktuálnej témy s témou už zvládnutou.¹⁸

Študenta je možné viesť k zaznamenávaniu si poznámok zo samostatného štúdia odbornej literatúry, teda pri práci s odborným textom. Lineárny zápis poznámok v porovnaní so zápisom viacrozmerným určite dáva menší priestor na vyjadrenie postojov, názorov, ku ktorým študent pri prvotnej práci s neznámym textom nemôže dospieť. Opakované štúdium relevantnej literatúry umožní vstupovať do takej formy zápisu, akým je myšlienková mapa oveľa aktívnejšie. Samozrejme, že čitateľ tohto príspevku môže mať námietky, vzťahujúce sa k formulácii myšlienok, prezentovaných v podobe súvislého textu, ako výsledku individuálneho štúdia. Práca formou myšlienkovkej mapy je jedným z prístupov, preto ho samozrejme nemožno považovať za jediný, ale v súvislosti so základnou myšlienkou, ktorá evokovala napísanie tohto príspevku, ho autorka považuje za produktívny a hodný nielen upozornenia naň v rovine teoretickej, ale aj v praktickom uplatnení práve v eliminovaní nepostačujúceho porozumenia študentov pri kontakte s odbornou literatúrou, s ktorým sa stretávame na úrovni univerzitného štúdia opakovane.

Súčasťou štúdia učiteľstva akademických predmetov študijného odboru Výchova k občianstvu je aj oblasť systematickej etiky a dejín etického myslenia, ktorá, okrem odbornej platformy, v seba zakomponováva aj výchovný potenciál morálno-mravného charakteru, tak prepotrebného v dnešnej podobe ľudského súžitia. Preto autorka volí túto oblasť ako príklad prezentácie možnosti prakticky implementovať myšlienkovú mapu ako metodickú podporu štúdia, ktorého samozrejmom súčasťou je aj práca s odborným textom, cieľom ktorej je jeho porozumenie a následná transformácia do individuálno-sociálneho priestoru.



Aristotelov koncept areté.¹⁹

¹⁸ Pozri: Buzan, T., Griffiths Ch.: *Myšlienkové mapy v byznysu*, s. 81-85.

¹⁹ Zdroj: Vlastné spracovanie. Forma spracovania nie je náhodná.

Navrhovaná podoba myšlienkovvej mapy môže byť výrazom individuálneho štúdia problematiky Aristotelovho konceptu areté, analogicky môže byť aj prostriedkom na sprístupnenie problematiky zo strany prednášajúceho. Autorka optimisticky predpokladá, že prezentovaný príklad bude motiváciou pre budúcich, ale aj aktívnych učiteľov, nielen pre vlastné štúdium, ale aj pre zakomponovanie do procesu edukácie, pre tvorbu pracovných listov.²⁰

Záver

Súčasťou nášho kultúrneho prostredia je požiadavka permanentného vzdelávania, školy sú priestorom, v ktorom človek strávi relatívne veľkú časť obdobia dospievania, pripravujú predovšetkým na zvolené povolanie. Jediným cieľom školskej prípravy však nie je zvládnutie vedomostí, slovenské školy pripravujú, mali by pripravovať svojich adeptov na rozvíjanie a uplatnenie požadovaných kľúčových kompetencií, mali by podporovať možný potenciál žiakov, študentov. Príprava si vyžaduje efektívnosť, plánovanie, organizovanie, schopnosť rozhodovať sa, komunikovať, prirodzeným predpokladom je individuálne myslenie, aktívny tvorivý prístup.²¹ Náročnosť tejto prípravy stúpa, preto každý pedagóg hľadá, mal by hľadať vhodné cesty, ktorými privádza svojich žiakov, študentov k potrebným cieľom.²² Metodické možnosti sú prebohaté, tento príspevok sa orientoval na priblíženie myšlienkových máp, metódy, ktorá má predpoklady prispieť k zvládnutiu súčasných požiadaviek kladených na učiacich sa. Analyzovaná metóda je nielen bohato implementovaná za našimi hranicami, jej budúci potenciál je previazaný s uplatnením viacerých softvérových aplikácií pre tvorbu elektronických foriem myšlienkových máp.

Literatúra

- ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Bratislava : Pravda, 1979, 263 s.
- BUZAN, Tony, BUZAN Barry. *Myšlenkové mapy. Probudte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změňte svůj život*. Brno : BizBooks, 2012, 210 s. ISBN 978-80-265-0030-8.
- BUZAN, Tony, BUZAN Barry. *The Mind Map Book*. Educational Publishers LLP tradingas BBC Active Edinburg Gate, Harlow, Essex, 2006, 281 pp. ISBN 278-1-4066-1020-8.
- BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Praha : Portál, 2007, 168 s. ISBN8073672003.
- BUZAN, Tony. *Myšlenkové mapy pre deti. Rýchla cesta k úspechu nielen v škole*. Brno : BizBooks, 2014, 128 s. ISBN 978-80-265-0258-6.

²⁰ V Buzanovej v práci *Myšlenkové mapy pre deti*, poskytuje autor množstvo príkladov máp a ich uplatnenia v rôznych učebných predmetoch, bohužiaľ nenachádzame príklady, ktoré sú spojené s obsahovými oblasťami viažucimi sa na predmet občianska náuka; vidíme tak priestor pre doplnenie tohto vakuu. Pozri: Buzan, T.: *Myšlenkové mapy pre deti. Rýchla cesta k úspechu nielen v škole*, s. 32-79.

²¹ Pozri: Jonášková, G.: *Hľadanie nových prístupov vo výchove k občianstvu*.

²² Pozri: Čupková, L.: *Vyučovanie logiky v rámci programu ISCED 3A*.

- BUZAN, Tony, GRIFFITHS, Chris. *Myšlienkové mapy v byznysu*. Brno : BizBooks, 2013, 256 s. ISBN 978-80-265-0129-9.
- ČUPKOVÁ, Lenka. *Vyučovanie logiky v rámci programu ISCED 3A*. In: Občan a dnešok '13 : zborník príspevkov z vedeckého kolokvia, Nitra, 3. september 2013. Nitra : UKF, 2013. S. 5-8. ISBN 978-80-558-0433-0.
- FISHER, Robert. *Učíme dítimyslet a učitse. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha : Portál, 2004, 172 s. ISBN 80-7178-966-6.
- JAKUBOVSKÁ, Viera. *Výchova k občianstvu (príprava teoreticko-metodických textov)*. In. Perspektívy výchovy k občianstvu po vstupe Slovenskej republiky do európskej únie, Bratislava : Slovenská vedecká spoločnosť pre telesnú výchovu a šport, 2004, S. 42 – 49. ISBN 80-89075-24-X.
- JONÁŠKOVÁ, G.: *Hľadanie nových prístupov vo výchove k občianstvu*. In: XXIV. mezinárodní kolokvium o řízeniosvojovacího procesu. Brno : Univerzita obrany, Fakulta ekonomiky a managementu, 2006. S. 78. ISBN 80-7231-139-5.

CIEĽ VÝCHOVY K OBČIANSTVU AKO FILOZOFICKÝ PROBLÉM

Goal of the Education to Citizenship as a Philosophical Problem

Mgr. Richard Šťahel, PhD.

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

Abstrakt: *Výchova k občianstvu je tradičným predmetom filozofickej reflexie a jej obsah, forma i ciele sú zväčša výsledkom aplikácie konkrétnych filozofických koncepcií. Pohľad na súčasný stav slovenskej spoločnosti i vzdelávacieho systému, rovnako ako prebiehajúce globalizačné procesy a hrozby z nich vyplývajúce, ktoré sa prejavujú v paralelnej globálnej ekonomickej a environmentálnej kríze, ukazujú, že cieľ a obsah výchovy k občianstvu musí byť podrobený kritickej filozofickej reflexii a pravdepodobne musí byť definovaný nanovo. Príspevok identifikuje kľúčové fenomény, ktoré by takáto reflexia mala obsiahnuť a následne načrtáva ciele, ktoré by výchova k občianstvu v systéme ústavnej demokracie mala sledovať, ak má byť tento politický systém dlhodobo udržateľný.*

Abstract: *The education to citizenship is traditionally a subject of philosophical reflection and its contents, form and goals are usually a result of application of specific philosophical concepts. A view on a current Slovak society and its educational system as well as globalization processes and threats in progress seen in the parallel global economic and environmental crisis show that the goal and contents of the education to citizenship must be put to a critical philosophical reflection and that it probably needs to be defined anew. This paper identifies key phenomena which this reflection should embrace and subsequently it outlines the goals which the education to citizenship in the system of constitutional democracy should follow if this political system is to be sustainable on a long-term basis.*

Kľúčové slová: občianstvo, výchova k občianstvu, kríza priemyselnej civilizácie, klimatická kríza

Key words: citizenship, education to citizenship, crisis of industrial civilisation, 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.*

K predpokladom občianskej spoločnosti¹ patrí nielen politický systém ústavnej demokracie, ale aj systém výchovy a vzdelávania, ktorý od útleho detstva formuje predpo-

¹ Občianska spoločnosť vzniká ako opak stavovskej spoločnosti, rozdelenej na dedičné stavy, v ktorej má výsadné postavenie aristokracia alebo oligarchia. Aj staroveké demokracie boli stavovskými spoločnosťami, v ktorých bol status občana exkluzívitou, privilégiom priznaným len menšej časti populácie, ktoré nevyklučovalo inštitút otroctva. V mnohých prípadoch bolo otroctvo dokonca ekonomickým predpokladom vzniku demokracie. Ani moderné demokracie vznikajúce na prelome 18. a 19. storočia nepriznali status občianstva naraz všetkým obyvateľom, vylučovali z neho prevažnú časť nemajetného obyvateľstva a ženy, ale pripúšťali tiež existenciu otroctva a obchodovania s ľuďmi. Súčasný koncept občianstva, ktorý vznikol po druhej svetovej vojne a bol významne ovplyvnený filozofiou ľudských

klady občianskych postojov u všetkých členov spoločnosti. Potrebu výchovy k občianstvu ako podmienky dlhodobej udržateľnosti politického systému, v ktorom hrá inštitút občianstva² kľúčovú úlohu, postulujú viacerí významní klasici politického myslenia, počnúc Platónom a Aristotelom³ cez Montesquieho a Rousseaua až po Arendtovú a Rawlsa. V prácach týchto, ale aj mnohých iných autorov je občianstvo vnímané ako normatívny ideál, ktorého princípy nemožno odvodiť z empiricky pozorovateľných javov v prírode či v spoločnosti. Konceptie preferujúce „spontánny poriadok“ sú potom nevyhnutne darwinistické. Z neustálej súťaže a vzájomnej konkurencie sa nedá odvodiť rovnosť, a teda ani občianke slobody a dokonca ani ľudské práva pre všetkých. Dá sa z nich však odvodiť hobbesovský boj všetkých proti všetkým. Boj o úspech, uznanie, živobytie a v konečnom dôsledku o prežitie, ktorého výsledkom môže byť v lepšom prípade niečo ako stavovská spoločnosť, v ktorej by sa tak z občianstva opäť stalo privilegium vyšších, resp. výkonnejších vrstiev spoločnosti. Trvalou úlohou politickej filozofie tak je koncipovanie normatívneho obsahu pojmov občianstva a občianskej spoločnosti. Jedným zo základných princípov občianstva je totiž rovnosť, predovšetkým rovnosť pred zákonom, a tá nie je prirodzenou súčasťou spôsobu života žiadneho zo známych spoločenských žijúcich druhov zvierat, ani väčšiny historicky existujúcich ľudských kultúr a civilizácií. Ako prirodzené sa, naopak, ukazujú princípy dominancie a submisie, vzájomné vzťahy sú totiž zväčša organizované hierarchicky. Ob-

práv a ľudsko-právnu agendou zahrnutou do Charty OSN, naopak, počíta s inkluzivitou všetkých obyvateľov, tzn., že v teoretickej a právnej rovine občianstvo a občianske práva nie sú priznané len časti populácie a nie sú podmienené pôvodom, sociálnou situáciou, pohlavím a dokonca ani vzdelaním. Súčasná spoločnosť, vrátane tej slovenskej, sú však vystavené pokračujúcemu procesu oligarchizácie, ktorý z ekonomickej expandoval do ostatných sfér spoločnosti.

² Občianstvo je v súčasnosti ponímané predovšetkým ako politický a právny inštitút, ktorý je viazaný na konkrétny štát a právny systém. Je výsledkom politického vývoja, resp. boja za občianske práva a najčastejšie je chápané ako rovnoprávne členstvo v určitej politickej komunite. (Šmihula 2010, 100 – 101) Po väčšinu dejín však bolo občianstvo privilegiom, výsadou, ktorá bola podmienená nielen pôvodom, ale aj majetkom a vojenskou službou, neskôr vzdelaním či platením daní a ako také bolo vždy spojené s povinnosťami, predovšetkým s brannou povinnosťou, ale v niektorých krajinách aj v súčasnosti volebnou povinnosťou. Občianstvo sa neraz aj kupovalo – peniazmi alebo vojenskou službou – čo dokazuje, že malo charakter špecifického statusu a zároveň právnej ochrany jeho držiteľa na území štátu i mimo neho. Po faktickom stotožnení štátneho občianstva a štátnej príslušnosti, ku ktorému došlo v druhej polovici 20. storočia, sa občianstvo stalo samozrejmosťou čo devalvovalo jeho hodnotu. Odpojenie právneho statusu občana od povinností, ktorými bol tradične podmienený, jeho automatické udeľovanie všetkým obyvateľom bez nutnosti preukázať akékoľvek vedomosti o jeho obsahu a aspektoch, ho znevážili ešte viac. Veď už na získanie vodičského preukazu treba preukázať znalosť príslušných predpisov, práv a povinností účastníka cestnej premávky. Nič také sa ale nevyžaduje pri získaní občianstva, a to napriek tomu, že dôsledky neuváženého nakladania napr. s právom voliť alebo byť volený, môžu byť omnoho ďalekosiahlejšie než pri cestnej premávke.

³ Aristoteles v *Etike Nikomachovej* tvrdí, že občanov má formovať veda o štáte (Aristoteles 2011, 44), a preto považuje výchovu k občianstvu za súčasť politickej vedy (Aristoteles 2011, 136). V nadväzujúcom spise *Politika* potom priamo uvažuje o občianskych cnostiach a spôsoboch a obsahoch výchovy, ktorým sa majú tieto cnosti u budúcich občanov budovať, a dokonca, podobne ako Platón, tvrdí, že „sa zákonodarca má starať predovšetkým o výchovu mládeže. Kde sa to v štátoch nerobí, škodí to ústavám, lebo ľudia musia byť vychovávaní so zreteľom na práve platnú ústavu“ (Aristoteles 1988, 259). A v tejto súvislosti odmieta aj súkromné vzdelávanie, pretože „spoločné úlohy musia mať spoločnú prípravu“ (Aristoteles 1988, 259). A spoločnou úlohou v demokratických štátoch je práve občianstvo.

čianska rovnosť, ale aj ďalšie princípy politického systému ústavnej demokracie⁴ sú skôr slovami výsledkom normatívne koncipovanej „realistickej utópie“, ako ju koncipuje J. Rawls. Sú pôvodne filozofickým a až neskôr aj spoločenským ideálom, ktorý si budúci plnoprávny člen spoločnosti musí osvojiť v procese cielenej a systematickej výchovy⁵.

*

Medzi legitímne témy politickej filozofie tak aj v súčasnosti patrí pýtanie sa na to, čo je občianstvo, resp. čím by malo byť; čo je cieľom, resp. čo má byť cieľom výchovy k občianstvu a v neposlednom rade tiež otázka: Ako tento cieľ možno zdôvodniť? K čomu má byť budúci plnoprávny občan vychovávaný? Aké postoje, kompetencie a vedomosti si musí osvojiť? V dôsledku globalizačných procesov treba tiež skúmať otázku, ako v globálnom kapitalizme a v situácii globálnej environmentálnej krízy vychovávať k občianstvu, ktoré je stále zakotvené predovšetkým v inštitútoch a inštitúciách národného štátu? V kontexte slovenských reálií sa tiež vynára ďalšia súvisiaca otázka: Čo má byť náplňou vzdelávania budúceho učiteľa výchovy k občianstvu?

Tieto otázky sú o to naliehavejšie, o čo viac sa ukazuje, že po takmer štvrtstoročí reforiem a transformácií vzdelávacieho systému majú absolventi všetkých stupňov škôl v SR menej vedomostí než pred 20 rokmi, ale aj menej znalostí než absolventi škôl v iných krajinách. Dokonca sa množia prípady absolventov, ktorí sú funkčnými analfabetmi. Stav občianskej spoločnosti a politického systému zas ukazuje, že absolventi stredných a vysokých škôl nemajú neraz ani základné vedomosti o fungovaní politického systému ústavnej demokracie, o hodnotách a princípoch, na ktorých je tento systém postavený, ani nehovoriac. A to v situácii, keď sa vzhľadom na vzrastajúcu komplexnosť spoločnosti a stieranie hraníc medzi národnou, európskou a globálnou spoločnosťou nároky na občianske zručnosti a vedomosti, potrebné na uplatňovanie občianstva⁶ a práv s ním spojených, neustále zvyšujú. Množiacie sa patologické spoločenské javy a silnejúca podpora politickému extrémizmu, ktorý sa prejavuje aj výzvami na obmedzenie občianskych práv niektorým skupinám obyvateľstva, je potom už len pochopiteľným dôsledkom zlyhávania vzdelávacieho systému v otázke výchovy k občianstvu.

*

⁴ Ďalšími princípmi sú predovšetkým princíp solidarity, princíp spravodlivosti a princíp ochrany menšín – žiaden z nich nemožno odvodiť z empirického popisu spoločnosti. Sú prevažne výsledkami dlhodobých historických bojov o uznanie.

⁵ „Ak sa majú občania dobre usporiadanej spoločnosti navzájom uznávať ako slobodní a rovní, základné inštitúcie ich musia vzdelávať v tejto koncepcii samej, ako aj verejne preukazovať a posmeľovať uvedený ideál politickej spravodlivosti. Úloha vzdelávania prináleží k tomu, čo sme nazvali širokou úlohou politickej koncepcie.“ (Rawls 2007, 96)

⁶ Súčasný občianstvo má štyri až päť rovín. V SR je to úroveň obce, samosprávneho kraja, celoštátna úroveň a úroveň európskeho občianstva, ktorá súvisí s členstvom SR v EÚ. Pokračujúca globalizácia a globálne hrozby ako globálna hospodárska a environmentálna kríza, ale aj zakotvenie niektorých základných princípov ľudských a občianskych práv v dokumentoch, ako napr. Charta OSN, k tomu pridávajú aj úroveň globálneho občianstva. K tomu pozri viac (Mravcová 2013a). Týmto úrovniam občianstva by mala zodpovedať aj výchova k nemu, tá však prebieha len parciálne a aj to iba na základných a stredných školách, na vysokých školách takmer úplne absentuje, a to aj pri humanitne a spoločensko-vedne zameraných odboroch (Mravcová 2013b). Výsledkom sú síce odborne a vedecky erudovaní absolventi, ktorí však o zmysle, úlohách a podobách občianstva nevedia prakticky nič.

Pokus o zmysluplné formulovanie odpovedí na vyššie položené otázky musí nevyhnutne vychádzať z kritickej reflexie súčasnej situácie⁷. Medzi tie najzávažnejšie fenomény, ktoré je potrebné vziať do úvahy, patrí oslabovanie štátu, a tým zároveň aj inštitútu občianstva, prehlbovanie sociálnej nerovnosti a v neposlednom rade úpadok školstva. Spoločným menovateľom týchto javov je trhový fundamentalizmus⁸, resp. procesy komodifikácie, marketizácie a reifikácie všetkých druhov spoločenských vzťahov a hodnôt⁹.

Oslabovanie štátu je proces, ktorý začal najneskôr v 70. rokoch 20. storočia¹⁰ a značne sa urýchlil v prvom desaťročí 21. storočia v dôsledku globalizačných procesov. Tie aj tým najmocnejším štátom vzali reálnu možnosť garantovať a v krajnom prípade vynucovať mnohé, v predchádzajúcich desaťročiach získané, občianske a neraz už aj ľudské práva¹¹. Štát je pritom stále aj organizátorom a garantom vzdelávania¹² vo všeobecnosti a výchovy k občianstvu zvlášť. Oslabený štát, zbavený mnohých kompetencií, ale aj nástrojov a zdrojov na realizáciu skutočne suverénnej politiky, však čoraz častejšie nie je schopný chrániť ani sám seba a svoje záujmy a musí sa podriaďovať nátlaku a v mnohých prípadoch aj priamo diktátu nadnárodných korporácií. Komerčné subjekty dokážu žalobami na arbitrážnych súdoch v nejednom prípade vyradiť z platnosti aj výsledok hlasovania legitímne zvoleného zákonodarného orgánu¹³, čo jasne ukazuje, že parlamenty ako orgány reprezentujúce demokratickú

⁷ Nadväzujem tu na myšlienku M. Horkheimera, podľa ktorej je spoločenskou úlohou filozofie kritika jestvujúceho. „Hlavným cieľom kritiky je zabrániť tomu, aby sa ľudia stratili v ideách a spôsoboch správania, ktoré im ponúka spoločnosť v jej súčasnej organizácii. ... Filozofia odhaľuje rozpor, do ktorého sa dostávajú, pokiaľ sú v bežnom živote nútení pridržať sa izolovaných ideí a pojmov.“ (Horkheimer 1999, 121)

⁸ Pojem trhový fundamentalizmus zaviedol G. Soros a označil ním ideológiu vychádzajúcu z presvedčenia, že „všetky spoločenské aktivity a kontakty“ by sa „mali vnímať ako transakčné, zmluvne založené vzťahy hodnotené jednoduchých spoločným menovateľom – peniazmi“ (Soros 1999, 25). Hlavným organizačným imperatívom spoločnosti sa v zmysle tejto ideológie stáva snaha o maximalizáciu zisku. Podľa Sorosa však „dnešný trhový fundamentalizmus je väčšou hrozbou pre otvorenú spoločnosť ako akékoľvek totalitné ideológie“ (Soros 1999, 21), pretože „nepriateľský vpád trhovej ideológie do oblastí mimo obchodu a ekonomiky má deštruktívny a demoralizujúci spoločenský efekt“ (Soros 1999, 25).

⁹ Všetko, vrátane schopností a vedomostí, očakávaní a záujmov, ale tiež slabostí a chorôb (zdravotné poisťovne) jednotlivcov sa stáva komoditou. Štát, v ktorom sú všetky typy vzťahov a hodnôt redukované na komoditu, ktorej ocenenie je len v kompetencii trhu, sa mení na trhový štát. Ľudské a občianske práva sú však v takomto type štátu chránené len formálne, fakticky sa stávajú komoditou dostupnou len čoraz užšiemu okruhu oligarchie. Je paradoxom, že už aj občanmi volení politici občanov rétoricky redukujú na objekty trhu práce, tovar, ktorý sa má navyše vedieť sám čo najlepšie predať, čím ukazujú, že občana nevnímajú ako osobu vedomú si svojich práv a schopnú sa ich účinne domáhať.

¹⁰ Už vtedy napr. A. Naess upozorňoval, že „klesá politický vplyv demokratických inštitúcií – značnú časť vplyvu na vlastné rozhodovanie totiž prevzali mocné nátlakové skupiny“ (Naess 1996, 190).

¹¹ K tejto problematike pozri viac (Sťahel 2011 a 2012a).

¹² Dokonca ustanovuje povinnú školskú dochádzku, a to priamo v ústave. V Ústave SR je pritom pojem povinnosti použitý celkovo iba štyrikrát.

¹³ Vôľa občanov vyjadrená vo voľbách je rozhodnutiami arbitrážnych súdov už vopred zneuznaná. Známe sú už aj prípady, keď komerčný subjekt žaluje zákonodarný orgán o náhradu domnelého ušlého zisku, ktorý by údajne subjekt mohol dosiahnuť, ak by si zákonodarný orgán nedovolil zmeniť legislatívu.

legitimitu štátnej moci už nedisponujú skutočnou legislatívnou suverenitou. Celkovo tak klesá schopnosť štátu garantovať ľudské a občianske práva, čo prispieva k prehlbovaniu právnej neistoty v spoločnosti a znejasňuje obsah inštitútu občianstva. Obeťou týchto tlakov sa už stalo aj množstvo sociálnych práv, ktoré však boli a sú predpokladom skutočného plnoprávneho občianstva (Sťahel 2012b). Vzniká tak otázka či možno občianstvo udržať aspoň ako teoretický koncept, keď sa v podmienkach deregulovaného kapitalizmu, resp. trhového štátu, oslabuje jeho obsah i vplyv, oslabuje sa štát, v rámci ktorého občianstvo vzniklo a ktorý štát svojou mocou chránil?

Kríza inštitúcie štátu a odbúravanie inštitútov sociálneho štátu prispievajú k prehlbovaniu sociálnej nerovnosti. Jej zhubný vplyv na udržateľnosť demokratického politického systému pritom presvedčivo popísal už J.-J. Rousseau¹⁴. Sociálny rozmer občianstva či doslova sociálne občianstvo (Keller 2005, 19) sa v Európe naplno rozvinulo po druhej svetovej vojne a stalo sa predpokladom vzniku skutočne občianskej spoločnosti a zároveň podmienkou jej stability a udržateľnosti. Práve utlmenie sociálnych konfliktov prostredníctvom inštitúcií štátu blahobytu (sociálneho štátu) v západnej Európe umožnilo v prvých dvoch desaťročiach po druhej svetovej vojne vybudovať stabilné politické systémy ústavnej demokracie. Predpokladom sociálneho občianstva však bol nedostatok pracovných síl, ktorý sa prejavil takmer úplnou zamestnanosťou. V takej situácii bolo zmysluplné požadovať od školského systému, aby „produkoval“ absolventov pre potreby trhu. Rozvoj výrobných technológií a nárast ich efektivity v kombinácii s presunom mnohých tradičných výrobných do dôsledku globalizácie do iných krajín však viedli k tomu, že „trh“ potrebuje čoraz menej pracovníkov, a to nielen vo výrobe, ale aj v službách. To mení sociálnu štruktúru spoločnosti, v ktorej sa namiesto proletariátu čoraz viac rozširuje prekariát – čoraz početnejšia skupina ľudí v prekérnej životnej situácii, bez stálej práce, resp. zamestnania na plný úväzok a takmer bez šance ho niekedy získať – čoraz častejšie sa jej súčasťou stávajú aj vysoko vzdelaní ľudia – skupina sociálne vylúčených sa tak rozširuje. Zatiaľ síce disponuje občianskymi právami, ale ich sociálne práva sú čoraz viac okliešťované.

Odbúravanie sociálneho rozmeru občianstva redukciou sociálnych práv v predchádzajúcich dvoch desaťročiach obnovilo skúsenosť medzivojnových spoločností, ktorá ukazuje, že „samotné občianske práva nechránia ekonomicky slabších jednotlivcov a vrstvy“, ale práve naopak, „dokonca zdôvodňujú zbytočnosť takejto ochrany“ (Keller 2005, 21). Prehlbovanie sociálnej nerovnosti má pritom preukázateľný vplyv na prehlbovanie nerovnosti v prístupe k vzdelaniu a následne aj prehlbovanie nerovnosti šanci, čo fakticky obmedzuje sociálnu mobilitu. Preto sa už aj v slovenskej spoločnosti objavuje fenomén dedičnej chudoby a sociálneho vylúčenia¹⁵. Nejde len o faktické vylúčovanie najchudobnejších zo spoločnosti, ale aj o to, že táto vrstva spoločnosti sa rozširuje o ľudí, ktorí ešte donedávna patrili do strednej vrstvy. Jadro občianskej spoločnosti pritom vždy tvorila stredná vrstva, ktorá však v dôsledku vyššie spomenutých javov zaniká aj v tradičných demokraciách. Inštitút občianstva sa oslabuje o sociálny rozmer, čo vyprázdňuje a formalizuje aj jeho ďalšie rozmery – právny

¹⁴ K tomu pozri viac (Sťahel 2012c).

¹⁵ Ukazuje sa tak, že občianska spoločnosť nevznikne len tým, že sa všetkým obyvateľom štátu priznajú občianske práva. To je síce dôležitý prvý krok, ale ani formálne priznanie všetkých mysliteľných občianskych práv nezabezpečí, že zo spoločnosti nebudú fakticky vylúčené celé skupiny obyvateľstva.

a politický. Občianstvo podlieha erózii v dôsledku sústavného podkopávania jeho predpokladov prehlbovaním sociálnej nerovnosti.

*

Úpadok školstva má mnoho príčin a podôb. Okrem už spomenutých príčin, vyplývajúcich z krízy inštitúcie štátu a prehlbovania sociálnej nerovnosti v spoločnosti, je to tiež implementácia trhových princípov do organizácie školstva a aj do obsahu výchovy a vzdelávania. Preferovanie trhových princípov súťaže a konkurencie vo výchove¹⁶ už v predškolských zariadeniach fakticky znemožňuje budúcim občanom osvojovať si princípy občianskej rovnosti a solidarity, na ktorých stojí inštitút občianstva a bez ktorých nie je skutočne občianska spoločnosť, teda spoločnosť plne inkluzívna, umožňujúca skutočnú občiansku participáciu všetkým obyvateľom, možná. Vzdelávací systém je ako celok vystavený ekonomickým a politickým tlakom, aby sa viac zameriaval na vytváranie zručností a návykov, umožňujúcich plnenie pracovných povinností, než na vytváranie zručností a návykov, ktoré umožňujú plnenie sociálnych a občianskych povinností.

Zavedenie trhových princípov do systému vzdelávania viedlo k ešte závažnejším, celú spoločnosť ovplyvňujúcim dôsledkom. Školstvo malo vždy aj platónsku úlohu selektovať populáciu, a tým vyhľadávať jednotlivcov s predpokladmi na zvládanie najzložitejších študijných odborov a pripravovať elity, ktoré budú schopné tieto odbory rozvíjať ďalej, a tak riešiť aj najzávažnejšie problémy spoločnosti. Ako upozorňuje profesor Koukolík, mentálne a kognitívne predpoklady na vysokoškolské štúdium má maximálne 13 % populácie¹⁷, pre niektoré náročné odbory je toto percento ešte podstatne nižšie (Koukolík 2011, 8). Zavedenie systému financovania všetkých stupňov a typov škôl podľa počtu študentov však viedlo k tomu, že z výberu najnadanejších študentov sa stal nábor čo najväčšieho počtu študentov bez ohľadu na ich reálne schopnosti zvládnuť náročnosť štúdia. No aj systém financovania systematicky tlačí vzdelávacie inštitúcie do znižovania náročnosti štúdia, čo nakoniec znižuje celkovú úroveň vzdelávania¹⁸. Dôraz na praktické zručnosti, teda odbúravanie teoretických predmetov, tak síce otvára možnosť vysokoškolského štúdia pre väčšie percento populácie, ale zároveň to nevyhnutne znamená pokles jeho úrovne a v podstate sa otvára otázka jeho zmyslu.

Žijeme pritom v spoločnosti, ktorá stojí na vysoko abstraktných, teda teoretických princípoch, a to tak v oblasti techniky, ako aj vo sfére spoločenských vzťahov. Väčšina spoločnosti o nich ani len netuší, ale ich autá, počítače, mobilné telefóny a množstvo iných každodenných „samozrejmostí“ by bez ich znalostí neexistovalo, rovnako ako „samozrejmosti“ inštitútov rovnosti pred zákonom, všeobecného volebného práva či slobody slova, ktoré sú rovnako výsledkom stáročných vysoko abstraktných úvah

¹⁶ H. Jonas zdôrazňuje, že „výchova dieťaťa zahŕňa jeho uvedenie do sveta ľudí, počínajúc rečou a následne sprostredkovaním celého kontextu spoločenských názorov a noriem, ktorých osvojením sa jedinec stáva členom širšieho spoločenstva“ (Jonas 1997, 158), pričom konečným cieľom výchovy je „samostatnosť individua, ktorá bytostne zahŕňa schopnosť prevziať zodpovednosť“ (Jonas 1997, 165).

¹⁷ V posledných rokoch nastupuje na vysoké školy v SR približne 60 % populačného ročníka. Pritom treba tiež vziať do úvahy, že každý rok odchádza zo Slovenska študovať na univerzity v zahraničí niekoľko tisíc absolventov stredných škôl.

¹⁸ Zavedenie trhových princípov do systému vzdelávania má opačné dôsledky, než predpokladá ideológia trhového fundamentalizmu.

a z nich odvodeney normativity. Vedecký výskum je vždy vysoko abstraktný a nemožný bez rozsiahlych teoretických znalostí. Bez nich sa ľahko môže stať, že budeme objavovať dávno objavené, resp., že spoločnosť stratí znalosti potrebné na udržanie úrovne komplexnosti, ktorú dosiahla. Čoraz zložitejšia technika, spoločenské vzťahy i civilizačné problémy vyžadujú zvládať čoraz väčší objem vedomostí i teórií, vzdelávací systém je však vystavený tlakom, ktoré požadujú zníženie jeho náročnosti, rozsahu i dĺžky. Tento vnútorný rozpor je tak jedným z najtransparentnejších vyjadrení potreby nanovo definovať samotný cieľ vzdelávania a výchovy, obzvlášť výchovy k občianstvu.

*

Úpadok školstva nie je len problémom Slovenska, jeho špecifikom v slovenskej spoločnosti je však to, že v SR sa vzdelanie ešte ani nestihlo stať všeobecne akceptovanou hodnotou a už čelí prevzdelanosti a úpadku kvality. Skutočne neuveriteľne rýchla modernizácia Slovenska v uplynulých 100 rokoch síce zabezpečila obrovský vzrast gramotnosti a neskôr aj vysokého školstva, ale vzdelanie je stále len hodnotou utilitárnou, resp. inštrumentálnou, čo je umocnené ideológiou trhového fundamentalizmu, ktorá vzdelanie redukuje na zručnosti, o ktoré má momentálne záujem „pracovný trh“. Profesor Ondrejkovič vyššie spomínané fenomény zhrnul nasledovne: „Vzdelanie sa dostalo do úlohy prostriedku, pomocou ktorého možno lepšie zarábať, získavať konkurencieschopnosť. Hľad po vzdelaní, odveká túžba ľudstva po poznaní a odhaľovaní tajov prírody i zákonitostí života sa stali vedľajšími, neraz i prekážajúcimi v honbe po kvantitatívnych pseudoukazovateľoch kvality¹⁹. Sebapresadzovanie, asertivita, najmä však ekonomický úspech, podnikateľská dravosť sa stali celkom otvorene najvýznamnejším cieľom vysokoškolského vzdelávania.“ (Ondrejkovič 2013, 64 – 65)

Súčasná verejná diskusia o vysokom školstve ukazuje, že nielen predstavitelia trhového sektora, ale často dokonca ani predstavitelia verejného sektora nechápu skutočný zmysel a úlohu univerzitného vzdelávania. Je to zjavné z neustáleho opakovania tvrdení, že školy neprodukujú²⁰ absolventov podľa požiadaviek trhu a že absolventi majú príliš málo praktických zručností a skúseností. Tie sú však skôr výsledkom výcviku, vzdelávanie a výchova však nie sú výcvikom. Vzdelanie a výchova reprodukovujú

¹⁹ Dobrým príkladom môžu byť úvahy o hodnotení škôl podľa zamestnanosti ich absolventov, teda podľa kritérií trhu, nie podľa potrieb spoločnosti. Démonizovanie počtu študentov odborov sociálnej práce či politológie v čase rastúcich patologických javov v spoločnosti je len flagrantnou ukážkou redukovania komplexnosti spoločenských vzťahov a z nich vyplývajúcich potrieb na vzťahy a potreby trhové. To, že spoločnosť v dôsledku zle nastavených priorit a pravidiel nedokáže absolventov politológie alebo sociálnej práce zaplatiť, neznamená, že ich spoločnosť nepotrebuje. Skôr je zarážajúce, že o prevzdelanosti verejne hovoria tí istí ľudia, ktorí hovoria o potrebe budovania vzdelanostnej spoločnosti. Prítom prevažná väčšina z takmer 25 000 volených zástupcov ľudu v SR nemá žiadne politologické či aspoň spoločensko-vedné vzdelanie, vykonávajú teda činnosť, na ktorú nemajú vzdelanie, čo je v prikróm rozpore s hlavnou myšlienkou konceptu vzdelanostnej spoločnosti. Navyše tak vznikajú paradoxy, keď starosta aj obecní poslanci ako reprezentanti obce, ktorá je zriaďovateľom školy v obci, môžu byť negramotní a dokonca súdne trestaní, ale každý učiteľ na škole v obci musí mať vysokoškolské vzdelanie a pravidelne predkladať čistý výpis z registra trestov.

²⁰ Už len samotné používanie pojmu produkcie v súvislosti s absolventmi škôl poukazuje na to, že školy sú vnímané ako výrobné podniky a ich absolventi sú považovaní za ich produkt, tovar, teda veci, voľne obchodovateľné na pracovnom trhu. Reifikácia tak prebieha už v diskurze a pokračuje v každodennej praxi.

kultúrmu, spoločenskú a politickú identitu spoločnosti, čo vedel už Aristoteles či Rousseau, a to problémy spoločností, v ktorých žili, nedosahovali ani zďaleka takú zložitost' a komplexnosť ako problémy súčasnej spoločnosti. Ako vo svojej reflexii krízy výchovy a vzdelávania²¹ pripomína H. Arendtová: „Výchova je ten bod, v ktorom sa rozhodujeme, či milujeme svet tak, aby sme za neho prevzali zodpovednosť a chránili ho pred skazou, ktorá by sa stala nevyhnutnou, keby nebolo obnovy, keby nebolo nových a mladých.“ (Arendtová 1994, 120) Práve výchovou sa občianstvo, ale aj spoločnosť a štát obnovujú, re-kreujú svoju identitu prostredníctvom generáčnej obmeny a medzigeneračného odovzdávania hodnôt a ideálov²², čím sa udržuje kontinuita kultúrnej a politickej identity. Každá revolúcia, každý kolaps spoločnosti – politický, vojenský, ekonomický i environmentálny – je predovšetkým prerušením kontinuity, stratou identity.

Redukovať systém a zmysel vzdelávania na potreby trhu znamená redukovať človeka na tovar na trhu práce, navyše na tovar na jedno použitie, pretože po odchode firmy či zmene firmou používanvej technológie sa človek bez hlbších teoretických vedomostí sám len veľmi ťažko preorientuje. Je odkázaný na niekoho, kto ho rekvifikuje, teda vycvičí na novú technológiu. Ale človek nie je len homo oeconomicus ako pracovná sila a spotrebiteľ²³, je aj občanom, členom národa, komunity, spoločnosti a na všetky tieto sociálne role sa musí pripraviť. Je občanom ešte predtým, než vstúpi na „pracovný trh“, a zostáva občanom aj po tom, čo na ňom prestane pôsobiť, napr. z dôvodu, že firma, pre potreby ktorej bol „vycvičený“, premiestnila výrobu do inej krajiny. Požiadavka na „zreformovanie“ vzdelávacieho systému podľa požiadaviek trhu je absurdná nielen preto, že zmeny na trhu prebiehajú príliš rýchlo, aby na ne systém vzdelávania, ktorý má omnoho dlhší cyklus, než je ten ekonomický, mohol zmysluplne reagovať, ale aj z dôvodu, že systém verejného vzdelávania nevznikol kvôli požiadavkám a potrebám trhu²⁴. Práve za takto kladenými požiadavkami možno identifikovať ideológiu trhového fundamentalizmu, ktorá človeka vidí primárne ako pracovnú silu a sekundárne ako spotrebiteľa, ale rozhodne nie ako plnoprávneho občana, ktorý je základom spoločnosti a štátu. Suverénneho štátu, ktorý nie je len

²¹ Chápe ich ako súčasť širšej krízy, krízy autority a v konečnom dôsledku politického systému, resp. všeobecnej krízy moderného sveta.

²² Mnohé z tzv. rozvojových krajín nemajú problém najímať technických i vojenských expertov zo zahraničia či nakupovať zahraničné technológie, ale chápu, že pre zachovanie vlastnej kultúrnej a politickej identity a udržanie stabilnej spoločnosti musia mať medzigeneračné odovzdávanie hodnôt a ideálov plne pod kontrolou. Technológie i technikov možno získať v zahraničí, nie však dobre fungujúcu spoločnosť. Tú dokážu vytvoriť a udržiavať iba občania, ktorí si osvojili jej hodnoty a ideály, nie zahraniční experti a poradcovia. Je to zreteľné práve na kolapsoch mnohých rozvojových krajín, ktoré síce majú ústavy napísané v zmysle najlepších tradícií konštitucionalizmu, zaručujúcich vysoký štandard občianskych práv a mnohé aj dostatok absolventov renomovaných zahraničných univerzít, napriek tomu sa v krízových situáciách nevyhli kolapsom a degenerovaniu do diktatúr, alebo tribalizmu a desaťročia trvajúcim krvavým konfliktom „všetkých proti všetkým“.

²³ K negatívnym dôsledkom konzumizmu na životné prostredie a kultúru viac in (Mravcová 2011).

²⁴ Univerzity nevznikli z podnetu trhu a po väčšinu času svojej existencie neplnili potreby a požiadavky trhu. Požiadavky firmám, ktoré u nás budú pôsobiť 10 alebo maximálne 20 rokov, treba posudzovať v kontexte toho, že občan bude v krajine žiť 70 a možno až 90 rokov. Z hľadiska vitálnych potrieb spoločnosti je podriaďovanie obsahu a cieľa požiadavkám trhu kontraproduktívny a pre dlhodobú stabilitu spoločnosti nebezpečný redukcionizmus.

politickým nástrojom na vytváranie predpokladov pre ďalšie zvyšovanie efektívnosti hospodárskej produkcie (zlepšovanie podnikateľského prostredia), ale predovšetkým a primárne je nástrojom organizácie spoločnosti a ochrany jej členov. Tak, ako štát vytvoril inštitútom občianstva priestor pre emancipáciu jednotlivca spod vplyvu tradičných väzieb (rodu, klanu, kmeňa, cirkvi, cechu²⁵), mal by teraz vytvárať aj predpoklady pre emancipáciu spod vplyvu trhu²⁶. Napríklad systémom výchovy k občianstvu, zdôrazňujúcim, že človek je občanom, a aj keď je už pre pracovný trh nezaujímavý, má práva, ale aj povinnosti, ktoré sú dôležitejšie ako práva a povinnosti trhového subjektu.

Požiadavka na praktickú orientáciu univerzitných študijných odborov, v rátae pedagogických, degraduje tieto odbory na odborný výcvik, čo je v rozpore so zmyslom a poslaním univerzitného štúdia. Navyše pri učiteľskom odbore výchovy k občianstvu prakticky znemožňuje plniť jeho poslanie, pretože normativita spojená s inštitútom občianstva nemôže byť odvodená z praxe. Bez vzdelávania a výchovy v zmysle ideálov inštitútu občianstva bude nakoniec ohrozená aj udržateľnosť politického systému ústavnej demokracie. Tieto ideály a normativita nimi vyjadrená sú zdôvodnené predovšetkým filozoficky. Bez znalostí filozofickej argumentácie, ktorá je východiskom inštitútu občianstva ako fundamentálnej zložky systému ústavnej demokracie, sa výchova k občianstvu stáva len prázdnu formalitou, resp. nie príliš jasne zdôvodneným ideologickým školením. Preto je kľúčové práve vzdelávanie súčasných aj budúcich učiteľov výchovy k občianstvu, a to aj v oblasti filozofického zdôvodnenia občianstva a inštitútov s ním spojených. Jeho redukovanie na komunikačné zručnosti a zručnosti v používaní informačných technológií na úkor skutočných znalostí princípov, z ktorých je inštitút občianstva odvodený, ohrozuje z dlhodobého hľadiska existenciu politického a ústavného systému.

*

Podľaňnúť tlakom, ktoré požadujú, aby školstvo pripravovalo absolventov podľa potrieb trhu, znamená pripustiť, že občanom je iba ekonomicky aktívny človek. Obmedzenie nielen sociálnych, ale aj politických a možno nakoniec aj ľudských práv by potom bolo už len otázkou času. Preto treba upozorniť na potenciálne nebezpečenstvo, ktoré pre demokratický politický systém znamená trhovo orientovaný vzdelávací systém. Trh totiž nie je organizovaný na demokratických princípoch, ekonomické rozhodnutia nie sú výsledkom demokratických procedúr a orgány a jednotlivci, ktorí tieto rozhodnutia prijímajú, za nich ani nenesú politickú a sociálnu zodpovednosť.

V súčasnosti je človek občanom predovšetkým mimo pracovného trhu – a to aj predtým a aj dlho potom, ako prestane byť tovarom na trhu práce. O tom, ako bude spoločnosť vyzerat', stále do veľkej miery rozhoduje človek ako občan a až potom ako pracovná sila, no čoraz významnejšie ako spotrebiteľ. Občianske práva aj povinnosti

²⁵ Pozri (Sťahel 2011).

²⁶ Snaží sa o to napr. Ph. Van Parijs koncepciou nepodmieneného univerzálneho základného príjmu, na úrovni základného minima (Van Prijis 2005), ktorá sa fakticky snaží o koncipovanie modelu spoločnosti umožňujúceho vymalenie sa jednotlivca a jeho slobody z pod determinizmu trhu a jeho pravidiel. Súčasný ústavný systém totiž síce garantuje právo na život a aj právo na prácu, ale v podstate nerieši ako má byť naplnené právo na život, keď jednotlivec nemá možnosť získať stále zamestnanie. Za nenaplnenie práva na prácu je navyše penalizovaný ten, komu toto práva štát ústavne garantuje, ale nie je schopný ho reálne naplniť.

sa (aspoň zatiaľ) týkajú aj človeka bez zamestnania, hoci sa objavujú hlasy, ktoré volajú po obmedzení občianskych práv iba na ľudí, aktívnych na pracovnom trhu. Mnoho zamestnávateľov sa však správa, akoby ich zamestnanec nebol plnohodnotným občanom, resp. ako keby v pracovnom procese či na pracovisku občianske práva neplatili²⁷. Vzhľadom na pokračujúci rozvoj automatizácie zvyšujúci efektivitu výroby zároveň začína byť čoraz jasnejšie, že už v blízkej budúcnosti nebude trh potrebovať, a teda ani schopný zamestnať, značnú časť práceschopného obyvateľstva. Inštitúty spoločnosti práce, teda spoločnosti, ktorá predpokladala takmer úplnú zamestnanosť a stratu zamestnania považovala za dočasnú situáciu v živote človeka-občana, nebudú v zmenenej spoločnosti ďalej účinné. Dokonca môžu pôsobiť rozvratne, pretože spoločnosť deklarujúca právo na prácu ako jedno zo základných občianskych práv nebude dlhodobo schopná vytvárať predpoklady pre jeho naplnenie. Značná časť dnešných študentov bude bez riadnej práce možno aj väčšinu svojho života²⁸. Čo teda má byť v súčasnej situácii cieľom výchovy a cieľom výchovy k občianstvu zvlášť? S meniacim sa charakterom štátu i spoločnosti, prehlbujúcou sa sociálnou nerovnosťou, rastúcou chudobou, zvyšujúcim sa počtom sociálne vylúčených, rastúcim percentom funkčných analfabetov ako dôsledku upadajúceho verejného školstva, čoraz viac determinovaného záujmami trhu a nie potrebami spoločnosti, rastie aj naliehavosť otázky, či bude možné udržať koncept občianstva a občianskej spoločnosti aspoň ako funkčnú právnu a politickú fikciu, resp. rawlsovskú realistickú utópiu, teda ideál, o ktorý by sa spoločnosť mohla usilovať, aj keby bol prakticky nedosiahnuteľný?

Štát a občianstvo vznikli a v rozličných historických obdobiach nadobúdali konkrétnu podobu podľa toho, akým hrozbám aktuálne čelili. Cieľ výchovy k občianstvu by mal aj v súčasnosti reflektovať hrozby, ktorým spoločnosť aktuálne čelí, ale predovšetkým tie, ktorým s veľkou pravdepodobnosťou bude čeliť v blízkej i vzdialenejšej budúcnosti. Primárnym cieľom je vždy udržateľnosť spoločnosti. Spoločnosť zostáva spoločnosťou a jej občan si zachováva svoj status, iba ak sa zachováva kontinuita sociálneho, ekonomického a politického vývoja²⁹. Súčasná spoločnosť sú ohrozené hospodárskou a environmentálnou krízou³⁰. Ich nezvládnutie zmení základné predpo-

²⁷ Napr. viac či menej skryté formy kontroly korešpondencie, obmedzovanie slobody slova, obmedzovanie osobnej slobody a dôstojnosti opakovanými osobnými prehliadkami, perzekvovanie odborového združovania, kolektívneho vyjednávania či dokonca obmedzovanie možnosti vykonávať biologické potreby atď. Pritom je zaujímavé, že zamestnávatelia od svojich zamestnancov vyžadujú striktné dodržiavanie legislatívy a firemných predpisov. Ukazuje sa tak, že rovnosť pred zákonom ako základný aspekt občianstva zďaleka nie je všeobecne akceptovaná.

²⁸ Už v súčasnosti sa v krajinách s vysokou nezamestnanosťou mládeže ako sú Grécko alebo Španielsko ukazuje, že z prostredia dlhodobo nezamestnaných absolventov stredných i vysokých škôl sa regrutujú najradikálnejší členovia ultrapravicových i ultraľavicových skupín, ktoré nielenže spochybňujú legitimitu politického systému ústavnej demokracie, ale aktívne sa snažia o jeho odstránenie, neraz aj násilnými akciami.

²⁹ Jedným z problémov slovenskej spoločnosti je práve to, že kontinuita jej vývoja bola v posledných sto rokoch toľkokrát prerušená politickými prevratmi, vojnovými udalosťami a štátoprávnymi transformáciami, že v podstate každá z generácií, žijúcich v tomto období, zažila niekoľko takýchto zlomov. Každý z nich mal pritom aj zásadný vplyv na obsah a podobu inštitútu občianstva, takže nejaká tradícia občianstva a občianskych cností jednoducho nemala kedy vzniknúť, nieto ešte zakoreníť sa v spoločnosti tak, aby ju prípadne ďalšie krízy nemohli oslabiť alebo úplne vyvrátiť.

³⁰ Obe sú dôsledkom živelného rastu populácie, produkcie a spotreby ako základného imperatívu súčasných spoločností, preferovaného ideológiou trhového fundamentalizmu, resp. hospodárskeho

klady udržania kontinuity súčasných spoločností. Dôsledky klimatických zmien a meniaceho sa chemického zloženia atmosféry a oceánov (IPCC 2013) sa už prejavujú zvyšujúcim sa počtom občianskych i medzištátnych konfliktov³¹ a je veľmi pravdepodobné, že v nasledujúcich desaťročiach bude tento trend pokračovať³². Občianska solidarita a angažovanosť bude potrebnejšia omnoho viac než kedysi, keď v minulosti a ak si majú súčasné spoločnosti zachovať kontinuitu, budú musieť radikálne zmeniť svoje základné organizačné imperatívy. Súčasnú situáciu totiž možno charakterizovať ako rozpor medzi imperatívom rastu ako súčasťou ideológie trhového fundamentalizmu a imperatívom udržateľnosti – sociálnej, kultúrnej, energetickej či environmentálnej – ako základného imperatívu každého spoločenstva či inštitúcie.

Cieľom výchovy k občianstvu by teda mala byť udržateľnosť spoločnosti, občianstva i politického systému. Vzhľadom na aktuálne hrozby by jeho súčasťou mali byť vedomosti, ktoré umožnia pochopiť charakter a podstatu týchto hrozieb a zároveň dajú aspoň základné predpoklady, umožňujúce ich zvládnuť. Ako upozorňuje profesor Šmajš, systém výchovy a vzdelávania je potrebné reformovať, nie však podľa požiadaviek trhu, ale v zmysle rozšírenia možnosti pochopenia hrozieb, súhrnne označovaných ako globálna environmentálna kríza, ich príčin a možných riešení. Zdôrazňuje, že „nepotrebuje rozvíjať ľudské myslenie s cieľom vychovávať výrobcov orientovaných na výkon, ale ekologicky zodpovedných občanov planetárnej kultúry, ktorí budú kompetentní riešiť terajšiu krízu“ (Šmajš 2006, 192). No kompetencie, potrebné na prekonanie tohto najväčšieho ohrozenia, ktorému ľudstvo ako celok čelí, nemôžu byť len technické³³, ale musia byť predovšetkým svetonázorovo a morálne fundované, a teda filozoficky zdôvodnené, pretože „v spoločnosti, ktorá sa nestará

rastu. Ako však už v 70. rokoch 20. storočia upozornil A. Naess, „ideológia hospodárskeho rastu je v súlade so záujmami výrobcov. Pokiaľ verejnosť nezačne odmietať ideológiu rastu, nebude možné plynúť zdrojmi účinne kritizovať“ (Naess 1996, 202). Verejnosť ho bude môcť odmietať až vtedy, ak ju pochopí ako jednu z príčin globálnych krízových fenoménov, a tým aj ako protikladnú jej vitálnym záujmom.

³¹ Prebiehajúce konflikty v Darfúre, v krajinách severnej Afriky a v Sýrii sú prinajmenšom sčasti spôsobené klimatickými zmenami a prudkým populačným rastom, následkom ktorých sa v týchto oblastiach dlhodobo prehlbuje nedostatok pitnej vody a základných potravín.

³² Ak bude ľudská populácia aj v budúcnosti na klimatické výkyvy reagovať podobne ako v minulosti, možno očakávať, že priemyselnou civilizáciou spôsobené klimatické zmeny, ktoré budú veľmi pravdepodobne rýchlejšie a rozsiahlejšie než v minulosti, budú sprevádzané podstatným nárastom osobných aj skupinových konfliktov (Hsiang 2013).

³³ Systém vzdelávania, ktorý sa čoraz viac spolieha na elektronické pomôcky a informačné technológie, produkuje absolventov, ktorí nebudú schopní obstáť v spoločnosti nedostatku, v ktorej budú výpadky dodávok elektrickej energie viac ako pravdepodobné. Študenti, ktorí už teraz nie sú schopní získať informácie inak než elektronicky, pretože ich k tomu vedie systém vzdelávania už od predškolských zariadení, bez elektrickej energie nebudú schopní vyhľadávať si základné informácie a poznatky, ani riešiť každodenné existenčné problémy. Ako upozorňuje J. Lovelock, klasické knihy sú na rozdiel od elektronických zdrojov použiteľné aj v katastrofickej v situácii (Lovelock 2008, 182 – 184). Počítačová gramotnosť, schopnosť ovládať tablet či elektronickú tabuľu alebo vyhľadávať informácie na internete, sa v prípade dlhodobého výpadku elektrickej energie, ktorý je v dôsledku celosvetovej energetickej krízy v budúcnosti viac ako pravdepodobný, ukážu ako absolútne irelevantné. Trhovo orientované vzdelávanie, ktoré posilňuje len schopnosti využívať technológie, závislé od elektrickej energie, tak z dlhodobého hľadiska ohrozuje spoločnosť a jej schopnosť prekonať krízové obdobia.

o primerané filozofické vzdelanie budúcich politikov ani verejnosti, nutne zlyhávajú nielen jej voliči, ale aj volené politické reprezentácie“ (Šmajš 2011, 141). V systéme všeobecného volebného práva, pasívneho i aktívneho³⁴, je požiadavka na primeranú svetonázorovú a filozoficky fundovanú orientáciu cieľa výchovy k občianstvu³⁵ základným predpokladom udržania funkčnosti politického a spoločenského systému. Predmetom filozofickej i politickej diskusie je potom práve otázka, čo v určitom období spoločnosť považuje za skutočné hrozby a potreby, čo je nevyhnutné spojené s hľadaním a filozofickým fundovaním adekvátneho svetonázoru.

*

Všetky doterajšie známe civilizácie zanikli, pretože nezvládli krízy, ktorým boli vystavené v dôsledku nezvládnutia svojho vlastného rastu. V posudzovaní spoločenského usporiadania a civilizačnej vyspelosti by tak udržateľnosť, schopnosť zachovania kontinuity mala byť považovaná za vyššiu hodnotu ako rast. Vyspelosť civilizácie preto treba posudzovať podľa schopnosti prežiť obdobia krízy a úpadku, nie podľa vrcholných diel a produktov obdobia rozkvetu. Z reflexie príčin kolapsov dávnych civilizácií i súčasných štátov potom možno usúdiť, že cieľom výchovy k občianstvu by mali byť občianske zručnosti a administratívno-organizačné schopnosti, ktoré umožňujú zabezpečovať obyvateľstvu aspoň minimálnu úroveň ochrany, obrany a zásobovania základnými potravinami a pitnou vodou a ich spravodlivú distribúciu.

Literatúra

- ARENDTOVÁ, H. 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá Fronta.
- ARISTOTELES (1988): *Politika*. Bratislava: Pravda.
- ARISTOTELES (2011): *Etika Nikomachova*. Bratislava: Kalligram.

³⁴ Zdôrazňoval to už J. S. Mill, ktorý bol vo svojej dobe považovaný za radikálneho liberála. Dávno pred zavedením všeobecného volebného práva napísal: „Pokladám za celkom neprípustné, aby mal niekto hlasovacie právo bez toho, aby vedel čítať a písať a vykonávať bežné počtové úkony.“ (Mill 2005, 322) Mill považuje za povinnosť spoločnosti sprístupniť všetkým „túto mieru vzdelania“ (Mill 2005, 323), trvá však na tom, že „všeobecná výchova musí predchádzať všeobecnému udeleniu hlasovacieho práva“ (Tamže). To len poukazuje na súvislosť medzi povinnou školskou dochádzkou a všeobecným volebným právom, ktorá sa v súčasnosti vytratila z odborného a politického diskurzu. Podľa Milla by zároveň bolo „nanajvýš žiaduce, aby sa aj iné veci okrem čítania, písania a počítania stali podmienkou hlasovacieho práva; tak napríklad niektoré vedomosti o utváraní krajiny, o jej prirodzenom a politickom rozdelení, o základoch všeobecných dejín a o dejinách a inštitúciách ich vlastnej krajiny by sa mali vyžadovať od všetkých voličov“ (Tamže).

³⁵ Ako pripomína H. Jonas, „imanentným cieľom výchovy je ‚občan‘“ (Jonas 1997, 158). Navyše „štát nechce iba preberať svojich občanov hotových, ale chce spolupôsobiť na ich vzdelanie“ (Tamže). Môže na seba „vziať dokonca ochranu dieťaťa proti jeho rodičom, vynútiť si plnenie rodičovskej zodpovednosti“ (Tamže). Takže každý štát má nejakú politiku výchovy a vzdelávania, čomu sa nevyhne ani programovo „hodnotovo neutrálny“ štát. „Hodnotová neutralita“ je navyše sama osebe požiadavkou konkrétnej ideológie, takže ani v ideálnom prípade „nemožno jednoducho oddeliť určitú mieru ideovej indoktrinácie ako prípravu na začlenenie do spoločnosti od sprostredkovania ‚učebnej látky‘“ (Jonas 1997, 158). Zodpovednosť, o ktorú Jonasovi ide je v konečnom dôsledku environmentálna (K tomu viac in Špirko 2013).

- HSIANG, S. M. *et al.* 2013. Quantifying the Influence of Climate on Human Conflict. In: *Science* 341, (23. september 2013) Online: <<http://dx.doi.org/10.1126/science.1235367>>
- HORKHEIMER, M. 1999. Spoločenská úloha filozofie. In: *Filozofia*, roč. 54, č. 2, s. 114 – 125.
- IPCC. 2013. Summary for Policymakers. In: Stocker, T. F. – Qin, D. – Plattner, G.-K. – Tignor, M. – Allen, S. K. – Boschung, J. – Nauels, A. – Xia, Y. – Bex, V. – Midgley, P. M. (eds.): *Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA.
- JONAS, H. 1997. *Princíp zodpovednosti. Pokus o etiku pro technologickou civilizaci*. Praha: OIKOYMENH.
- KELLER, J. 2005. *Soumrak sociálního státu*. Praha: SLON.
- KOUKOLÍK, F. 2011. Esej o vzdelávaní v Českej republike. In: *Co s nimi? Chtějí vysoké školy nakládat s maturitními výsledky? Sborník*. Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdelávání, s. 7 – 11.
- MILL, J. S. 2005. Úvahy o zastupiteľskej vláde. In: *Logika liberalizmu*. Bratislava: Kalligram, s. 188 – 469.
- MRAVCOVÁ, A. 2011. Negatívne dôsledky konzumizmu na životné prostredie a kultúru. In: Špirko, D. (ed.): *Aktuálne problémy humanitných a socioekonomických vied '11: zborník príspevkov z medzinárodného interdisciplinárneho vedeckého kolokvia*. Ústav manažmentu STU v Bratislave 23. 9. 2011. Bratislava: STU, s. 61 – 68.
- MRAVCOVÁ, A. 2013a. Význam globálneho vzdelávania v pohľade na environmentálnu krízu. In: Špirko, D. (ed.): *Aktuálne problémy humanitných a socioekonomických vied '13: zborník príspevkov z medzinárodného interdisciplinárneho vedeckého kolokvia*. Ústav manažmentu STU v Bratislave 10. 9. 2013. Bratislava: STU, s. 11 – 16.
- MRAVCOVÁ, A. 2013b. Problematika občianskej participácie mládeže v EÚ a dôrazom na inštitút euroobčianstva a európsku mládežnícku politiku. In: Svitačová, E. a kol.: *Mládež – Občianstvo – Politika*. Nitra: SPU.
- NAESS, A. 1996. *Ekologie, pospolitost a životní styl. Náčrt ekologie*. Tulčák: Abies.
- ONDREJKOVIČ, P. 2013. Bieda vysokého školstva sa nazýva Boloňa. In: *Slovenská politika po roku 1993 v sociologickej reflexii. Zborník referátov z Výročnej konferencie Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV, ktorá sa konala dňa 13. apríla 2012*. Bratislava: Slovenská sociologická spoločnosť pri SAV, s. 63 – 69.
- RAWLS, J. 2007. *Spravodlivosť ako férovosť*. Bratislava: Kalligram.
- SOROS, G. 1999. *Kríza globálneho kapitalizmu. Otvorená spoločnosť v ohrození*. Bratislava: Kalligram.
- ŠTAHEL, R. 2011. Štát ako predpoklad a garant občianskych slobôd. In: Špirko, D. (ed.): *Aktuálne otázky spoločenských a humanitných vied '11: zborník príspevkov z*

medzinárodného interdisciplinárneho vedeckého kolokvia, Bratislava 23. september 2011. Bratislava : STU, s. 81 – 86.

- ŠŤAHEL, R. 2012a. Ambivalentnosť vzťahu štátu a slobody. In: Sucharek, P. (ed.): *Sloboda a jej projekcie*: zborník vedeckých príspevkov z jubilejného 10. výročného stretnutia Slovenského filozofického združenia spojeného s medzinárodnou konferenciou konanou v dňoch 18. – 20. septembra 2011 v kongresovom centre SAV Academia Stará Lesná. Prešov: PU, s. 308 – 313.
- ŠŤAHEL, R. 2012b. Výchova k občianstvu ako problém politickej filozofie. In: Čupková, L. – Skačan, J. (eds.): *Filozofia, kultúra a spoločnosť v 21. storočí: recenzovaný zborník vedeckých článkov*. Nitra: UKF, s. 83 – 90.
- ŠŤAHEL, R. 2012c. Výchova k občianstvu u J. J. Rousseaua. In: Špirko, D. (ed.): *Občan a dnešok: zborník abstraktov z vedeckého kolokvia*. Katedra filozofie FF UKF v Nitre, Nitra 14. 11. 2012. Nitra: UKF, s. 13 – 14.
- ŠMAJS, J. 2006. *Ohrozená kultúra: od evolučnej ontológie k ekologickej politike*. Banská bystrica: PRO.
- ŠMAJS, J. 2011. *Potrebujeme filozofiu prežiti?* Brno: Doplněk – Masarykova univerzita.
- ŠMIHULA, D. 2010. *Teória štátu a práva*. Bratislava: EPOS.
- ŠPIRKO, D. 2013. Environmentálna zodpovednosť – antropocentrizmus, biocentrizmus a humanizmus. In: Špirko, D. (ed.): *Aktuálne problémy humanitných a socioekonomických vied '13: zborník príspevkov z medzinárodného interdisciplinárneho vedeckého kolokvia*. Ústav manažmentu STU v Bratislave 10.9.2013. Bratislava: STU, s. 53 – 60.
- VAN PARIJS, PH. 2005. Základní příjem pro všechny. In: *Filozofický časopis*, roč. 53, č. 3, s. 443 – 457.

OBČAN VO VÍRE EKONOMICKEJ A ENVIRONMENTÁLNEJ KRÍZY – ZODPOVEDNOSŤ ZA BUDÚCNOSŤ

Citizen in the Maelstrom of Economic and Environmental Crises - Responsibility for the Future

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: *Historické premeny „hospodárskych“ cností mali ekonomické a environmentálne konzekvencie. Ekonomická a environmentálna kríza poukázala na limity konzumnej životnej orientácie. Jej korene spočívajú v morálnom zlyhaní účastníkov globálnej ekonomiky. Niektorí z teoretikov, politikov i podnikateľov hľadajú riešenie krízy v organizácii globálneho politického systému, ktorý by reguloval globálny trh. Súčasná environmentálna situácia núti presadzovať iné hodnotové priority a staré hospodárske cnosti šetrnosť, skromnosť i striedmosť sa ocitli v arzenáli environmentálnych cností. V niektorých kultúrach (napr. v Škandinávií) možno badať zmeny v spotrebnom správaní populácie, ktorá od zdôrazňovania „životnej úrovne“ prechádza k zdôrazňovaniu „kvality života“, čo sa dá považovať za dôsledok dlhodobej environmentálnej osvety a dôkaz jej oprávnenosti a nevyhnutnosti.*

Abstract: *The historical metamorphoses of economic virtues had economic and environmental consequences. The actual economic and environmental crisis limits consumer life style. Its roots rest in the absence of responsibility, in the morale failure of the participants of globally economy. Part of the theoreticians, politicians and businessmen find the solution of this crisis in the organization of globally policy system that would regulate the global market. New environmental situation enforced the different value priorities and old economic virtues as the wariness, modesty or moderation fall into the arsenal of environmental virtues. In the some cultures (for example in Scandinavia) it is possible to observe the changes in the consumer behaviour, which goes from accentuation of “standard of life” to accentuation of “quality of life”. It is possible to regard as a consequence of longer-range environmental enlightenment and as the confirmation of its competence and necessity.*

Kľúčové slová: *ekonomická a environmentálna kríza, hodnoty a cnosti hospodárskej etiky, nedostatok zodpovednosti, úpadok morálky*

Keywords: *economic and environmental crises, values and virtues of economic ethics, absence of responsibility, failure of morality*

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

Morálka vytvára svojim systémom hodnôt, princípov, noriem a cností rámec, ktorý determinuje ľudské počínanie. Nie je to inak ani v prípade ekonomických aktivít. Etika

v tomto ponímaní vytvára duchovné prostredie, ktoré ekonomické správanie istým spôsobom podmieňuje, pričom rámec tohto prostredia nemá hranice vymedzené absolútne ale len relatívne. V európskej (najmä nemeckej) eticko-teoretickej tradícii je táto súvzťažnosť etiky a ekonomiky interpretovaná tak, že etika (lepšie povedané morálka) sa chápe ako nezávisle premenná a individuálne i kolektívne ekonomické správanie ako závisle premenná, ako to matematickým jazykom formuloval Gerhard W. Ditz (Ditz, 1993, 11).

V nasledujúcom príspevku si v krátkosti načrtujeme metamorfózy cností hospodárskej etiky v európskej kultúrnej tradícii a poukážeme na to, ako niektoré z nich, ktoré kedysi prispeli k ekonomickému rastu, dnes zdanlivo prekonané, nachádzajú odozvu v cnostiach environmentálnej etiky.

Premeny „hospodárskych“ cností v európskej kultúre

Ak sa vrátíme o viac ako tisícročie späť, zistíme, že hospodárske aktivity väčšiny Európanov sa podľa oficiálne hlásanej kresťanskej morálky mali riadiť takými cnosťami ako je *pracovitosť*, *skromnosť* a *odriekanie*. Chudoba mala etickú prioritu pred bohatstvom, vyhradeným pre posvätenú elitu – vrchnosť. Ostatní sa mali uspokojiť s majetkom zabezpečujúcim nevyhnutné životné potreby. Individuálne úsilie o pozemské statky a bohatstvo nebolo pre nich náležité.

Oficiálna stredoveká etika nevytvárala priaznivý spoločenský rámec pre také ekonomické aktivity ako obchod, lebo má v sebe čosi *neprístojné, mrzké a nečisté*, je spätý s klamstvom a preto nebezpečný duši. Obchodník nič nepridáva k hodnote výrobku a žiadajúc zaň viac, ako sám zaplatil, činí inému prikorie. Cirkev neodporúčala kresťanom ani pôžičku peňazí na úrok, ktorý považovala za *nemanželské dieťa peňazí*.

U ekonomicky aktívnych vrstiev vtedajšej spoločnosti (najmä u meštianstva) rástla nespokojnosť s eticko-teologickým obmedzovaním ich nároku na bohatstvo a zatracovaním ich spoločensky prospešných činností, ktorá počiatkom novoveku vyústila do reformácie.

Protestantská etika prehlásila individuálnu snahu o zisk za oprávnenú a súkromné podnikanie za morálne relevantnú činnosť. Kalvín vyhlásil racionálne úsilie zamerané na tvorbu bohatstva za hlavný posvätný záväzok pre tých, ktorí sa cítia povolánymi a chcú byť vyvolenými k spásu. Ako morálne kladné sa hodnotili činnosti, ktoré viedli k úžitku, prosperu, zisku, a ako záporné tie, ktoré nemali vzťah k rozhojňovaniu bohatstva (preto reformácia tak odsudzovala „márnivý život“ svetskej i cirkevnej aristokracie).

Protestantská etika sa stala odrazom individuálneho úsilia o zbohatnutie a sformovala tabuľku cností, kam patrili *pracovitosť*, *šetrnosť*, *striedmosť*; *disciplinovanosť*, *racionálne riadený spôsob života*; *úzkostlivé hospodárenie s vecami, peniazmi i časom*. Zisk vyžadoval maximalizovať rozdiel medzi ekonomickými vstupmi a výstupmi, čo znamenalo podporovať výrobu a obmedzovať spotrebu. Preto k uznávaným cnostiam radili aj *spotrebný asketizmus* – peniaze sa mali šetriť na investície. Najmä v kalvínskom poňatí sa voľba medzi spotrebou a úsporami stala etickou záležitosťou. Maximalizácia zisku a minimalizácia spotreby sa stali činiteľmi vzorca, ktorým etika rovnomerne pôsobila na výrobu i spotrebu a nabádala na maximalizáciu úspor potrebných na akumuláciu kapitálu.

Etické koncepcie rozvíjajúceho sa kapitalizmu nie náhodou našli inšpiráciu v protestantskej tabuľke morálnych hodnôt (práve z nej, podľa Maxa Webera, povstal duch kapitalizmu). Aj pre anglickú porevolučnú filozofiu, francúzske osvietenstvo a ďalších mysliteľov novoveku patrili k ideálu počestného mešťana, vzorného občana také cnosti ako *podnikavosť, šetornosť, striedmosť, poriadok vo finančných záležitostiach, schopnosť zarábať peniaze a hospodáriť s nimi tak, aby sa rodinné imanie rozhojňovalo*. Prepych nebol žiaduci, i keď to už neznamenalo hlásanie asketizmu, ideálom bol skôr primeraný komfort.

Tieto cnosti vytvorili etický rámec priaznivý pre rozvoj ekonomických činností. Na druhej strane sa však povinnosť zveľaďovať pozemské statky stala významným duchovným stimulom ľudskej aktivity, ktorá kalkulovala s prírodou len ako so zdrojom ekonomického rastu a predmetom pragmaticko-utilitárnej manipulácie.

Počas 19. a najmä v 20. storočí došlo k ďalšiemu posunu v oblasti spoločensky akceptovaných cností, ktorý súvisel so zvýraznením sféry spotreby v ekonomike.

Ako jeden z prvých poukázal na úlohu spotreby v rozvoji priemyslu a obchodu anglický mysliteľ Mandevill ešte počiatkom 18. storočia. Životná orientácia na konzum je podľa neho ekonomicky pozitívnym faktorom. Ale iba v rámci majetných vrstiev. Asketické cnosti u bohatých považoval za ekonomicky škodlivé. Keby u nich prevládli, stali by sa brzdou rozvoja priemyslu i obchodu. Naproti tomu, v zmysle maximalizácie rozdielu medzi vstupmi a výstupmi produkcie, hlásal, že u bezprostredných výrobcov, najmä robotníkov, treba spotrebu výrazne obmedzovať. U nich by orientácia na konzum vplývala na ekonomický rozvoj negatívne – zvyšovala by cenu práce. Preto tu požaduje maximálne odriekanie, nevyhnutnú stravu, najhrubší odev a maximálne pracovné vypätie od útleho detstva. (Mandeville, 1957, s. 225)

Takýto dvojnásobný postoj k spotrebe je príznačný pre dobu, v ktorej spoločenské produktívne sily boli ešte málo rozvinuté a neboli schopné vytvoriť dostatok spotrebných statkov na uspokojenie potrieb spoločenskej väčšiny. S rozvojom týchto síl v ostatných dvoch storočiach a s relatívnym dostatkom spotrebných statkov sa charakter spotreby spoločenskej väčšiny výrazne zmenil po kvantitatívnej i kvalitatívnej stránke. Spotreba, ako podmienka ekonomickej prosperity, nadobudla veľký spoločenský význam a stala sa dôležitým kultúrotvorným faktorom. Formuje človeka a jeho potreby, vytvára spoločenskú objednávku pre výrobu, vyžaduje si osobitné spoločenské zabezpečenie, špecifické ustanovizne a organizácie.

Súčasná spoločenská produkcia však nezávisí od potrieb občanov, ale skôr od potrieb inštitúcií, ktoré organizujú výrobu, distribúciu a konzum. Tieto inštitúcie ponechávajú málo priestoru náhode a stále menej sa spoliehajú na „neviditeľnú ruku trhu“. Konkurencia ich núti obmieňať výrobky čo najrýchlejšie. Prevádzkový kapitál musí rásť, nutnosť peňazí si vynucuje výrobu, nutnosť výroby predaj a nutnosť predaja nákupovanie a spotrebu.. Súčasťou výroby v podmienkach trhu je aj plánované zastarávanie výrobkov, lebo základné potreby majú svoj limit. Keďže výroba sa nemôže rozvíjať pri stagnujúcej spotrebe, kladie sa dôraz na podporu jej dynamického rastu a zákazníkovi treba primat k nákupu a spotrebe. Predaj tak získal manipulatívny charakter, ktorého podstatou je premena nekupujúceho na kupujúceho, skromného spokojného občana na náročné neuspokojeného spotrebiteľa. Tento proces vyžaduje vychádzať v ústrety potrebám, želaniam a túžbam konzumenta (ale aj vyvolávať ich) nevyužitými výrobnými možnosťami, odhaľovať prieskumom trhu požadované úžitkové, estetické

a ďalšie vlastnosti nového výrobku, rozvrhnúť dopyt po ňom, atraktívne ho baliť a predávať. Manipulácia sa uskutočňuje v rámci koncepcie marketingu – tvorby produktu a jeho cien, voľby distribučných ciest a najmä promotion, ktorá zahŕňa stratégie podpory predaja, reklamy, osobného predaja, public relations a pod.

Pretože tradičné hospodárske cnosti ako odriekanie, šetrnosť, striedmosť a skromnosť sú schopné obmedzovať spotrebu, snažia sa inštitúcie organizujúce výrobu, distribúciu a spotrebu šíriť *ideológiu konzumerizmu* a investujú veľké prostriedky do nepriamej výchovy stále náročnejšieho spotrebiteľa. Konzumnú mentalitu sa snažia pestovať u ľudí od útleho detstva. Reklama sa stále viac zameriava na detského spotrebiteľa, lebo marketingové výskumy zistili, že iniciátormi okolo 60 % nákupov v rodinách sú deti. Hračky ako bábika „Barbie“ nemajú za úlohu rozvíjať zručnosti či fantáziu detí, ale učiť ich spotrebným návykom – nákupmi dopĺňať a rozvíjať ich výbavu. V sponzorovaných kreslených seriáloch stavajú do komického svetla také tradičné etické cnosti, ako je šetrnosť, trebárs v postave „smiešneho strýka Držgroša“ z Káčerova a pod.

Umelo posilňovaná konzumná mentalita núti ľudí spotrebúvať stále viac (pozri Mravcová, 2011). Sami seba posudzujú podľa toho, akými spotrebnými statkami sa dokážu obklopiť. Táto mentalita formuje typ človeka, ktorému prischlo „druhov“ meno „*homo consumens*“. Vyžaduje si neprestajný rast produkcie, pretože bytostne lípne na rozvoji osobnej spotreby a v jej kategóriách definuje sám seba i druhých ľudí (Keller, 1993, s. 34). „Počestný“ *homo consumens*, náročný spotrebiteľ súčasnosti, sa riadi hodnotami charakteristickými pre životný štýl tých vrstiev, ktorými stredoveká, protestantská ako aj etika revolučnej buržoázie opovrhovala. Je hedonista, vyžíva sa v utrácaní a samoúčelnej spotrebe. Fundamentami jeho tabuľky hodnôt sú cnostnecnosti: *márnivosť, márnوترatnosť, pôžitkárstvo, konzumná nenásytosť*. Skromnosť, šetrnosť či striedmosť je mu smiešna a odriekanie považuje tobôž nie za zločin.

Ekonomická kríza ako kríza zodpovednosti

Súčasná ekonomická kríza naliehavejšie ako predtým nastolila otázku etickej dimenzie ekonomických aktivít. Nedostatok zodpovednosti „zodpovedných“ účastníkov globálnej ekonomiky možno považovať za jeden z morálnych faktorov vedúcich k nej. Človek každej epochy je totiž zodpovedný za to, ako zaobchádza so svetom. Je zodpovedný za svet, zodpovedný pred sebou a pred blížnymi súčasnosti i budúcnosti.

Medzi činitele, ktoré viedli k súčasnej ekonomickej kríze, sa zaratúva aj neschopnosť finančných trhov regulovať samy seba. Spôsobuje to aj nízka morálna úroveň finančníkov. Nie je to len názor moralistov, ale podobne uvažovali a uvažujú aj predstavitelia podnikateľských kruhov. Tomáš Baťa už v roku 1932 v súvislosti s veľkou krízou v prvej polovici minulého storočia prehlásil: „*Príčinou krízy je predovšetkým morálna bieda. Prelom hospodárskej krízy? Neverím na žiadne prelomy samy od seba. To čomu sme si zvykli hovoriť hospodárska kríza, je len iné meno pre mravnú biedu. Mravná bieda je príčina, hospodársky úpadok je následok. V našej krajine je mnoho ľudí, ktorí sa domnievajú, že hospodársky úpadok možno sanovať peniazmi. Hrozím sa tohto omylu. V postavení, v ktorom sa nachádzame, nepotrebujeme žiadne geniálne obraty a kombinácie. Potrebujeme mravné stanoviská k ľuďom, k práci a verejnému majetku. Nepodporovať bankrotárov, nerobiť dlhy, nevyhadzovať hodnoty*

za nič, nevydierať pracujúcich, robiť to, čo nás pozdvihlo z povojnovej biedy, pracovať a šetriť a urobiť prácu a šetrenie výnosnejším, žiaducejším a čestnejším než leňošenie a mrhanie. Máte pravdu, treba prekonať krízu dôvery, technickými zásahmi, finančnými a úverovými ju však prekonať nemožno, dôvera je vec osobná a dôveru možno obnoviť len mravným hľadiskom a osobným príkladom.“ (Bok, 2009).

Niečo podobné naznačil aj George Soros vo svojej knihe „Kríza globálneho kapitalizmu (Otvorená spoločnosť v ohrození)“ z roku 1998 (v slovenskom preklade vyšla v roku 1999), v ktorej kritizuje globálny kapitalizmus a súčasnú krízu v nej vlastne predvídal: „*Moju kritiku globálneho kapitalistického systému možno rozdeliť na dve časti. Prvá časť sa týka chýb trhového mechanizmu, a hovorí predovšetkým o nestabilite finančných trhov. Druhá časť sa týka nedostatkov netrhového sektora. Mám na mysli najmä zlyhanie politiky a eróziu morálnych hodnôt na národnej i medzinárodnej úrovni“ (Soros, 1999).*

Ostrie svojej kritiky zameral na „trhový fundamentalizmus“, ako nazval tradičnú koncepciu ekonomického liberalizmu založenú na zásade laissez fair, čiže koncepciu voľnej súťaže, ničím nehateného trhového hospodárstva

Podľa liberalizmu tvorí voľný trh masa oddelených a nezávislých jedincov, ktorý sledujú svoj vlastný záujem, svojimi vlastnými spôsobmi a dobrovoľne súťažia alebo vzájomne uzatvárajú zmluvy. Iniciatíva a podnikavosť bude v podmienkach voľnej súťaže rozkvítať celkom spontánne. Trhové hospodárstvo je tým pravým prostredím pre slobodný ekonomický život, ale aj tým, čo povedie k slobode v širších sociálnych a politických oblastiach (Friedman and Friedman, 1962).

Východiskom týchto úvah je koncepcia vlastného záujmu, názor, že ľudia sú od prírody slobodní a nezávislí jedinci, ktorí konajú tak, aby maximalizovali uspokojenie svojho vlastného záujmu (teória „homo economicus“). V liberálnych podmienkach voľnej súťaže sú údaje záujmy kupujúceho a predávajúceho, pracujúcich a zamestnávateľov, výrobcov a spotrebiteľov atď. harmonizované tým najlepším možným spôsobom zásahom „neviditeľnej ruky“ trhu. To všetko vedie k efektívnej, dynamickej a produktívnej ekonomike – „k najväčšiemu šťastiu pre čo najväčší počet ľudí“ (Sayers, 1992, 61-68). Blahodarné pôsobenie ničím nehatených trhových síl a neviditeľnej ruky trhu povedie tiež k rozvoju poctivosti, čestnosti, zodpovednosti, dôveryhodnosti, spoľahlivosti a iných vysokých morálnych kvalít, nielen ekonomického správania ľudí. Takže, podľa tejto koncepcie, si trh svoje etické prostredie produkuje sám.

Ale práve súčasná kríza dokazuje, že etické prostredie, ktoré tvorí rámec ekonomických aktivít, namiesto rozvoja degraduje tam, kde je všetko ponechané na voľnú hru trhových síl.

Je ilúziou liberalizmu, že trh je nezávislý od etického prostredia. Etické hodnoty, princípy a normy štrukturalizujú a inštitucionalizujú formy akéhokoľvek individuálneho i kolektívneho správania ľudí, ako sme načrtli v úvode.

Kríza nie je výsledkom slepej hry trhových síl, ale, ako počúvame zo všetkých strán, je výsledkom morálneho zlyhania finančných špičiek: „*Základný omyl ale spočíva v tom, že nejde o krízu ekonomickú, ale o krízu etickú s výraznými ekonomickými príznakmi, ale nie ekonomickými príčinami. Korene krízy sú totiž v nenažranosti, hrabivosti – snahe o maximálny zisk za cenu podvodu – skrývanie úverových rizík do neprehľadných balíčkov a ich neprehľadné ďalšie predaje a kumulácia“ (Svoboda, 2009).*

To vedel už starý Aristoteles, keď písal o necnosti ziskuchtivosti v Elike Nikomachovaej. Vo ďalšej práci Politika (Politeia) uvažuje o ziskuchtivosti ako o túžbe a – rozoberajúc zárobkové umenia – zaoberá sa činnosťami zameranými na rozmnožovanie peňazí. Zárobkové umenia delí na prirodzené a neprirodzené. To neprirodzené nazýva peňažným umením. Rozdiel medzi prirodzeným a neprirodzeným zárobkovým umením spočíva v ich ciele. Cieľom zárobkového umenia je uspokojovať prirodzené potreby človeka či presnejšie, potreby domácnosti. Neobchoduje sa tu kvôli peniazom, ale preto, aby sa získal úžitkový predmet. Cieľom peňažného umenia je opak – neobchoduje sa kvôli úžitkovému predmetu či uspokojeniu prirodzených potrieb rodiny, ale kvôli hromadeniu peňazí. Množstvo peňazí však nemá nijakú prirodzenú hranicu. Každú hranicu, ktorá by limitovala kvantitu peňazí možno prekonať ešte väčším množstvom, preto je aj túžba po peniazoch neohraničená! (Aristoteles, 1988, 34 – 38; Manda, 2010, 28).

Bolo by však ilúziou myslieť si, že k zmenám správania finančných špičiek postačia výzvy k morálnej náprave. Odmeny, ktoré si udeľovali aj keď kríza kulminovala, sú dostatočným dôkazom, že na zmenu nemajú vôľu.

Hodnotiac túto krízu, ako píše Vladimír Manda z nitrianskej univerzity, si mnohí teoretici a komentátori uvedomujú aj to, že krach najvýznamnejších finančných inštitúcií nebol len dôsledkom „nenásytosti“ vrcholového finančného manažmentu, ale že ho umožnila a podmienila aj povaha samotného ekonomického systému, ako aj postupom a opatreniami zo strany reprezentantov politického systému. Viacerí autori si trúfajú tvrdiť, že jestvujúci ekonomický systém nie je v skutočnosti kapitalistickým, ale skôr socialistickým systémom, a to pre bohatých (Manda, 2010, 25 – 26). Dokladá to odkazom na článok *The Rich under Attack*, publikovaný v renomovanom časopise *The Economist* v apríli roku 2009.

Článok sa začína stručným pohľadom do nerovnomerného rozdeľovania bohatstva. V roku 1979 desatina percenta najbohatších Američanov mala dvadsaťkrát väčší príjem ako deväťdesiat percent ostatných Američanov. Tento pomer sa však v roku 2006 zväčšil na 77-násobok príjmu oných deväťdesiatich percent. V článku sa konštatuje, že uvedený nepomer v rozdeľovaní bohatstva nie je zaslúžený, a dokonca, že to možno chápať aj ako okrádanie väčšiny pracujúcich. Hfštka najbohatších tak podkopáva zdravé základy kapitalizmu a premieňa ho na socializmus pre bohatých (*socialism for the wealthy*). (*The Economist*, 2009).

Manda uvádza aj vyjadrenia nositeľa Nobelovej ceny za ekonómiu J. E. Stiglitzu v rozhovore pre časopis *Newsweek*, v ktorom charakterizuje plán americkej vlády na oddlženie bánk. Prezentoval ho ako „americký socializmus“ (*american socialism*), keďže použité prostriedky sú prostriedky daňových poplatníkov, ale použijú sa na záchranu súkromných inštitúcií. „Americký socializmus“ je vlastne akýsi moderný variant stredovekých ekonomických manierov, podľa ktorých príjmy patrili kráľovi, ale straty a dlhy dvora boli štátne, t.j. dlhy daňových poplatníkov. (Stiglitz, 2009).

Výhrady voči nerovnomernému rozdeľovaniu bohatstva a bremien sú v podstate kritikou smerujúcou k samotnej podstate kapitalistického systému. Tí, ktorí ich vznášajú, ich ale obyčajne chápu nie ako kritiku podstaty kapitalistického systému, ale skôr ako kritiku deformovanej formy kapitalistického ekonomického systému. Samotný Stiglitz v danom rozhovore uvažuje aj o potrebe zmeny jestvujúceho systému a vzor vidí v nemeckom variante sociálne orientovaného kapitalizmu. (Stiglitz, 2009).

Zvláštna pozornosť sa pri analýze vzniknutej krízy, podľa Mandu, venuje špeciálnym podmienkam vo finančnom sektore, t.j. podmienkam, ktoré bezprostredne viedli ku kríze. Prevláda mienka, že s nástupom vlády R. Reagana (1981) zbavovali americký finančný systém v stále väčšej miere štátnej kontroly a tento trend deregulácie prehlbila aj politika B. Clintona (1993) a G. W. Busha (2001). Hodnotené z iného pohľadu, politika uvedených prezidentov sa v praktickej činnosti snažila naplniť základné tézy vplyvnej ekonomickej teórie o racionalite trhu (*Efficient Market Hypothesis*), formulovanej v sedemdesiatych rokoch minulého storočia tzv. chicagskou školou. Praktické výsledky neregulovaného pôsobenia „racionalizovanej neviditeľnej ruky“ A. Smitha boli najmä v oblasti finančníctva obdivuhodné. Štatistiky sa zhodujú v tom, že kým v rokoch 1973 – 1985 nedosiahol finančný sektor nikdy viac ako 16 %-ný podiel na celkovom domácom zisku, tak už v roku 1986 dosiahol podiel 19 % a v nasledujúcom desaťročí jeho podiel osciloval medzi 21 až 30 %. Bolo to viac ako kedykoľvek predtým v povojnovom období. V našej dekáde dosiahol tento podiel už 41 %. Pôsobenie Smithovej „neviditeľnej ruky“ však viedlo nie len k prudkému rastu zisku vo finančnej sfére, ale aj k vzniku svetovej finančnej krízy. Racionalita trhu, sa ukázala nie len ako prejav pôsobenia „neviditeľnej“, ale bohužiaľ aj ako „nevidiacej ruky“, teda ako „slepá“ racionalita. (Manda, 2010, 25 – 26).

Kríza naplno odhalila aj iný aspekt jestvujúceho ekonomického systému. Korumpovateľnosť predstaviteľov politického systému, najmä v našich domácich podmienkach, nie je žiadnou novinkou. Avšak predstava, že vo svete platia iné meradlá, a že korupcia je hlavne našim domácim problémom je len ilúzia. O vzťahu ekonomickej a predovšetkým finančnej sféry k politickému systému podáva svedectvo bývalý poradca a súčasne aj bývalý riaditeľ výskumného oddelenia Medzinárodného menového fondu (IMF) v rokoch 2007 – 2008, Simon Johnson vo svojom článku Tichý prevrat (*The Quiet Coup*). Okrem iného konštatuje: „*Zaujmy elity obchodníkov – finančníkov v prípade USA hrajú centrálnu úlohu vo vytváraní ekonomických kríz tým, že stále vo väčšej miere riskujú, pričom sa vo svojom riskovaní v tichosti opierajú o pomoc štátu, ktorá zahrňa pomoc aj v prípade ich nevyhnutného kolapsu. Ďalším alarmujúcim faktorom je to, že finančníci teraz využívajú svoj vplyv na to, aby zabránili potrebným reformám, ktoré by urýchlili obnovu ekonomiky. Vláda sa zdá voči nim bezmocná alebo neochotná konať proti ich záujmom... obrovské koncentrované bohatstvo dalo bankárom veľký politický význam – význam, ktorý od čias J. P. Morgana nemali.*“ Ale v čase J. P. Morgana, poznamenáva Johnson, počas finančnej paniky v roku 1907, celú situáciu riešil súkromný finančný sektor bez vládneho zásahu. Johnson uzatvára, že kým nebude zlomená moc finančnej oligarchie, nebude možná žiadna reforma. (Johnson, 2009; Manda 2009, 26).

Tam, kde niet rešpektu k morálke, mala by nastúpiť sila práva a regulácia politikou. G. Soros vidí riešenie v organizácii globálnej spoločnosti. Súdi, že kapitalizmus potrebuje demokraciu ako protiváhu, keďže jeho systém sám nespeje k rovnováhe. Vlastníci kapitálu sa snažia maximalizovať svoj kapitál. Odkázaní na vlastné nástroje a postupy by pokračovali v tomto hromadení dovtedy, kým by sa situácia stala nevyrovnanou: „*Na stabilizáciu a reguláciu skutočnej globálnej ekonomiky potrebujeme globálny systém politického rozhodovania. Jedným slovom: potrebujeme globálnu spoločnosť, ktorá bude podporovať globálnu ekonomiku. Globálna spoločnosť neznamená globálny štát. Zrušenie štátov nie je možné, ani žiaduce. Ak však existujú kolektívne záujmy, kto-*

re presahujú štátne hranice, suverenita štátov sa musí podriaďiť medzinárodným zákonom a medzinárodným inštitúciám.“ Pretože: „trhový fundamentalizmus je sám osebe naivný a nelogický. Aj keď neberieme do úvahy závažné morálne a etické otázky a sústredíme sa výlučne na ekonomickú sféru, vidíme, že ideológia trhového fundamentalizmu má hlbokú a neopraviteľnú trhlinu. Jednoducho povedané – ak silám trhu prisúdime neobmedzenú moc v ekonomickej a finančnej sfére, tak vyvolajú chaos a v konečnom dôsledku privedú globálny kapitalistický systém ku krachu... Trhový fundamentalizmus sa pokúša zrušiť kolektívne rozhodovanie a zavádza nadvládu trhových hodnôt nad všetkými politickými a spoločenskými hodnotami... Potrebujeme správnu rovnováhu medzi politikou a trhmi, medzi tvorbou a používaním pravidiel.“ (Soros, 1992).

Obroda tradičných hospodárskych cností v environmentálnej etike

Globálna environmentálna kríza zreteľne poukazuje na objektívne limity konzumnej životnej stratégie (pozri S'ahel, 2011). Pritom tu nejde len o limity dané vyčerpateľnosťou zdrojov ekonomickeho rastu, ale o schopnosť našej planéty poskytovať dostatok miesta pre splodiny, ktoré sú výsledkom ľudskej činnosti. Schopnosť ekosféry absorbovať tieto splodiny je obmedzenejšia než schopnosť Zeme poskytovať ďalšie zdroje, ktoré svojou činnosťou premieňame zas na odpady. Výsledný stav ohrozuje devastáciou životného prostredia samotného človeka a život na našej planéte.

Stále intenzívnejšie sa diskutuje o východiskách novej civilizačnej stratégie ohľaduplnejšej k životnému prostrediu. Hovorí sa o hodnotovej reorientácii kultúry a hľadajú iné hodnotové priority. V rámci toho možno sledovať aj obrozenie zdanlivo prekonaných zásad a cností hospodárskej etiky minulosti a ich zaradenie do morálneho „portfólia“ súčasného občana, najmä euroobčana (pozri aj Javorská, 2013).

Myslitelia ako Skolimowski, Naess a iní sa vracajú k zásadám šetrnosti i striedmosti a zaraďujú ich do arzenálu environmentálnych občianskych cností. Toto úsilie je späté s hľadaním kvalít ľudského života, ktorý by nebol jednostranne orientovaný na materiálny blahobyt a spotrebné statky. Zásady šetrnosti a striedmosti sledujú iný cieľ ako v protestantskej etike, či etike revolučnej buržoázie. Nemajú napomáhať hromadeniu majetku, ale zachovaniu života a jeho rozmanitosti na Zemi.

V systéme environmentálnej etiky je východiskovou hodnotou *posvätnosť života*. Z nej vyplýva etický imperatív *úcty k životu*, ktorý je východiskom k *zodpovednosti za život a Zem*. *Striedmosť*, ako environmentálna cnosť, je pozitívna hodnota, podoba bohatstva, nie chudoby. Je aj prostriedkom na vyjadrenie zodpovednosti. Rozumieť právu ostatných na život, znamená obmedzovať svoje potreby, ak nie sú nevyhnutné. *„Striedmosť je aspektom hlbokej úcty k životu. Nemôžeme byť naozaj ohľaduplní k životu, ak nie sme striedmi v našom súčasnom svete, v ktorom je rovnováha tak chvilostivá a ľahko narušiteľná“* (Skolimowski, 1996, s. 145).

Žiť striedmo, podľa zásady dobrovoľnej skromnosti, predpokladá odklon od materiálneho konzumu. Environmentalisti si tento ideál obľúbili, pretože predpokladá „zelenanie“ spoločnosti zdola, jej spontánnu premenu bez podozrenia zo sociálneho inžinierstva. Moderná ekonomika sa tomu však bude brániť zubami-nechtami. Je usporiadaná tak nešťastne, že jedinou alternatívou stáleho rastu je pre ňu kolaps. Najprv to

skúsi väčšími výdavkami na reklamu. Ak nezaberie, skúsi cenovými úpravami „potrestat“ šetriacich a „povzbudiť“ plytvajúcich (ako najnovšie Slovenský plynárenský priemysel) alebo výrobcovia preorientujú produkciu. Namiesto spotrebných statkov začnú uspokojovať štátne či vojenské objednávky a zvýši sa podiel iného ako spotrebného tovaru. Domácnosti budú žiť skromne, ale zdroje sa budú čerpať v nesenčenej miere. Výzvami na individuálnu skromnosť sa nezabrání tomu, aby spoločnosť ušetrené zdroje nevyplytvala inde. Presadenie dobrovoľnej skromnosti v určitej krajine môže viesť aj k zvýšeniu exportných aktivít firiem. Zdroje sa budú drancovať a prírodné prostredie mrzačiť pre rastúce potreby iných (Keller – Gál – Frič, 1996, s. 8 – 14).

Napriek pesimizmu z predchádzajúceho odseku, istú nádej vzbudzujú niektoré spoločenské trendy. Holandský sociológ Geert Hofstede poukázal vo svojom modeli 4-D na tzv. koncepciu maskulinity, ako na jednu z dimenzií, ktorou sa prejavujú rôzne kultúry. „Maskulitné“ spoločensvá (USA, Taliansko, Japonsko) uprednostňujú typicky mužské hodnoty – *úspech, výkonnosť, súťaživosť, kladný vzťah k peniazom a bohatstvu*. Spoločensvá, v ktorých prevláda „feminita“ uznávajú hodnoty ako *kvalita života, dobré osobné vzťahy, starostlivosť o slabších, ochrana životného prostredia či solidarita*. To je príznačné pre škandinávске krajiny (Hofstede, 2001, s. 26 – 28). Jeho zisteniam prikladajú značný význam marketingoví špecialisti, pretože im indikujú vývoj spoločnosti a zmeny postojov i myšlienkových stereotypov populácie, čo sa odráža v jej spotrebnom a nákupnom správaní. Sú pre nich veľmi dôležitým podkladom na špecifikáciu marketingových postupov v daných spoločensvách

Trend zaznamenaný v škandinávskych krajinách je zrejme aj prejavom dlhodobého osvetového úsilia a ideového pôsobenia takých mysliteľov ako je Arne Naess. Je dôkazom, že táto kultúra prechádza od zdôrazňovania *životnej úrovne* k zdôrazňovaniu *kvality života*. Naessova hlbinná ekológia považuje za nevyhnutné, z hľadiska udržania života a jeho rozmanitosti, limitovať životnú úroveň ľudí v najbohatších krajinách a ponúknuť za to inú kvalitu života, bližšiu ľudskej identite, ktorá spočíva v rozmanitosti interakcií človeka so svetom v sociálnom i prírodnom zmysle (Naess 1996, s. 82 – 84).

Záver

Pokusy o seriózne rozhovory o potrebe radikálnej demokratizácie ekonomiky odkladajú všetky politické strany na budúce desaťročia, čo znamená vyhnúť sa zodpovednosti, preniesť ju na plecía tých, čo prídu po nás. Už teraz však draho platíme za marginalizáciu vyššie uvedených myšlienok.

Iracionalita – nie racionalita – zabudovaná do zásadnej logiky kapitalistických trhov je zrejme. Pokúšajúc sa udržať na vode prepúšťajú továrne a firmy zamestnancov a tým, čo ostanú, platia menej. Podkopanie istoty zamestnania má za následok zníženie dopytu v celej ekonómii. A keď sa k tomu pridajú „ozdravné opatrenia“ našich vlád?! Takéto „mikroracionálne“ správanie môže mať najhoršie makroekonomické následky.

Škandinávsky spoločenský trend spomenutý v predchádzajúcej časti, neodškriepiteľne identifikovaný ekonómami, je ale dôkazom, že dlhodobé úsilie zamerané na implementáciu žiaducich etických hodnôt a cností do spoločenského vedomia, môže vyvinúť efektívny tlak na správanie populácie. Škandinávci už zistili, že ako uve-

domelí občania i ako uvedomelí spotrebitelia nemusia byť „hračkou“ obchodníkov, ale že môžu svojimi požiadavkami na trhu ovplyvniť správanie ekonomických inštitúcií účinnejšie, než politickými prostriedkami, a donútiť ich napríklad k väčšej ohľaduplnosti k človeku, prírode i k životnému prostrediu. To by mohlo byť aj u nás povzbudením pre všetkých, ktorí sa zaoberajú formovaním a rozvojom environmentálneho uvedomenia spoločnosti.

Otázkou však zostáva, či na efektívny spoločenský tlak bude stačiť uvedomenie, alebo bude nevyhnutná aj ekonomická sila, ktorou početná solventná škandinávská stredná vrstva (sídliaca na vyšších priečkach Maslowovej pyramídy hodnôt) disponuje?

Literatúra

- ARISTOTELES: Politika. Bratislava: Pravda 1988.
- BAKER, D: Plunder and Blunder: The Rise and Fall of the Bubble Economy, January 27, 2009, dostupné na (8. 9. 2014): <<http://www.c-span-video.org/program/283705-1>>
- BOK, J.: Příčinou krize je především morální bída. (Výrok Tomáše Bati z roku 1932). In: Český dialog. Internetový časopis, č. 5-6, 2009. Dostupné na (8. 9. 2014): <<http://www.cesky-dialog.net/clanek.php?idcl=4043&aidci=>>
- BUITER, W.: The End of American Capitalism (as we Knew it) 20 September 2008 dostupné na (8. 9. 2014): <<http://www.opendemocracy.net/article/the-end-of-american-capitalism>>
- DITZ, Gerhard W.: *Protestantská etika a tržní hospodářství*, In: Liberální ekonomie – kořeny euroamerické civilizace, Prostor Praha 1993, str. 11-49
- FRIEDMAN, M. and FRIEDMAN, R.: *Capitalism and Freedom*, Chicago University Press 1962
- HOFSTEDE, G.: Culture's Consequence: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations: Thousand Oaks CA, Sage Publications 2001.
- JAVORSKÁ, A.: Globálne vzdelávanie a environmentálna výchova – inovácia študijného programu Výchova k občianstvu In: Philosophica 11. Filozofické a spoločensko-vedné aspekty občianstva v 21. storočí. FF UKF v Nitre, SFZ pri SAV v Bratislave. Nitra 2013, s. 25 – 42. ISBN 978-80-558-0310-4
- JOHNSON, S.: The Quiet Coup. The Atlantic Today. Máj 2009. Dostupné na (8. 9. 2014): <<http://www.theatlantic.com/doc/200905/imf-advice>>
- KELLER, J. – GÁL, F. – FRIČ, P.: Hodnoty pro budoucnost: Praha 1996.
- KELLER, J.: Až na dno blahobytu: Brno 1993.
- MANDA, V.: *Morálka a ekonomika*. In: *Aktuálne otázky spoločenských a humanitných vied '09*. Zborník z interdisciplinárneho vedeckého kolokvia, STU Bratislava, 15. októbra 2009. STU Bratislava, 2010, str. 25 – 30. ISBN 978-80-227-3232-1
- MANDEVILLE, B.: Die Bienenfabel: Berlin 1957.
- MRAVCOVÁ, A. 2011. Negatívne dôsledky konzumizmu na životné prostredie a kultúru. In: Špirko, D. (ed.): *Aktuálne problémy humanitných a socioekonomických vied '11: zborník príspevkov z medzinárodného interdisciplinárneho vedec-*

kého kolokvia. Ústav manažmentu STU v Bratislave 23. 9. 2011. Bratislava: STU, s. 61 – 68.

- NAESS, A.: Stotožnení jako zdroj hlubinných ekologických postojů: Závod s časem. Texty z morální ekologie: Praha 1996.
- SAYERS, S.: *Dopad tržní ekonomiky na člověka*, In: Etika, roč. IV 1992, č. 1, str. 61-68
- SKOLIMOWSKI, H.: Ekologická etika a posvátnost života: Závod s časem. Texty z morální ekologie. Praha 1996.
- SOROS, G.: *Kriza globálneho kapitalizmu (Otvorená spoločnosť v ohrození)*. Bratislava 1999. Úvod, dostupné na (8. 9. 2014): <http://www.civil.gov.sk/archiv/casopis/2000/22_16HOPR.htm>.
- STIGLITZ, E.: We're In A Whole New Territory. By Rana Foroohar | NEWSWEEK, Published Mar 28, 2009. Dostupné na (8. 9. 2014): <<http://www.newsweek.com/2009/03/27/were-in-a-whole-new-territory.html> >
- ŠTAHEL, R. 2011: Kohákov pojem ekologickej krízy. In: Javorská, A. – Šťahel, R. (eds.): *Philosophica* 8. Nitra: FF UKF v Nitre 2011, s. 51-57
- SVOBODA, B.: Jaká krize – ekonomická, či etická? Dostupné na (8. 9. 2014): <<http://blog.aktualne.centrum.cz/blogy/pavel-svoboda.php?itemid=6406>>
- THE ECONOMIST: The Rich Under Attack. 2. apríla 2009. Dostupné na (8. 9. 2014): <<http://www.economist.com/node/13405314>>

PERSPEKTÍVY FILOZOFIE VO VÝCHOVE K OBČIANSTVU

Perspectives of philosophy in education for citizenship

Mgr. Ing. Štefan Šrobár, CSc.

Česká křesťanská akademie Praha

e-mail: stefan.srobar@gmail.com

Abstrakt: *Pod úlohou filozofie rozumieme všetko to, čo filozofia má vykonať, čo vyplýva z jej podstaty, z jej základného určenia. Pri vedení výchovy a vzdelávania filozofia nielenže má ukazovať na ich správny najvyšší a najušľachtilejší obsah, ale aj na optimálnosť proporcií medzi výchovou a vzdelávaním s dominantnosťou orientácie na najvyššie hodnoty humanizmu, realizované najmä cez filozofiu, náboženstvo a umenie. Výraz škola je odvodený od gréckeho slova Scholé, ktorého doslovný preklad je „prázdno“. Schola – prázdno je priestor, kde človek môže zažiť niečo mimoriadne. Toto grécke pochopenie výchovy a vzdelávania v rámci Scholé našlo odozvu v kresťanskej Educatio. Pedagogika spočíva na istej idey zmyslu života, ktorou sa zaoberá filozofia. Filozofia je kompetentná analyzovať predpoklady, na ktorých pedagogika stojí. Filozofia výchovy smeruje k ľudskej podstate, k základu ľudskej podstaty. Vzdelanie je aj moc. Pôvodné spoločenské poslanie gréckej Paideia a kresťanskej Educatio bolo transcendentne zakotvené. Demokracia je zrejme tou historicky najvhodnejšou formou, ktorá umožňuje na jednej strane uväznenú a časovo obmedzenú mieru delegáciu občianskych zodpovedností, na druhej strane právo a povinnosť občana celkom sa nevzdávať vlastného občianstva, to znamená medzi iným nezriať sa zodpovednosti za školské vzdelanie potomstva. Zodpovednosť za výchovu je nedelegovateľná na spoločenskú reprezentáciu. „Občianska spoločnosť“ je výlučne západný koncept, ktorý sa vyvinul a dozrel v rámci určitého historického a sociálne ekonomického usporiadania. Z historického hľadiska nesie termín „občianska spoločnosť“ odkaz na hodnoty, ktoré ju pomáhali konštituovať. Vzdelanie je bytostným, nielen prípadným určením človeka a výchova je základným spôsobom ľudskej existencie.*

Abstrakt: *Below the task of philosophy we understand everything that philosophy has done, which results from its substance, from its fundamental determination. In conducting upbringing and education, philosophy is supposed not only to show correct, highest and noblest content of them but also the friendliness proportions between upbringing and education with dominance of orientation to highest values of humanism, implemented mainly through philosophy, religion and art. The word school is derived from the Greek word Scholé, originally meaning "leisure". School - the leisure space where a man can experience something extraordinary. The Greek understanding of education within the Schola have been addressed in the Christian Educatio. A pedagogy is based on the same idea of the meaning of life as philosophy deals with. Philosophy is competent to analyze the assumptions on which the pedagogy is based. Philosophy of education is directed to the human essence, to the base of humanity. Education is also a power. Original social mission of Greek Paideia and Christian Educatio was transcendentally grounded. Democracy is probably the most historically appropriate form, which permits on one hand the mature and time-limited degree of delegation of civil liability, on the other hand, the right and obligation of the citizen not to completely give up their own citizenship, which means among other things renounce its responsibility for school education offspring. Educational responsibility can not be delegated to social representation. „Civil society“ is a purely Western concept that has evolved and matured within a particular historical and socio-economic arrangements. Historically, the term "civil society" refers to the value which helped to constitute it. Education is elemental not only case determination of man and education is a fundamental way of human existence.*

Kľúčové slová: *filozofia, výchova, vzdelávanie, občianstvo*

Key words: *philosophy, education, training, citizenship*

Úloha filozofie pri vedení výchovy a vzdelávania

Filozofia je kritická rozumová veda o podmienkach možnosti empirickej skutočnosti ako *celku* (Anzenbacher, 1991, s. 35). Vo všeobecnosti pod *úlohou* filozofie rozumieme všetko to, čo filozofia má vykonať, čo vyplýva z jej podstaty, z jej základného určenia. Pojmu „úloha“ je blízky pojem „poslanie“. *Poslanie* znamená zverenú úlohu, teda nie ani tak úlohu vyplývajúcu z podstaty, zo základného určenia, ako z toho, že bola niekým (druhým človekom, spoločnosťou, Bohom) zverená. Pojem „úloha“ tu budeme chápať v úzkej spätosti s poslaním. Úlohou filozofie však nie je len nachádzanie a objasňovanie vlastného zmyslu, ale aj rozvíjanie zmyslu *celej kultúry*, ktorého stredobodom je ona sama. Filozofia v súlade s týmto rozvíjaním zmyslu vždy nanovo konštituuje samu seba. Z hľadiska *kultúry ako celku* je v popredí predovšetkým jej *orientujúca úloha*: Filozofia má udávať smer tak jednotlivým kultúrotvorným činnostiam, ako aj životu celej kultúry. Platí to aj pre kultúrotvornú činnosť *výchovno-vzdelávaci*, ktorej zodpovedá kultúrny útvar *výchova a vzdelávanie*. Všetko svoje úsilie má upriamiť na presadzovanie zásadnej orientácie v živote. V opačnom prípade kultúra bez takejto základnej filozofickej orientácie je slepá. Potvrzuje to aj prevládajúca dezorientácia kultúry dnes. Uchopovanie kultúry filozofiou má ísť až tak ďaleko, aby filozofia prevzala funkciu uvedomovateľky a inšpirátorky kultúry. Kultúra takto prostredníctvom filozofie čoraz lepšie spoznáva samu seba a nachádza správny smer, ktorým sa má uberať. Pri vedení *výchovy a vzdelávania* filozofia nielenže má ukazovať na ich správny, najvyšší a najuľahčiteľjší obsah, ale aj na optimálnosť proporcií medzi výchovou a vzdelávaním s dominantnosťou orientácie na najvyššie hodnoty humanizmu, realizované najmä cez filozofiu, náboženstvo a umenie. Súčasný stav je priam alarmujúci a ukazuje na hrubé zanedbávanie vplyvu filozofického hodnotenia vo výchove a vzdelávaní. V dnešných školách, od základných škôl až po vysoké školy, sa málo vychováva a väčšinou sa iba učí. A aj samotná výučba sa obmedzuje na odovzdávanie faktov, informácií a na pestovanie praktických schopností. V rámci nej sa nedostatočne učí *myslieť* a rozvíjať *tvorivé*, najmä duchovné schopnosti: interpretačné, hodnotiace, estetické, morálno-vôľové, náboženské a podobne (Letz, 2012, s. 95, 98-99). Architekt Peter Lančarič, ktorý študoval na Slovensku a v Británii sa zmieňuje o rozdieloch vo výučbe medzi oboma krajinami. Píše: „*Na Slovensku boli ťažiskom výučby technické znalosti. Oproti tunajším študentom som teda bol technicky zdatnejší, no tu som sa naučil inak myslieť. Dôraz sa kládol na konceptuálne myslenie a schopnosť zdôvodniť, prečo človek niečo navrhol tak, ako to navrhol. Nejde len o to, aby budova fungovala, ale o vysvetlenie, prečo má fungovať zvoleným spôsobom.*“ (Lančarič, 2014, s. 7). Spočíva vzdelanie v kumulácii faktických či operačných vedomostí, alebo v technickom zvládaní procesov a štandardov? Máme byť schopnými operátormi (ľudské zdroje), či chodiacimi encyklopédiami, alebo skutočne ľudskými bytosťami? Kam sa podela *múdra orientácia* vo svete? Napríklad pre nemeckých klasikov bola otázka *vzdelanosti* tou najdôležitejšou vzhľadom k určaniu ľudskosti človeka. Bola to kľúčová otázka – ako by sme dnes povedali – „*filozofickej antropológie*“ . Kant, Fichte, Hölderlin, Herder, Humboldt, Hegel, Schelling aj mladý Nietzsche kládli veľký dôraz a váhu na vzdelávanie a vzdelanosť. Nemôžeme predsa vzdelávanie chápať len ako „systematickú prípravu na výkon budúceho povolania“, ako „kvalifiká-

ciu ľudských zdrojov“ (Novák, 2011, s. 192). Nechceme u človeka rozvíjať výchovu len určitú funkciu, len určitú činnosť. Jednotlivá funkcia má byť len istým predpokladom, istým výrazom *osoby*. Samozrejme, že osoba sa musí vedieť činnosťou dobre vyjadrovať, musí ovládať napríklad krasopis a iné činnosti. Nevychovávame však len kvôli krasopisu ani kvôli jednotlivým ostatným činnostiam, ale kvôli niečomu inému. Máme na zreteli *človeka ako celok*, nie jednotlivú funkciu (Patočka, 1996, s. 391-392). Súčasnú dobu charakterizuje to, čo by sme mohli nazvať *vykolajený* pojem funkcie. Jediniec má sklon javiť sa sebe a druhým jednoducho ako zhluk funkcií (Marcel, 1971, s. 6). *Proces výchovy* má na mysli *človeka* vychovávaného ako samostatné centrum, stred, ktorý je schopný určitej samostatnej činnosti, je schopný žiť v istých „vyšších“ súvislostiach a v týchto súvislostiach objavovať a prežívať *zmysel* svojej činnosti (Patočka, 1996, s. 392).

Význam filozofie pre výchovu a pedagogiku

Aký je zmysel *filozofie výchovy*, aký môže mať filozofia význam pre *výchovu a vychovávateľstvo*? Čo vlastne znamená pôvodne „škola“? Výraz škola je odvodený od gréckeho slova *Scholé*, ktorého doslovný preklad je „prázdno“. Nás táto etymológia prekvapuje: lebo prázdno, čiže prázdny je doba, kedy nie je škola! Pôvodný grécky význam poukazuje k celkom inej funkcii školy, než ako jej rozumieme a než ako škola funguje v súčasnej realite. *Scholé* – prázdno je priestorom, kde človek nie je zamestnaný denným zhomom a ruchom obstarávania životných potrieb, kedy každodenné starosti i radosti, zamestnanie i zábavy ustupujú a kedy sa vytvorí medzera, ktorá má akýsi „magický“ účinok: neprítomnosť zamestnania otvára náhle pohľad na to, čo nie je všedné, čo je *mimo – riadne*. Keď je beh ľudského života stále vyplňaný tou či onou činnosťou bežného, obyčajného životného rytmu, človek „nemá čas“, ale „čas má človeka“. Až vtedy, keď z moci časovania bežného času, teda z ustarosteného zaobstarávania vypadne, naskytne sa mu príležitosť pre obrat k *zvláštnemu*. *Scholé* je príležitosť pre čosi *nevšedné*, pre čosi *nedeľné*. Výraz „nedeľa“ poukazuje na nerobenie, teda k prázdnu – *Scholé*. Prázdny priestor je otvorenosťou pre neobvyklé pohľady okolo seba na seba samého, nad seba: je priestorom pre *božské*. Platónska *Paideia* sa mohla diať až vtedy, keď bol chovanec zbavený zaneprázdnenosti ako o tom vypovedá podobstvo o jaskyni z Ústavy: až vtedy, keď zajatci v jaskyni, to znamená tí, ktorí sú zamestnaní denným zaneprázdnením, zobrazeným Platónom ako hľadanie na hru tieňov mihajúcich sa na zadnej projekčnej stene, sú odpútaní, môžu byť *vychovávaní* a *vzdelávaní* pre to, čo sa Platónovi javí ako bytostne podstatné: k zodpovednosti za ľudskú *Areté*, k prikloneniu sa k *Agathon*, teda ku konaniu z hľadiska *božskej výzvy*, výzvy idey človeka, idey jednoty s tým, čo určuje *bytie človeka* ako také a čo robí človeka účastníkom na *Hen*, bytostnom *Jednom a Dobre*. Toto grécke pochopenie výchovy a vzdelávania v rámci *Schole* našlo partnerskú rezonanciu v kresťanskom *Educatio*. Aj v tomto prípade „škola“ predstavuje priestor pre „nedeľné“ zamyslenie, pre obrat k *transcendentnej inštancii*, k Bohu. Odtiaľ má škola po celý stredovek tento náboženský charakter. Príprava pre činnosti všedných dní sa sensu stricto *nepovažuje* za školu. Ani veľké výchovné projekty na počiatku novoveku nemajú stále ešte povahu dnešnej školy. Ani v počiatkoch osvietenstva to nebolo iné – aj tu všeobecná osveta má slúžiť všeobecnému zušľachteniu ľudstva. Pojem „*zospoločnenia*“ školy

nachádzame už u Platóna. Spoločenskou vecou bola vlastne už aj platónska *Paideia*. Podobenstvo o jaskyni je predsa súčasťou Platónovho diela o *najlepšom štáte*. *Paideia*, aj keď je vecou jednotlivca má spoločenský význam, lebo skrze ňu je fundovaná *Polis*. Nie je preto súkromnou vecou – napríklad rodiny. Podobne ostatné „nedefné“ koncepcie školy obsahujú *obecný* význam výchovy a vzdelávania: obecný, to znamená pre *obec*, pre *spoločnosť*. Súkromie domácnosti predstavuje sféru zabezpečovania všetkých „žiadostivostí“, teda aj činnosti, ktorá zabezpečuje živobytie – napríklad obživu remeslom. *Spoločensky* (to znamená politicky, v priestore *Polis*) sú činní tí, ktorí vychádzajú zo súkromia rodiny do *verejného priestoru*, kde sa riešia veci obce, teda kde má miesto zodpovednosť za *celok spoločenstva*, za jeho dobrý stav, za jeho výbornosť (*Arété*). Táto zodpovednosť nie je možná bez nadhľadu, bez „vzostupu vyššie“, bez účasti *božského*. Podobne aj kresťanské *Educatio* vedie k tejto *transcendentnej inštancii*. Kresťanská „škola“ učí Božej bázni, rešpektu ku všeobecne záväzným mravným prikázaniam a má teda tiež bytostne *spoločenské poslanie*. V tomto zmysle sú obe tradičné európske „školy“ „nedefné“, totiž svojím *prekračovaním* obstarávania všedných dní a svojou *subordináciou transcendentnu*, čo ovplyvňuje nielen utváranie pravej ľudskej pozície každého *jedinca*, ale aj pravej pozície daného *spoločenského útvaru*. Privádzajú k závažným spôsobom ako nazerať na *veci obce*, na záležitosti ľudskej komunity, ale aj komunity *v rámci sveta* (Palouš, 2000, s. 73-75). V čom *spočíva úžitok filozofie pre výchovu a pre pedagogiku*? Filozofia spočíva v schopnosti človeka pochopiť *celok* skutočnosti, je to využitie našej možnosti pochopiť tento celok. Tým nemyslíme, že človek dosiahol už *adekvátne* pochopenie tejto skutočnosti. Práve v procese dejín filozofie sa táto schopnosť kryštalizuje, vytvára samu seba, kritizuje a zdokonaľuje sa, ale vždy už od začiatku túto stránku ľudského ducha charakterizuje snaha pochopiť *celok*, snaha nájsť kľúč ku všetkým komnatám, a tak filozofia je síce obmedzenou schopnosťou ovládnuť *celostne* seba i svet a to výlučne duševne. V subjektívnom pohľade to znamená: filozofia je schopnosť uvažovať, zachytávať to, čo celku života dominuje, čo mu dáva zmysel. Pedagogika ako náuka o výchove má vždy určitú predstavu *o zmysle života*. Môžeme to predpokladať ako samozrejmosť. Keď vychovávame k niečomu, vychovávame k takej forme života, ktorá má pre nás hodnotu, dôležitosť, ktorú chceme výchovou udržať nielen pre seba, ale pre celé spoločenstvo. Preto výchova, pedagogika spočíva na určitej *idey zmyslu života*, ktorou sa zaoberá *filozofia*. Filozofia je kompetentná o všetkých takých ideách uvažovať, analyzovať *predpoklady*, na ktorých pedagogika stojí. Aké sú to predpoklady? Sú to najvšeobecnejšie črty javu výchovy, *základná štruktúra* výchovy ako javu, ktorý je úzko spätý so *zmyslom života*, so súborom cieľov, ktoré si sám ukladá a ktorými je preniknutý. Keď máme skutočne podať akýsi obraz filozofie výchovy, musíme sa zaoberať touto vnútornou pedagogickou štruktúrou, ktorá je predpokladom výchovy (Patočka, 1996, s. 372). *Filozofia výchovy* tak ako ju predstavuje Patočkova reflexia, smeruje práve *k ľudskej podstate*, k základu ľudskosti. Ľudské je ono „bytie na ceste“, onen *pohyb* odstupovania a vystupovania, pohyb vedúci k objavu problematického v tom, čo sa zdalo neproblematickým, k objavu *otázky* tam, kde panovala *vopred daná* odpoveď na základe predsudku, k dialogickému vydávaniu počtu z toho o čom sa domnievame, že to suverénne vieme. Preto je neporozumením považovať filozofiu výchovy za aplikáciu akejsi filozofie samej, filozofie „o sebe“. Filozofia výchovy nie je zostupom z „filozofie vôbec“ k jednému z možných detailnejších zameraní, k akejsi filo-

zofickej špecializácii. Filozofia výchovy však nie je ani súhrnom najvšeobecnejších téz pedagogiky ako náuky o výchove či psychológie ako náuky o ľudskej duševnej štruktúre a dianí. Tak si predstavoval filozofiu *pozitivismus* 19. storočia, ktorý ju považoval do značnej miery len za súbor najvšeobecnejších myšlienok jednotlivých vedných oborov (Palouš, 2000, s. 182-183). Filozofia plní úlohu najvyššej a určujúcej *hodnotiteľky*. Na tomto úseku svojej práce si najprv objasňuje pojmy vo sfére prijímaných modelov človeka a potom zhodnocuje tieto modely. Má sa pokúšať o tvorbu *nového modelu človeka*, zahrňujúceho čiastkové aspekty doteraz fungujúcich modelov človeka ako „tvorcu nástrojov“, „politického občana“, „rozumovej bytosti“, „náboženskej bytosti“ a iné (Letz, 2012, s. 105).

Výchova k občianstvu

Pôvodné spoločenské poslanie gréckej *Paideia* a kresťanskej *Educatio* bolo transcendentne zakotvené. Svoj všeobecný význam, význam pre obec, alebo inak povedané svoj *politický význam*, odvodzovalo z predchádzajúceho nároku, ktorý *prekračoval* ponorenie do každodenného zhaňania životných potrieb. Inštitúcie modernej výchovy a v vzdelávania odvodzujú svoju moc, ba nutnosť pre spoločnosť z výlučne *imantných* účelov: ide o „praktické“ potreby. Aj keď sa používajú argumenty odvolávajúce sa na vyššie ciele, napríklad humanizmu, obmedzenie imanencie sa vždy masívne prihlási. Argument, že škola má pripraviť na spolužitie vzájomne sa rešpektujúcich občanov, poukazuje spravidla len ku vzájomnej dohode (contract social) a nie k *zodpovednosti* uloženej *absolútne*, a teda vyžadovanej za každých okolností („aj keď to nikto nevidí“). Len imanentne odvodzovaná spoločenská zmluva má potom sklon gravitovať skôr k dôslednému využívaniu *osobných* práv miesto toho, aby podstatným určením *občianstva* bola povinnosť cibriť ducha *občianskej morálnosti*, jeho podstatu, ktorú nemožno vyvodzovať zo žiadnej imanentne „samozrejmej“ danosti. V 20. storočí sa vo svete stretávame so štátmi, ktoré uskutočnili v rôznej miere zoštátnenie školstva. V totalitných štátoch možno spravidla hovoriť o absolútnom podriadení školstva štátnej moci. Škola je dielňou na výrobu občanov vyrábaných podľa predpísaného vzoru. Nebezpečie zvrchovaného pôsobenia štátu nehrozí však len zo strany uzurpátorov moci, ale aj zo strany *občanov* samotných. Mnohí občania sú naklonení ochotne sa vzdať svojej *slobodnej zodpovednosti* a delegovať svoje občianske povinnosti v čo najväčšej miere na štát. Občan si nutne musí zachovať svoj reálny vplyv v podstatných ohľadoch životného rozhodovania, čo sa týka tak súkromia ako aj verejnosti – a teda nesmie sa zbavovať svojej *zodpovednosti* vo veci *školskej výchovy*. Demokracia je zrejme tou historicky najvhodnejšou formou, ktorá umožňuje na jednej strane uvážení a časovo obmedzenú mieru *delegácie* občianskych zodpovedností, na druhej strane potom právo a povinnosť občana nevzdávať sa celkom vlastného občianstva, to znamená okrem iného nezriekať sa *zodpovednosti* za školské vzdelávanie potomstva. Zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie je nedelegovateľná na spoločenskú reprezentáciu. Odpor proti úplnému zoštátneniu francúzskeho školstva v osemdesiatych rokoch minulého storočia má rovnaký podtext. To, čo sa v týchto súvislostiach javí ako prvoradá starosť demokratického štátu v oblasti vzdelávania je udržiavanie *priamej osobnej zodpovednosti* každého občana za veci obce, pričom jediná pravá zodpovednosť jedinca sa vzťahuje k tej istej vysokej inštancii, voči ktorej je zodpovedný aj

štát či celá spoločnosť. Každý občan by mal dobre vedieť, že delegovaním neposiela svojich zástupcov do vyšších spoločenských štruktúr hájiť len svoje práva, názory, stanoviská či požiadavky, ale že im dáva svoj hlas, aby znovu odpovedali „božskej“ výzve, totiž výzve všeobecne platného, pravdivého a dobrého. *Má delegovať* tých, ktorí sa o tom, čo je platné, pravdivé a dobré vedia dobre *radiť*. Delegáti nemajú byť nikdy zástupcami *len* individuálnych či skupinových záujmov, nemajú byť nikdy zástancami partikularity. Demokratické inštitúcie rôznych štruktúrálnych úrovní nie sú súborom suverénov, ktorí vopred všetko poznajú, ale sú to tí, ktorí sa vedia *radiť*. Demokracia teda vyžaduje, aby občan bol vzdelávaný v umení delegovať, v umení radiť sa a v umení prijímať výsledky porady – a to všetko znamená: aby bol *vzdelávaný v zodpovednosti voči transcendentnu*, voči nároku obecného. Treba však zdôrazniť, že tu nejde o nejakú osvetu, nejde o vzdelávanie ako pridávanie politických vedomostí k osobnej intelektuálnej vybavenosti človeka, ale ide o to, čo kedysi objavilo antické Grécko a kresťanská zvesť zakotvila a čo moderna zradila, alebo jednoducho zabudla: ide o *znovuobjavenie duše* (ľudskosti). Potom *škola* nie je žiadnou príležitostnou ponukou, ale tým, čím človek môže a má vo svojej starostlivosti o svoju ľudskosť prejsť, teda tým priestorom, kde sa človek stále v tejto svojej starostlivosti zdokonaľuje a ju oživuje (Palouš, 2000, s. 77-80). „Občianska spoločnosť“ je výhradne západný koncept, ktorý sa vyvinul a dozrel v rámci určitého historického a sociálne ekonomického usporiadania (Mendel, 2008, s. 38). Z historického pohľadu nesie termín „občianska spoločnosť“ odkaz na *hodnoty*, ktoré ju pomáhali konštituovať. Heslo „*civil society*“ v anglosaskom filozofickom slovníku pripomína, že oživenie tohto pojmu priniesli disidentské hnutia v Poľsku (a v Československu), ktoré obhajovali *autonómiu* občianskej spoločnosti na štátnom aparáte (Horowitz, 2005, s. 354-359). Myšlienkový základ občianskej spoločnosti sa nachádza v diele škótskeho filozofia Adama Fergusona *Essay on the History of Civil Society* (1767). Ferguson sa stavia proti ideí ľudskej prirodzenosti, ktorá by mala určovať celkový vývoj či súčasný stav spoločnosti. Čím spoločnosť je, to sa musí hľadať v *empirickom pozorovaní* a nie vo filozofických traktátoch. Fergusonov traktát vidí dynamiku spoločnosti *evolučne*, v súlade s dobovými pojednaniami o „*zušľachtovaní človeka*“ (*treatise on human refinement*). Z dnešného pohľadu to znamená, že idea občianskej spoločnosti nesmie byť podrobená *redukcionistickým* či *ideologickým* špekuláciám, ktoré už vopred vedia, čo vlastne hľadajú (Umlauf, 2008, s. 57).

Záver – škola a európska katarzia

Škola produkuje vzdelaných ľudí. Absolventi majú byť vzdelaní, inteligentní, graduovaní na rôznych stupňoch. Vzdelanie je iste aj *moc*. Poskytuje totiž pre poznávajúceho nielen nové nahliadnutie, ale aj skúsenosť nahliadnutia, ktorá znamená tiež *nahľad* tých, ktorí majú viac vedomostí než iní. Potom nastupuje postoj *superiority* nielen vo vzťahu k prírode, ale aj vo vzťahu k iným kultúram než je európska kultúra. Európa expandovala geograficky, žiaľ nielen objaviteľsky a kultúrne, ale aj politicko – vojensky, a to neraz aj veľmi agresívne. Poznávaci pohyb vnútra sa *transformoval* na dobyvateľstvo, pohyb k otvorenosti na regresiu k uzavretosti, poznávanie bolo v mnohom nahradené superioritou a expanziou vzdelaného. Všetko na svete – príroda i ľudia, kultúry a štáty – sa stalo *predmetom k dispozícii*. Práve globálne rozšírená racionálne

technovedná racionálna civilizácia môže byť príležitosťou ku „globálne“ orientovanej *racionalite*, ktorá kladie seba samu, celé ľudstvo a celý svet do *otázky* o tom, čo je vlastne skutočne *prospešné*. Len také *pýtajúce sa hľadanie* zakladá *porozumenie*, ktoré sa nepovyšuje, rozumenie, ktoré je v súlade s podstatou ľudskej obmedzenosti, totiž s *bytím na ceste*, rozumejúcim svetu, ktorého sú ľudia súčasťou, v porozumení s ostatnými jeho časťami – obyvateľmi. Otvorené hľadanie je najhlbším určením *permanentnej školy ľudskosti*, školy, ktorá nepozná žiadnych absolventov, ale len a len frekventantov. Vzdelanie je totiž *bytosným*, nielen prípadkovým určením človeka a výchova je základným spôsobom ľudskej existencie. Človek je slobodný a otvorený takže je *homo educandus et educans* (Fink, 1978, s. 66-67). Je preto treba ponímať to, čomu sa hovorí „školenie“ a vôbec „vychovávanie“ nielen ako formovanie žiakov – chovancov, ale ako stály proces „konverzie“, *obrátania*. *Svedomie* je osobným vzťahom k druhým ľuďom a bytosťami. Svedomie vo veku sveta sa stará o všetkých spolubývajúcich partnerov. Človek, ktorý sa stará o seba, stará sa chcieť nechcieť, vlastne dobro-volne, o dobro všetkých spolubývajúcich bytosťami. Vychádza tak zo seba, *e-dukuje* sa z naivného antropocentrizmu, *vy-chováva* sa k partnerskej univerzalite. Tým, čo dnes spája všetky kúty Zeme do jedného civilizačného okruhu je síce racionálny, ale bezohľadný vedeckotechnický elán. *Tabu* žili a môžu žiť v spoločnosti predovšetkým vďaka *výchove*. Existuje dnes vôbec edukačné pôsobenie, ktoré do svojho prvoradého plánu poníma také existenciály ľudskej pospolitosti akými sú *normy ľudského správania*? Ktosi k nám naliehavo hovorí zo vzdialenosti štyristo rokov. Je to Ján Amos Komenský, ktorý orientuje k *univerzálnej zodpovednosti* a k „náprave vecí ľudských“ premyslene: náprava sa má a môže diať *výchovou*, „školou“ v pôvodnom slova zmysle. Grécke dedičstvo nás vedie k sebazpoznaniu, kresťanské k sebezáporu, pozýva nás na cestu za nezaručenými cieľmi, na cestu s označením *Scholé*. Obvyklá škola je určená pre to, aby sa mladí ľudia dokázali orientovať vo svete, do ktorého sa narodili, obstará v bežných životných situáciách. Nielen múdra všeobecná úvaha, ale predovšetkým *aktuálna situácia* by ich mala privádzať do „obecného domu“, kde je miesto pre všetkých občanov ako ľudí a všetkých ľudí ako občanov. Aj keby ich bolo spočiatku – alebo vždy – len málo (Palouš, 2000, s. 183, 185-186, 190-191, 195-196).

Literatúra

- ANZENBACHER, A., 1991. *Úvod do filozofie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 80-04-26038-1.
- FINK, E., 1978. *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Rombach Freiburg. In: PALOÚŠ, R., 2000. *Světověk a časování*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-411-2.
- HOROWITZ, M. C. (ed.), 2005, *New Dictionary of the History of Ideas*. Vol. I. New York: Thomson Gale. In: UMLAUF, V., *Dávat císařovi, nebo demokracii?* In: HANUŠ, J., VYBÍRAL, J (eds.) 2008. *Náboženství v globální občanské společnosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). ISBN 978-80-7325-140-6.
- LANČARIČ, R., 2014. *Aj na Slovensku vzniká veľa dobrých vecí*. In: SME, Víkend, sobota 22. marca 2014.

- LETZ, J., 2012. *Filozofia v celostnom porozumení. Filozofia v jej pluralite, jednote a identite*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-552-2.
- MARCEL, G., 1971. *K filozofii nádeje*. Praha: Vyšehrad. ISBN nemá
- MENDEL, M., 2008. *Občianska spoločnosť v islámských zemích – nereálna predstava*. In: HANUŠ, J., VYBÍRAL, J (eds.) 2008. *Náboženství v globální občianské společnosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). ISBN 978-80-7325-140-6.
- NOVÁK, A., 2011. *Příspěvky k filozofii*. Praha: Togga. ISBN 978-80-87258-67-5.
- PALOUŠ, R., 2000. *Světověk a časování*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-411-2.
- PATOČKA, J., 1996. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-86005-24-0.
- UMLAUF, V., *Dávat císařovi, nebo demokracii?* In: HANUŠ, J., VYBÍRAL, J (eds.) 2008. *Náboženství v globální občianské společnosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). ISBN 978-80-7325-140-6.