

Studie Tématické

Sloboda ako prostriedok i cieľ v Komenského filozofii výchovy

Peter Kondrla

DOI: 10.32725/cetv.2021.031

Abstrakt:

Článok skúma filozofické princípy Komenského výchovného systému a komparuje ich s postulátmi súčasnej pedagogiky. Analyzuje ciele a metódy výchovného procesu. Pri výchovných cieľoch je pozornosť venovaná na jednej strane rozvoju osobnosti a na druhej strane spoločenským potrebám a záujmu. Výchovné metódy sú analyzované a interpretované z hľadiska ich zamerania na opakovanie konania alebo na rozvoj kompetencií vedúcich k tvorivému procesu autentickej seberealizácie. Analýzy a interpretácie cieľov a procesov sú syntetizované do filozofického konceptu ľudskej osoby. Vo filozofickej explanácii je pozornosť venovaná osobe a jej bytostným danostiam, ktoré majú byť rozvíjané v procese výchovy a týmto procesom dosahované ako ciele. V kontexte filozofie výchovy sa otvára otázka, či je cieľom výchovy vytvorenie jedinca, ktorého konanie je opakovaním naučených vzorcov, alebo osoby, ktorá sa rozhoduje na základe morálnych princíпов. Dôraz je kladený na slobodu človeka, ktorá je základným predpokladom pre rozhodovanie, konanie a nevyhnutnou podmienkou pre prijatie zodpovednosti. Rozdielne spôsoby chápania slobody vo filozofii výchovy u Komenského a v dnešnej pedagogike sú nielen zdrojom kritiky pedagogiky, ktorá odmieta zodpovednosť a racionálne zdôvodňovanie rozhodnutí, ale je aj motiváciou pre alternatívnu filozofickú interpretáciu výchovy v postmodernom prostredí.

Kľúčové slová: ciele a metódy výchovy, filozofia človeka, sloboda, Komenský, postmetafyzická pedagogika

Úvod

Všeobecným zameraním skúmania v našom článku je hľadanie odpovede na otázku, či môže Komenský inšpirovať aj nás v dnešnej dobe. Poučený Hegelovou interpretáciou dejín vieme, že minulé epochy a myslenie v nich by sme nemali skúmať dnešnou optikou. Inak povedané, nemali sme aplikovať racionalitu, ktorú považujeme dnes za platnú, na myslenie Komenského, pretože jeho historické a hlavne epistemické prostredie a podmienky boli iné. Aj napriek tomuto upozorneniu neodoláme pokušeniu a pristúpime k interpretácii myšlienok Komenského cez kategórie racionality začiatku 21. storočia.

Dôvod, prečo si dovoľíme urobiť tento krok, teda prečo interpretujeme Komenského cez naše myslenie je jednoduchý a zrejmy. Odkazu Komenského a nadväznosti na jeho učenie sa dovoľávajú mnohé, dovoľíme si povedať väčšina súčasných vzdelávacích inštitúcií, od tých najnižších až po tie najvyššie, ktoré pripravujú budúcich učiteľov na svoje povolanie. Komenský je označovaný za zakladateľa pedagogiky, existuje komeniológia, ktorá skúma jeho prínos a význam pre dnešok, existujú časopisy, ktoré mapujú jeho prínos a aktualizujú jeho myšlienky do súčasných podmienok. Tento pretrvávajúci záujem je pre nás dostatočným dôvodom na to, aby sme mohli postulovať východisko, že Komenský je inšpiráciou pre dnešnú pedagogiku a filozofiu výchovy.

Naším zámerom je porovnať ciele a spôsoby výchovy u Komenského so súčasnými koncepciami výchovy, ktoré sú definované v oficiálnych dokumentoch a určujú smerovanie celého vzdelávacieho systému v Slovenskej republike. Predpokladáme, že tak ciele, ako aj metódy budú rozdielne. Potvrdenie toho predpokladu podrobíme analýze z hľadiska filozofie výchovy a určíme, v čom spočíva principiálny rozdiel v nastavení cieľov a procesov výchovy.

Zadefinovanie principiálneho rozdielu medzi Komenského filozofiou výchovy a štátnou koncepciou výchovy nám umožní nielen odpovedať na otázku, či môže byť pre nás Komenský inšpiráciou, ale aj na otázku, v čom môže byť pre nás inšpiráciou. Špeciálnu pozornosť budeme venovať slobode v procese výchovy, pretože ide o kľúčový pojem vo filozofii výchovy a zároveň je to kardinálny pojem pri definovaní cieľov a metód výchovy.

Rozdielne ciele výchovy

Cieľ predstavuje kľúčový míľnik v akomkoľvek procese vzdelania. „Ciele vzdelania a jeho obsah sú v literatúre chápané veľmi rôzne, od strohého vymedzenia požiadaviek týkajúcich sa predovšetkým racionálnej stránky, cez zdôrazňovanie všestranného rozvoja jedinca, až po taxatívne vymenúvanie jednotlivých komponentov, ktoré vcelku tvoria ciele a obsah vzdelania. Ak cieľ a obsah vzdelania vnímame cez jednotlivé komponenty, vzdelanie nadobúda charakter viacstrannej didaktickej kategórie.“¹ My sa zameriame na všeobecný cieľ, ktorý z hľadiska filozofie výchovy sleduje význam pedagogiky pre celostný rozvoj jedinca, teda čo prináša výchova a vzdelanie človeku ako osobe.

Vo všeobecnosti cieľ zároveň znamená koniec, dosiahnutie miesta, ku ktorému smerovala cesta. V niektorých prípadoch, napríklad vo výchove, predpokladáme, že cieľ je aj ideál, cieľ je nedosiahnuteľný, je skôr majákom, ktorý nás vedie na ceste. Inak povedané, výchova je proces, ktorý sa nekončí a človek je počas života v permanentnej osobnostnej formácii. Neustále overuje schopnosti a poznatky, ktoré získal a zároveň nanovo definuje svoj postoj k svetu, jeho chápanie a zmysel. Výchova, podobne ako filozofia, je nikdy nekončiaci prúd vyvstávania a kladenia nových otázok.² Výchova je úzko a bezprostredne prepojená so sebarealizáciou človeka, pokým človek myslí a realizuje svoje rozhodnutia, stále sa nachádza v procese výchovy, pretože stále poznáva, chápe a upravuje svoj postoj a rozumenie svetu.

Ciele výchovy v sebe integrujú dva základné prvky. Záujem spoločnosti a záujem jednotlivca, ktorý je vychovávaný. Ide teda buď o potreby spoločnosti, ktorá si formuje a vychováva človeka podľa svojich požiadaviek a predstáv alebo ide o potreby jedinca, kedy výchova v maximálnej možnej miere berie do úvahy potreby a dispozície jedinca, ktorý je vychovávaný. Ideálne je, keď

1 Erich PETLÁK, *Všeobecná didaktika*, Bratislava: Iris, 1997, s. 35–36.

2 Porov. Miroslav PETŘÍČEK, *Myšlení obrazem. Průvodce současným filosofickým myšlením pro středně pokročilé*, Praha: Hermann & synové, 2009, s. 45–46.

je možné v cieľi výchovy integrovať oboje v rovnakej alebo adekvátnej miere. Teda rozvíjať schopnosti a osobnosť jedinca tak, že je to na prospech ostatným, celej spoločnosti.³

Komenský v cieľoch výchovy vidí predovšetkým človeka. Školu považuje za dielňu ľudskosti, ktorej cieľom je, aby „ľudia boli vzdelávaní v ozajstných ľudí a kresťanov, musí umožniť nadobudnúť múdru myseľ, schopnosť pracovať, uhladenosť mravov“.⁴ Výchova jednotlivca sa odrazí aj v širšom sociálnom kontexte, ktorý môžeme označiť Komenského výrazom ako všenápravu.⁵ Všenáprava sa dá interpretovať ako komplexná rekonštrukcia spoločnosti, ktorej efektom by mala byť všeobecná harmónia – panharmónia.⁶ Panharmónia sa koncepčne prekrýva s dnešnou globalizovanou či globálnou spoločnosťou a tak Komenského myšlienky môžeme aj v tomto zmysle považovať za nanajvýš aktuálne. Národy a národné štáty reprezentujú špecifické historické hodnoty, tieto hodnoty však vychádzajú z vymedzenia sa voči inému, voči inakosti iných, definovaním sa cez odlišnosť od iných. Panharmónia je, vyjadrené Kuzánskeho terminológiou, splynutie týchto národných protikladov a špecifik do jednoty všeludských hodnôt, ktoré sú viazané na podstatu človeka. Cieľom Komenského je teda univerzálny poriadok, Božie kráľovstvo tu na zemi, ktoré je možné dosiahnuť výchovou. Človek vo svojej podstate nie je zlý. Toto východisko je dané v teologickej predstave o hriechu a možnostiach nápravy človeka cez konanie dobrých skutkov. Stručná filozofická osnova Komenského pedagogiky by mohla byť vyjadrená v predpoklade, že človek je dobrý a pomocou výchovy mu pomáhamo prekonať prekážky na ceste k dokonalosti, pričom jeho dokonalosť prispieva k zdokonaleniu celej ľudskej spoločnosti a jej smerovaniu k Nebeskému kráľovstvu, ktoré je završením dejín jednotlivca aj spoločnosti. Nevyhnutnosť výchovy je zdôvodnená tým, že človek nemá sám v sebe dostatočné prostriedky rozvíjať sa k dokonalosti. Prerušenie bytostného vzťahu s Bohom spôsobuje, že človek nesleduje cieľ, ktorý je Bohom stanovený. Preto je nevyhnutná permanentná náprava v podobe výchovy.⁷

Spolu s Patočkom môžeme konštatovať, že ak by sme Komenského didaktické prístupy považovali za prekonané a v našich podmienkach nepoužiteľné, stále sa môžeme inšpirovať fenoménom ľudskosti, ktorý je pre nás rovnako dôležitý ako bol pre Komenského a považujeme ho za prostriedok pre dosiahnutie všenápravy.⁸ Jedným zo základných prvkov fenoménu ľudskosti je sloboda. Náprava podľa Komenského nespočíva v obmedzení či dokonca odňatí slobody, ale v jej rozvíjaní. Vychovávaný žiak nie je väzňom, ktorý musí poslúchať, ale je slobodnou bytosťou, ktorá rozvíja svoju podstatu. Rozvíjanie slobody neznamena priestor pre svojvôľu. Cieľom človeka nie je primárne naplniť svoju vôľu, ale vôľu Boha. Výchova pomáha obnoviť porušené puto, bytostné naviazanie človeka na Boha. Človeku v tomto obnovení bráni aj jeho samosvojnosť, ktorá ho odvádza od Boha k pozemským dobrám. Až prerazením tejto škrupiny samosvojnosti sa duša človeka ocitá v priestore otvorenosti pre Boha, prekonáva svoje zameranie na vnútrosvetské súcno.⁹ Spoločenským hľadiskom, ktoré je zakomponované do cieľa Komenského výchovy, je aj dobre usporiadaná spoločnosť. Dobre usporiadaná spoločnosť je veľmi široký pojem, ale môžeme si ju

3 Porov. Jaroslav OBERUČ a kol. *Teória výchovy v procese výchovy a vzdelávania*, Dubnica nad Váhom: DTI, 2019, s. 66–67.

4 Jan Amos KOMENSKÝ, *Zákony školy* dobre usporiadané, in *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*, Praha: SPN, 1960, s. 270.

5 Jan Amos KOMENSKÝ, *Všenáprava*, Brno: Soliton, 2008; porov. Jiřina POPELOVÁ, *Jana Amose Komenského cesta k všenápravě*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958; Dagmar ČAPKOVÁ, *Myšlensko výchovateľský odkaz J. A. Komenského*, Praha: Academia, 1987.

6 Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha: Svoboda, 1992; Jan PATOČKA, Bacon Verulamský a Komenského Didaktika, *Komeniologické studie: soubor textů o J. A. Komenském. 1. díl, Texty publikované v letech 1941–1958*, SCHIFFEROVÁ, V. eds., Praha: OIKOYMENH, 1997, s. 265–266; porovnaj tiež Jan KUMPERA, *Jan Amos Komenský, poutník na rozhraní věků*, Praha: Svoboda, 1992.

7 Význam celoživotnej výchovy a vzdelávania predstavuje predovšetkým dielo Pampedia. Jan Amos KOMENSKÝ, *Pampedia*, Bratislava: Obzor, 1992.

8 Porov. Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II. Sebrané spisy sv. 10*, Praha: OIKOYMENH, 1998, s. 359.

9 Eva DĚDĚČKOVÁ, *Komenský a Fink – svet sub specie educationis, Paideia 3, XIV, 2017, s. 2.*

predstaviť ako spoločnosť, v ktorej ľudia neklamú a nekradnú, lebo vedia, že je to zlé a že to v konečnom dôsledku nikomu neprospieva. Je to spoločnosť, v ktorej si authority ctia podriadených, pretože sú to ľudské bytosti s vlastnou dôstojnosťou, je to spoločnosť, kde sa človek môže a chce postarať o seba samého a zároveň s ostatnými spolupracuje na spoločnom dobre. Základom nápravy je aktívny človek. „Na rozdiel od útešných spisov môžeme v pansofických a všenápravných spisoch Komenského vysledovať zjavný dôraz na tú stránku chápania človeka, ktorá súvisí s produkciou, aktivitou a činnosťou. To má však svoje zmysluplné naplnenie len v nadindividuálnom kontexte všenápravy a univerzálnej jednoty.“¹⁰

Dosiahnutie nápravy nie je možné cez obmedzovanie slobody a direktívne riadenie jednotlivcov. Takéto riadenie spoločnosti produkuje sociálne napätie, nespokojnosť. Komenského cesta nápravy má svoje základy vo výchove a vzdelaní, teda v pochopení toho čo má človek robiť a následnom prijatí vôľou. Finálnym efektom výchovy je človek, ktorý vie, čo je dobro a zároveň chce poznané dobro aj konať. Základným východiskom všenápravy je presvedčenie, že svet možno napraviť vzdelaním. Nemá tým na mysli, že človeka naučíme iba efektívnejšie obrábať pôdu, ale ho naučíme aj to, ako chápať životné prostredie, ako chápať ľudí okolo. Človek pochopí seba ako súčasť systému, neinterpretuje seba ako vládcu, ale ako správcu.¹¹ Vzdelanie je proces, ktorým sa postupne do rozumu človeka dostávajú poznatky, pomocou ktorých sa mení spôsob videnia a chápania sveta. Nejde o pasívne poznatky potrebné k produkcii tovarov, ale o aktívne poznanie, videnie a chápanie sveta. Výchova a vzdelávanie vnútorne konštruujú postoj človeka k svetu, formujú jeho svetonázor a tým určujú aj spôsoby sebarealizácie, teda to, ako sa rozhodne a čo bude konať. Cieľom výchovy a vzdelávania je cnostný človek. Človek, ktorý dobro pozná a zároveň koná. Tento sokratovský ideál je zároveň kľúčom k náprave spoločnosti.

To, že je človek dobrý vo svojej podstate, neznamená, že dobro koná automaticky. Predpoklad automatického konania dobra by popieral možnosť slobody a slobodného rozhodnutia, ktoré stojí v centre ľudskej osoby. Podstata človeka je dobrá a aby sa navonok realizovala v podobe dobrého správania, vyžaduje si výchovu. Náprava človeka nespočíva v pretváraní jeho podstaty, ale v tom, že sa človek pomocou výchovy učí poznať dobro v sebe, učí sa odlišovať dobro od zla, učí sa dobro konať. Nemôže byť ponechaný vlastnému osudu, akémusi naturálnemu procesu sebazvdelávania a sebaučiny. Hoci je človek vo svojej podstate dobrý, nedokáže sám a vlastnými silami túto podstatu rozvíjať. Človek je podľa Komenského stvorený na obraz Boha a z toho vyplýva aj zodpovednosť človeka za svet, prírodu a iných ľudí, ale aj za seba samého pred Bohom. Keďže je stvorený na obraz Boha, nachádza sa v ňom odlesk dokonalosti. Tento zárodok však treba rozvíjať a starať sa oň cez výchovu. Výchova je zároveň nápravou narušeného vzťahu s Bohom a vedením k dokonalosti.

Z pohľadu súčasných cieľov výchovy a vzdelávania Komenského všenáprava pôsobí ako utopický ideál. Naše predstavy a ciele súčasného vzdelávania a výchovy sú zadefinované v prioritách vlády, ktorá určuje smerovanie školského systému. Štát a spoločnosť sa pri vzdelávaní správajú ako pri investovaní. Hoci deklarujú, že školstvo má slúžiť k rozvoju osobnosti žiaka, zároveň ukazujú, že je nevyhnutné prepojiť školy s trhom práce. Inak povedané, trh práce rozhoduje o tom, akým smerom sa bude vyvíjať vzdelávanie a výchova. V programovom vyhlásení vlády sa dokonca hovorí o tom, že vysoké školy majú byť schopné dostatočne pružne reagovať na zmeny, ktoré sa dejú

10 Vladimír LEŠKO a kol., *Patočka, fenomenológia, dejiny filozofie*, Košice: UPJŠ, 2013, s. 76. Porovnaj tiež Vladimír URBÁNEK, Lenka ŘEZNÍKOVÁ, *Ex definitione (Pansofické pojmy J. A. Komenského a jejich dobové kontexty)*. Praha: Filosofia, 2018.

11 Jan Amos KOMENSKÝ, *Velká didaktika, Didactica magna*, Bratislava: SPN 1991. Porov. tiež Jan PATOČKA, Bacon Verulamský ..., s. 151–153.

na trhu práce.¹² To znamená, že múdrosť univerzít sa má podriaďiť potrebám podnikov, ktoré potrebujú pracovnú silu. Cieľom vzdelania a výchovy je príprava žiakov pre lepšie uplatnenie sa na trhu práce. Inak povedané, efektívna výchova je taká, pomocou ktorej si študent čo najjednoduchšie nájde prácu, ktorá je dobre platená.

Hoci v jednotlivých poučkách konkrétnych učebníc z pedagogiky a didaktiky je explicitne uvedené, že v procese výchovy je potrebné komplexne rozvíjať osobnosť žiaka vo všetkých smeroch, prax je iná. Projektové výzvy smerujúce do školstva sú zamerané na trh práce, štát nepodporuje rozvoj osobnostných kompetencií, ale hlavne rozvoj pracovných zručností, ktoré umožnia žiakovi nájsť si zamestnanie. Štát, ktorý financuje fungovanie škôl, ich vníma ako investíciu, ktorá sa mu má vrátiť. Nie v podobe dobre usporiadanej spoločnosti, ale v podobe vyššej tvorby hrubého domáceho produktu. Štát tak vníma svojich budúcich občanov ako potenciálnych producentov daňových odvodov a tento fakt neustále zdôrazňuje. Spochybňuje sa význam humanitných vied, dlhodobo sú finančne podhodnotené, je podporované hlavne vzdelávanie v ekonomicky zaujímavých odvetviach. Náprava vecí verejných je teda otázkou verejných financií, človek je v prvom rade vnímaný ako ten, ktorý tvorí finančné vstupy a zabezpečuje chod ekonomiky.

Okrem orientácie na trh práce sa pedagogika konfrontuje aj s ďalším problémom. Petlák problém opisuje takto: „Žiaľ, realita je taká, že aj napriek výbornému rozpracovaniu jednotlivých edukačných oblastí, reálna edukačná prax ich len málo, ba až veľmi málo akceptuje.“¹³ V praxi to zároveň znamená, že je rozpor medzi deklarovanými a reálnymi cieľmi a ambíciami v rámci pedagogického procesu. Ďalej preto budeme s týmto tvrdením pracovať ako s faktom.

V našom školskom systéme sú zadefinované ciele, ktoré primárne sledujú záujem spoločnosti. Vieme, čo od človeka očakávame, a k tomu ho vedieme. V prípade Komenského je cieľom vytvorenie existenciálneho základu, akejsi základnej bytostnej výbavy, na ktorej človek môže budovať svoju ďalšiu existenciu. Súčasný školský systém, aspoň ten slovenský, pripravuje žiaka na konkrétne situácie pričom má pripravené hotové riešenia, podľa ktorých sa bude postupovať. Naš vzdelávací systém pripravuje iba na problémy, ktoré môžu vzniknúť vo vnútri systému. V inom systéme alebo kultúre sú tieto riešenia často nepoužiteľné. Komenského pedagogika pripravuje človeka na to, aby sa vedel zorientovať v akejkoľvek novej situácii. Ciele jeho pedagogiky sú univerzálne, povedali by sme globálne.

Patočka to vidí podobne: „Každá snaha pomoci človeku, ktorá ignoruje, že si musí pomoci sám, že v jádre môže a chce si pomoci a že je treba poskytnúť mu k tomu vhodnou príležitosť, že lidé se musí vést, sobě pomáhat, poskytovat si vše nezbytné k tomu, aby se stali svobodně účastníky lidskosti – každá taková snaha musí ztroskotat. Může vyzbrojit člověka všemi dovednostmi, jichž potřebuje, úsporným a spolehlivým způsobem, může tedy pomoci vytvářet dovedného člověka, odborníka, případně virtuóza, nedovede však přivést člověka k sobě jako k člověku, vychovat člověka, ba nedovede ani vidět, v čem to spočívá, že je tu nějaký problém.“¹⁴ Rozdiel medzi cieľmi výchovy u Komenského a v našom vzdelávacom systéme, ako naznačuje uvedený Patočkov citát, spočívajú v samotnom základe chápania podstaty človeka a jeho bytostného určenia. Ciele výchovy v našom vzdelávacom systéme nie sú nastavené tak, aby priviedli človeka k sebe samému, čo je nevyhnutnou podmienkou pre pochopenie vlastného miesta v ľudskej spoločnosti a v kozme, ako by to vyjadril Scheler.

12 © Programové vyhlásenie vlády SR, 2020, dostupné na: <https://www.mpsr.sk/download.php?fID=18769>, citované 26. 07. 2021, s. 71.

13 Erich PETLÁK, *Inovácie v edukačnom procese*, Dubnica nad Váhom: DTI, 2012, s. 7.

14 Jan PATOČKA, *Sebrané spisy 11. Komeniologické studie II*, Praha: OIKOYMENH, 1998, s. 355.

Rozdielne spôsoby výchovy

Spôsoby výchovy sú prostriedky, ktorými dosahujeme stanovené ciele. Je zrejmé, že od cieľov a ich definovania závisí aj voľba prostriedkov. Ak je cieľom výchovy naučiť dieťa opakovať bez zmyslu dokola nejakú činnosť, potom nebude potrebné rozvíjať u neho kreativitu, ale skôr rozvíjať podvedomé reakcie na určitý podnet. Voľba prostriedkov výchovy je, podobne ako pri cieľoch, závislá aj od základného nastavenia filozofie výchovy, špecificky od toho, ako je definovaný človek – žiak, akými schopnosťami disponuje, čo je jeho určením a pod. To všetko rozhoduje o spôsobe, ktorým bude výchova prebiehať.

Komenský definuje základný spôsob výchovy jednoducho, ako všestranné vzdelanie pre všetkých, teda vzdelanie všetkých, všetkému a všestranne. Vo Všenáprave rozširuje túto jednoduchú požiadavku do širšieho obsahu: „Aby rozuměli učlenění věcí, myšlenek a řečí. Aby rozuměli cílům, prostředkům a prováděcím způsobům všeho konání (svého i cizího). A aby uměli rozlišovat podstatné od nahodilého, lhostejné od škodného ve všem jednání (jakož i v myšlení a skutcích), působícím rozptýlení nebo zmatek. A dále aby uměli rozpoznávat zabočení svých myšlenek, řečí a skutků, cizích i svých, a aby se naučili vždy a všude vrátit se na cestu.“¹⁵ V tejto Komenského požiadavke sa premieta základná predstava kresťanskej filozofie o človeku a jeho konaní. Človek je stvorený ako rozumný, teda ten, ktorý svojím rozumom dokáže poznať dobro a odlíšiť ho od zla. Rozlíšenie dobra a zla sa nedeje intuitívne, ale vedome, racionálne. Schopnosť rozlišovať dobro a zlo sa u človeka rozvíja výchovou svedomia.

Je tu prítomný predpoklad, že človek je rozumný a jeho rozumnosť je možné výchovou rozvíjať a cvičiť ju. Rozvíjanie racionálneho úsudku umožňuje človeku konať dobro. Poznanie samo osebe nestačí na konanie dobra, je potrebné pôsobiť aj na vôľové aspekty konania, aby sa konanie dobra stalo ľahkým, teda rozvíjať cnosti. Procesom rozvíjania jednotlivca sa formuje človek, ktorý je plnohodnotnou súčasťou spoločnosti. Ak má niekto vo svojom myslení a konaní harmóniu, tak ju aplikuje aj vo svojom konaní navonok. Spoločnosť zložená z vychovaných jedincov nepotrebuje vládu, pretože sa riadi vlastnou rozumnosťou a nepotrebuje byť riadená. Cnostný človek nie je lenivý, nečaká kým ho niekto vyzve alebo prinúti konať dobro, naopak dobro koná sám zo seba, pretože konať dobro chápe ako súčasť sebarealizácie vlastnej existencie.

Dosahovanie spoločného dobra je spontánne a nemusí byť riadené. Jan Patočka pripomína, že: „Náprava věcí lidských, špecificky člověku vlastních, má výchovu svou normou, kritériem i cílem. K všenápravě dochází a dojde tehdy, když se každý jednatel i všechny společnosti stanou nositeli procesu výchovy, totiž cesty člověka k lidskosti.“¹⁶ Všenáprava, ktorú sme identifikovali ako cieľ výchovy, je dosiahnuteľná tak, že sa výchovné pôsobenie pretransformuje do praxe, že sa múdre konanie dobra stane praxou. Z uvedeného vyplýva, že metóda či metódy výchovy, ktorými sa Komenský zaoberá, majú komplexný charakter. Poznať, rozumieť, chcieť, konať. Takto jednoducho by sa dalo zhrnúť jeho chápanie cesty, ktorou má kráčať vychovávaný. Poznanie je nevyhnutnou podmienkou pre pochopenie sveta, pre pochopenie princípov a určení, dalo by sa povedať pre pochopenie podstaty toho, prečo je svet svetom a človek človekom. Tieto ideové východiská sú podmienkou pre to, aby človek mohol nájsť svoje miesto vo svete a aby mohol nájsť svoje miesto medzi ľuďmi.

V porovnaní s Komenského koncepciou výchovných spôsobov je súčasná pedagogika bohatšia, no zároveň je obsahovo obmedzenejšia. Pokiaľ ide o metódy výchovy, nebudeme venovať špecifickú

15 Porov. Jan Amos KOMENSKÝ, *Vševýchova – Pampaedia*, Bratislava: Obzor, 1992, s. 22–25.

16 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*

pozornosť jednotlivým postupom, ale sa zameriame na jedného spoločného menovateľa, ktorým je socializácia. Socializácia sa implicitne objavuje v mnohých metódach výchovy a vzdelávania. Špecificky však vo výchovných predmetoch. V teórii výchovy je prepojenie výchovného procesu a socializácie definované nasledovne: „Pod výchovou v užšom slova zmysle chápeme postupné formovanie, upevňovanie a rozvíjanie postojov jednotlivca ku skutočnosti. Získaním skúsenosti sa vytvára návyk správať sa a riadiť svoje potreby, záujmy a činnosti v súlade so spoločenskými normami a pravidlami.“¹⁷ Cieľom výchovy je dosiahnuť, aby žiak chcel to, čo od neho chce spoločnosť. V konečnom dôsledku by sme mohli povedať, že socializovaný žiak je taký žiak, ktorého potreby a hodnotové orientácie sú zosúladené s potrebami spoločnosti. To rozhodne nie je rozvíjanie autentickej osobnosti, ktorá sa slobodne rozhoduje a preberá zodpovednosť za svoje rozhodnutia a skutky.

Vo výchovných predmetoch sa využívajú nástroje skupinovej práce, ktorá má viesť žiakov k spolupráci, k pochopeniu významu kooperácie, k akceptovaniu druhého a jeho názorov, ale aj k vyjadreniu svojich názorov. Tieto tzv. sociálne zručnosti alebo kompetencie by sme na prvý pohľad mohli považovať za cnosti, avšak iba na prvý pohľad. V tomto výchovnom modeli sa objavuje protirečenie medzi teóriou a praxou. Teoretická výchova smeruje k akceptovaniu druhého, prax je však iná. Výchovná realita nie je komplexná, nemá povahu „pan“, ale pôsobí akoby v dvoch odlišných rovinách. Jedna rovina hovorí o tom, čo by malo byť, a druhá o tom, čo naozaj je. Na jednej strane empatia a sociálna kooperácia a na druhej strane boj, konkurencia a chápanie druhého ako nepriateľa. Toto protirečivé pôsobenie výchovného procesu je v konečnom dôsledku v rozpore s racionalitou a princípovosťou, o ktorej sme hovorili u Komenského. Výchova sa nedokáže oprieť o racionálne princípy, a preto sa opiera o „ono sa to tak má“ alebo „tak sa to robí“. Moderná výchova smeruje k sociálnej uniformite a zároveň nie je schopná odpovedať na otázku „prečo?“. Súčasná pedagogika pracuje s pojmom socializácia ako s nástrojom, ktorý sa využíva nielen vo výchove detí, ale aj v práci s neprispôsobivými ľuďmi, osobami, ktoré boli dlhší čas vo výkone trestu alebo osobami s poruchami správania. Plejáda osôb, na ktoré je socializácia aplikovaná je naozaj široká. V konečnom dôsledku môžeme povedať, že socializácia sa využíva aj pri riadení celej spoločnosti v rámci štátu, nielen počas procesu výchovy alebo prevýchovy. Každý vyneseny zákon má svoje sankcie, ktoré prinútia človeka správať sa podľa platných noriem, nerešpektovanie normy sa trestá. V procese výchovy sa socializácia chápe ako začleňovanie dieťaťa alebo dospelého do spoločnosti. Je to spôsob, ktorým privádzame vychovávaného k rešpektovaniu spoločenských noriem. Tým ho socializujeme a on sa stáva súčasťou spoločnosti.¹⁸ Robíme ho rovnakým, podobným ostatným. Podobnosť s ostatnými môže, ale nemusí byť problém. Ak je podobnosť založená na uniformite, potom je socializácia procesom popierania autentickej existencie jedinca. V prípade, že socializácia smeruje k podobnosti, ktorá spočíva v tom, že ľudia sú si podobní v tom, že usilujú o konanie dobra, potom je to výchova, ktorá rozvíja osobnosť a jej personálnu identitu. Opakom úspešnej socializácie je stav anómie, ako o nej hovoria sociológovia. Je to stav, kedy neplatia spoločenské normy a jednotlivci sú dezorientovaní. Jednotlivé sociálne skupiny si vytvárajú vlastné normatívne systémy tak, aby zodpovedali špecifickosti ich hodnotových orientácií. Sociológovia tento proces chápu negatívne, no zároveň je to proces vyjadrenia vlastnej identity, ktorý poukazuje na nespokojnosť s kultúrnou totalitou. V snahe odvrátiť stav anómie potom učitelia a vychovávatelia využívajú strach ako prostriedok výchovy. Strach zo zlého hodnotenia,

17 Jaroslav OBERUČ a kol., *Teória výchovy* ..., s. 63.

18 Porovnaj: Hedviga TKÁČOVÁ – Martina PAVLÍKOVÁ – Zita JENISOVÁ – Patrik MATURKANIČ – Roman KRÁLIK, Social media and students' wellbeing: An empirical analysis during the covid-19 pandemic. *Sustainability* (Switzerland), 13 (18), 10442.

strach z vylúčenia zo spoločnosti, strach z verejnej mienky, strach z hnevu druhých, strach z nespokojnosti druhých s mojím správaním a pod.¹⁹

Z uvedeného vyplýva, že k dosiahnutiu rozdielnych cieľov musíme použiť rôzne postupy. Prvý postup, ktorý sme už spomenuli, je trest alebo sankcia. Neprispôsobivé správanie, ktoré sa pohybuje za hranicou normy, za limitom normálu, je sankcionované alebo trestané. Sankcia a strach sa však používajú nielen v prípade zákonných sankcií, ale aj v školskom vzdelávacom systéme. Hodnotenie známku sa oficiálne považuje za spätnú väzbu žiakovi, aby vedel, nakoľko ovláda dané učivo. Hodnotenie známku však pedagógovia využívajú aj ako formu trestu v prípade neplnenia povinností, zlé známky rodičia trestajú rôznymi zákazmi, výlety a hmotné odmeny podmieňujú „dobrým vysvedčením“. V súvislosti s rozdávaním vysvedčení sú zdokumentované problematické psychické stavy u detí, ktoré sú spojené so strachom a stresom. Oficiálne nikto nesúhlasí s tým, že výchova a socializácia je prepletená so strachom, no realita je iná. Produktom takejto socializácie je človek, ktorý nepotrebuje slobodu, pretože opakuje správanie, ku ktorému ho prinútili či motivovali (reklamou, sľúbenou odmenou, trestom a pod). Takáto forma socializácie sa používa aj pri výcviku zvierat. Svobodová v tejto súvislosti a v nadväznosti na Maritainu upozorňuje, že výchova človeka je umenie a nie tréning zvierat.²⁰

Druhým spôsobom je sprevádzanie na ceste pochopenia, cieľom tohto sprevádzania je, aby si vychovávaný subjekt uvedomil, že určitý typ správania je dobrý pre neho aj pre spoločnosť, a iný typ správania škodí buď jemu samému, iným ľuďom alebo obojstranne súčasne. Komenského metódy vo výchove smerujú k praktickosti, dnešnými slovami povedané ku kompetenciám. Či už vezmeme do úvahy jeho zásadu názornosti, ktorá bola nevyhnutnou súčasťou didaktického a pansofického štúdia, alebo prepojenie zmyslov, vždy ide o praktické poznanie. Vzdelávanie má zodpovedať možnostiam žiaka a má byť spojené s praxou. Komenský doslova odporúča, aby sa neučilo nič, čo sa nedá hneď využiť.²¹ Rovnako aj jeho ďalšie zásady, akými sú ľahkosť a primeranosť, aktívnosti žiakov, sústavnosti ale aj vštepovanie zbožnosti, môžeme považovať za zásady, ktoré vedú žiakov k vnútorne prepojenému komplexu životných zručností, ktoré vedú človeka k poznaniu a tým aj k Bohu a konaniu dobra.

Tento spôsob výchovy je v súčasnosti označovaný ako výchova ku kompetenciám.²² Problémom tohto konceptu sprevádzania je, podľa nášho názoru, že sa nedeje na jednej platforme a nesleduje jeden spoločný cieľ. Okrem rôznych prístupov vyučujúcich je tu hlavne rodinná výchova, ktorá môže stáť v opozícii proti inštitucionálnej. Tak v pozitívnom, ako negatívnom zmysle. Žiak vedený k autentickému postoju k svetu, sebe a ostatným môže mať v rodine opačnú skúsenosť. Dieťa vedené v rodine k autonómnosti a zodpovednosti môže mať v inštitucionálnej výchove opačnú skúsenosť a môžu byť od neho vyžadované také postoje, ktorým nerozumie. Aj napriek týmto prekážkam môžeme konštatovať, že výchova ku kompetenciám sa približuje ku Komenského výchovnej metóde a predpokladáme, že obe budú vychádzať z podobného princípu filozofie výchovy. V oboch prípadoch ide o sprevádzanie na ceste k pochopeniu či skôr permanentnému odkrývaniu významov a chápaniu sveta v jeho súvislostiach. Ide o chápanie sveta ako celku, v ktorom veci navzájom súvisia a človek je súčasťou tohto celku. Človek chápe a zároveň vie, čo má robiť, ako má konať a ako sa má rozhodovať. Rozlišuje medzi dobrom a zlom a toto rozlíšenie aplikuje aj vo svojom konaní.

19 Porov. Andrea LESKOVÁ – Michal VALČO, Identity of adolescents and its dimensions in the relation to Mass media: Philosophical-ethical reflections, *Communications - Scientific Letters of the University of Zilina*, 2A/2018, s. 16–21.

20 Zuzana SVOBODOVÁ, Natural law and integral humanism by J. Maritain: Teaching challenges, *Caritas et Veritas* 2/2018, s. 21.

21 Porov. Jan Amos KOMENSKÝ, *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů*, Praha: Academia, 2010.

22 Porov. Rastislav NEMEC - Andrea BLAŠČÍKOVÁ, Two perspectives on the issue of prudence (prudencia): Thomas Aquinas and William of Ockham, In: *Constantine's Letters*, 14/2 (2021), s. 51–60.

Komenského pedagogický model a dnešná výchova ku kompetenciám majú veľa spoločného. Ide o výchovu, ktorá smeruje k získaniu osobnostných dispozícií, ktoré robia človeka morálnou osobnosťou. Nevyhnutnou dispozíciou je sloboda, bez ktorej by sa človek nemohol rozhodnúť v zásade ani preto, či chce alebo nechce byť slobodný. Sloboda je efektom primárnej voľby, *optio fundamentalis*, ktorá ovplyvňuje každé ďalšie konanie. Je veľký problém, ak je človeku upretá sloboda, ak nemôže byť slobodný, ak je výchova tréningom v opakovaní činností. No rovnako je problém aj to, ak človek nechce byť slobodný. To je problém našej doby. Odmietame slobodu, aby sme nemuseli niesť zodpovednosť. Kľúčové rozhodnutia v živote sú v rukách politikov, vodcov, vedcov, veľcov a iných externých činiteľov, ktoré rozhodnú o osude človeka a on sa už iba nechá niesť na vlnách toho, čo musí byť. Za správanie môžu gény, prostredie, výchova, ale nie človek sám. Preto nie je zodpovedný. Radšej si vyberá opakovanie ako autentické rozhodnutie, ktoré je spojené s rizikom a zodpovednosťou.

Na začiatku sme uviedli, že minulé epochy nemôžeme interpretovať našou racionalitou. Ukázalo sa, že Komenského i naše zámery výchovy sú v určitých momentoch podobné a v určitých sa rozchádzajú. Podobnosť nás oprávňuje hľadať takú interpretáciu, ktorá nám dovolí tvrdiť, že Komenský nás môže inšpirovať aj dnes, prípadne nám umožní ukázať, ktoré princípy máme spoločné a v čom sa rozchádzame pri ich realizácii v pedagogickej praxi.

Filozofické základy výchovy

V našom skúmaní chceme sledovať základy výchovy, teda základy, na ktorých je vystavaný Komenského pedagogický systém, a porovnať ho s naším systémom. Tieto fundamenty budeme hľadať vo filozofii výchovy. Ukázalo sa, že je dôležité pochopiť základné určenie človeka a práve vo filozofii výchovy môžeme nájsť odpoveď na to, kto je to človek, čo robí človeka človekom a na čo je určená výchova z hľadiska bytostnej zameranosti ľudskej osoby.

Filozofická koncepcia, na ktorej Komenský budoval svoj pedagogický systém, reflektuje možnosti jeho doby a v určitom zmysle ich prekračuje. Autori, ktorí interpretujú Komenského filozofické myslenie, zdôrazňujú hlavne otázku metodológie a inšpiráciu Baconom alebo Kuzánskym.²³ Kľúčovým pojmom, ktorý sa v Komenského myslení objavuje, je podľa nášho názoru sloboda, ktorá je kontextuálne napojená na koncept osoby človeka. Problém slobody vytvára základné východisko pre pochopenie toho, kto je to človek, kto je to žiak a čo očakávame od výchovy vrátane postupov, ktoré k tomuto cieľu použijeme. Hoci nie vždy je sloboda explicitne spracovávaná ako problém, vždy, keď sa hovorí o poznaní a konaní v procese výchovy, musí byť reč aj o slobode. Humanistická interpretácia človeka a slobody vychádza z nespochybniteľného základu, v ktorom sú rozum a sloboda bytostne prepojené v podstate človeka.

„Jeho [Komenského] problémom nebola, ako u Bacona a Descarta, ríša človeka, nýbrž človek sám. A riešením tohoto problému bola mu, podobne ako klasickým mysliteľom pred dvoma tisíci léty, výchova. Jenže nikoli tak, ako u Platóna a Aristotela, výchova vyvolených, nýbrž výchova človeka vôbec, každého človeka zvlášť a všetkých dohromady, výchova ne jako pouhá príprava pro vlastní život, nýbrž výchova jako samotná hlavní složka a páteř života sama, jako to, co život je s to učinit lidským životem. (...) Lidskost je možnost, kterou je potřebí vykonat, uchopit se jí jako poslání. V tom leží, že je možno se jí minout, ji pochybit. Vskutku také většina lidí se s ní mýjí. Komenský vyličil v Labyrintu světa tuto skutečnost pobloudilého, nepravého lidství.“²⁴ Komenského schéma

23 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie I.* Sebrané spisy, sv. 9, Praha: OIKOYMENH, 1997, s. 152–155.

24 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*, s. 354.

výchovy je vytvorená v intenciách filozofie vtedajšej doby. Mohli by sme povedať, že ideové pozadie 17. storočia bolo veľmi rôznorodé a nie zriedka až protirečivé. Komenský sa vo svojom myslení nenechal vtiahnuť do karteziánskeho dualizmu, ktorý ponúka dve možnosti a jednu voľbu. Nevidí človeka ako mysliaceho, ako čisté vedomie, ale vidí človeka ako integrálne prepojenie tela a duše, v ktorom sa uskutočňuje sebarealizácia.²⁵ Synchronizované chápanie vzťahu tela a duše je pre Komenského výchovu dôležité preto, aby proces výchovy smeroval k aktívnemu využívaniu schopností, ktoré výchova rozvinula. Človek sa nemá venovať meditáciám, ako by si to želal Descartes, ale sa má venovať aktívnej náprave sveta, robiť svet lepším a to je možné len aktívnou činnosťou.

Komenský je konfrontovaný aj s náboženským či teologickým exkluzivizmom, v ktorom iba jedno náboženstvo je pravé a je potrebné viesť víťazné vojny pre dosiahnutie pravdy. Riešenie konfliktov nebolo chápané dialekticky ani v ich interpretácii ako protikladov, ktoré v konečnom dôsledku vytvárajú komplex absolútnej jednoty. Naopak, všetko iné musí byť porazené a prestavané na rovnaké. Iné, ktoré je chápané ako zlé, musí byť porazené. Pre Komenského je cesta k pravde zároveň cestou k všenáprave a táto cesta nevedie cez porážku nepravdy, ale cez pochopenie protirečení, cez pochopenie jednoty, ktorá je tvorená protikladmi. Okrem toho Kuzánsky upozorňuje, že „intelekt nie je pravdou, nikdy nepochopí pravdu tak presne, že by postupom donekonečna nemohla byť pochopená presnejšie“.²⁶ Ľudský intelekt nedisponuje definitívnou pravdou, v mene ktorej by mohol súdiť nepravdu. Naopak, intelekt je vždy na ceste a všetko, s čím sa konfrontuje je súčasťou cesty poznávania. Celostný pohľad, celok sveta, celok ľudstva a celostnosť osoby je filozofickým kľúčom k pochopeniu cesty pedagogiky. Cieľom Komenského pedagogiky nie je zlomiť, ponížiť, poraziť v boji alebo scholastickej dišpute, polarizovať alebo odsúdiť. Jeho cieľom je pochopiť v kontexte celku a vlastnou aktivitou prispieť k rozvoju seba a spoločnosti ako celku.

„Palouš na mnoha miestach upozorňuje na souvislost Komenského metafyzických názorů s jeho názory pedagogickými, která bývá v pozitivistických výkladech Komenského pedagogiky často odsouvána stranou. Komenského úspěchy na poli pedagogickém (didaktickém) bývají vysvětlovány tak, jak vědu většinou budujeme dnes – totiž jako soubor pravidel a pouček, vyvozený ze zkušeností, které Komenský experimentálně nasbíral a ověřil během své bohaté pedagogické praxe. Podle Palouše je tomu ovšem jinak – Komenského pedagogika není takto indukována z ‘nižšího’, ale naopak vyvozována z jeho nahlédnutí do podstaty světa a úlohy člověka v něm. Komenského pedagogika je tak nevyhnutelným důsledkem jeho naturfilosofie – a nikoli naopak!“²⁷ Filozofické základy výchovy u Komenského reflektujú skúsenosť, filozofická reflexia sveta nie je prispôbená vrozeným ideám, ktoré by mali určovať to, ako budeme vidieť svet. Naopak videnie sveta, jeho obraz a kontexty určujú výchovné ciele ako i metódy. Pri formulovaní pedagogických postupov je vždy implicitne prítomná sloboda. Ako sme už uviedli, sloboda je u Komenského dôležitou súčasťou výchovy, je nevyhnutným predpokladom preto, aby sme výchovou rozvíjali osobu. Nie aby sme konštruovali človeka podľa našich predstáv, ale aby výchova bola procesom rozvíjania autentickej osoby na základe jej prirodzenosti, na základe toho, čo bytostne patrí k človeku. V dnešnej pedagogike je sloboda a jej rešpektovanie základným a nespochybniteľným východiskom pedagogického procesu. Výchovu dnes vnímame ako pomoc pri rozvíjaní osobnosti žiaka, pričom vychádzame zo základného predpokladu, že pomáhame osobe rozvíjať seba samú a nie v osobe rozvíjať naše vlastné predstavy o tom, ako by mala vyzeráť podľa nás. Osoba je

25 John R. SEARL, *Myseľ, jazyk, spoločnosť*, Bratislava: Kalligram, 2007, s. 40.

26 Mikuláš KUZÁNSKY, *O učenej nevedomosti*, Bratislava: Pravda, 1979, s. 37.

27 Dalibor VIK, Konzultace s Komenským na prahu světověku. Nástin hlavních rysů Paloušovy komeniologie (II.), *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University* 1/2020, s. 4.

v istom zmysle tajomstvom, ktoré je pre nás zahalené a my pomáhame jeho odkrytiu, neurčujeme, čo sa stane, ale pomáhame vo vlastnom rozhodnutí a tvorbe seba samého.

Akceptovanie slobody človeka ako primárneho východiska vo výchove nebolo u Komenského prítomné od začiatku. Vzhľadom na stredovekú koncepciu absolútnej pravdy, vychádzal aj Komenský z predstavy o tom, že pravda je niečo hotové, čo v procese výchovy odovzdávame ako hotový súbor platných tvrdení a poznatkov. Pravda nebola chápaná ako niečo, čo je predmetom hľadania a odhaľovania, ale ako obsah, ktorý človek pasívne prijíma do svojho intelektu. Absolútna povaha pravdy implikuje jej nemennosť. Človek sa môže rozhodnúť iba preto, či pravdu prijme, alebo neprijme. Keď ju prijme, bude spasený, keď ju odmietne, bude zatratený. Tento absolútny koncept neumožňuje prijať časť pravdy a časť z nej odmietnuť. Rovnako je neakceptovateľné, aby človek odhaľoval sám pravdu, aby sa postupne dopracovával k poznaniu. To je nebezpečné, pretože hľadajúci môže zabľúdiť, môže sa pomýliť a omyl nie je dovolený. V tomto zmysle je sloboda pre výchovu problémom, hlavne pokiaľ ide o náboženskú výchovu. Človek sa v procese výchovy môže dopracovať k vlastnému poznaniu, ktoré môže odporovať tomu, čo je v učebniciach, tomu, čo má byť učené.

Komenský v tomto zmysle prekračuje hranicu, ktorá oddeľuje výchovu ako formátovanie od výchovy ako sprevádzania. Výchova ako prenos informácií nepotrebuje slobodu. Je zadefinované, čo má žiak zvládnuť, a to sa od neho vyžaduje. Nie je to katechizmové ponúkание hotových odpovedí, ale hľadanie odpovedí, ktoré majú pre človeka zmysel, ktoré chápe. Komenský chápe racionálne poznanie, podobne ako Bacon, ako nástroj na ovládnutie prírody, nie však na ovládnutie človeka. Človek, ako na to poukazuje Patočka, má podľa Komenského poznaním pochopiť kozmický plán, ktorého je súčasťou, a na tomto pláne má aktívne spolupracovať. Spolupracuje s Bohom na naplnení Božieho plánu, pričom k tomu potrebuje rozum a vďaka čomu získava aj priestor pre slobodnú seberealizáciu.²⁸

Súčasná pedagogika postupuje naopak. Na začiatku síce deklaruje slobodu ako základné východisko pre rozvoj osobnosti, no v jednotlivých metódach už so slobodou nie je schopná aktívne spolupracovať. Ak by sme chceli charakterizovať východisko súčasnej pedagogiky z hľadiska filozofie výchovy by sme mohli povedať, že ide o pedagogiku rozvíjajúcu sa vo filozofii za metafyzikou. Všeobecne a populárne by sme to mohli vyjadriť pojmom postmoderná filozofia. Podľa Petříčka toto obdobie začína vystúpením Nietzscheho a jeho ohlásenia smrti boha. Je to smrť boha, ktorého si vytvoril človek, preto je to boh, ktorý môže zomrieť. Tým bohom je práve metafyzika a systém. Postmoderná filozofia, tak ako ju opísal Lyotard, je charakteristická deštrukciou systému, vyzdvihovaním marginálneho, odmietaním opakovania, vyzdvihovaním náhody a aj určitou dávkou skepsy a rezervovanosti vo vzťahu k možnostiam poznania. V takýchto podmienkach, a to je kľúčové pre pedagogiku, sa človek ukazuje ako veľká neznáma, poznanie človeka je obmedzené, človek si vytvára vlastný obraz sveta, tento svet mu dáva zmysel, no ostatným ľuďom je tento svet cudzí. Človek žije vo vlastnom zmysle a vo vlastnom svete významov, ostatným o svojom svete nedokáže povedať, keď tak iba približne, cez metaforu alebo umenie dokáže priblížiť to, ako prežíva svet.

Z hľadiska filozofie výchovy v takomto prostredí nedokážeme definovať cieľ výchovy. Neexistuje autorita, ktorá by určila, čo je dobro pre všetkých. Nie je plán, podľa ktorého funguje univerzum v tom zmysle, ako s ním pracoval Komenský. Existuje iba jedinec, ktorý sám rozhoduje o tom, čo je pre neho dobre, sám rozhoduje o tom, ako má byť vychovávaný a k čomu má byť vedený.

28 Jan PATOČKA, Základní filosofické myšlenky Jana Amose Komenského v souvislosti se základy jeho soustavného vychovatelství, *Komeniologické studie I...*, s. 258–260.

Všeobecné pravidlá pre pedagogiku sú potom teoretické, nedávajú možnosť konkrétneho vyjadrenia hodnôt, ku ktorým výchova smeruje. Preexponované zdôrazňovanie slobody nie je vyvážené ani zdôrazňovaním zodpovednosti, ani kladením dôrazu na racionálne uvažovanie pri rozhodovaní. Metafyzické myslenie odmietlo systém, odmietlo opakovanie a priorizuje náhodu. Pedagogické ambície vychovávateľa sú takto zmarené, pretože aj stanovenie cieľa nie je možné dosiahnuť pomocou logických krokov a postupu, musíme počítať s prítomnosťou náhody a tým, že do procesu výchovy vstúpi množstvo nečakaných premenných, ktoré našu cestu odklonia k nepredpokladanému cieľu. Človek vo svojom živote prechádza sledom náhodných udalostí, ktorým často ani nerozumie ani nevie, ako sa s nimi vysporiadať.

Centrom súčasnej pedagogiky je pojem slobody, ide však o odlišné chápanie slobody v porovnaní s Komenským. Pre neho je sloboda prostriedkom, pomocou ktorého sa človek dopracováva k naplneniu vlastnej existencie. Svoju existenciu chápe ako cestu k cieľu, ktorá sa uskutočňuje konaním dobra. Morálne princípy stoja na pozadí každého rozhodnutia, bez morálnych princípov nie je možné postupovať k cieľu. To všetko je možné iba v prípade, že fungujú pravidlá, teda že vychádzame z platných korelácií metafyziky. Človek v takomto systéme dokáže sformulovať cieľ svojej existencie, dokáže vyjadriť, kam smeruje, čo chce dosiahnuť, čo je pre neho hodnotné, čo rešpektuje a zároveň dokáže zdôvodniť, prečo uvažuje práve týmto spôsobom. Postmetafyzický človek, na rozdiel od metafyzického človeka, nevie, kam smeruje, pretože nemá kde nájsť odpoveď na túto otázku. Je to človek, ktorý sa potáca na rozbúrenom mori náhody, rieši problémy, tak ako prichádzajú, a nepokúša sa sledovať horizont, ku ktorému by sa chcel a mal pohybovať.

Záver

V úvode nášho článku sme si kládli otázku, či môže Komenský inšpirovať dnešnú pedagogiku a v čom. Z hľadiska pedagogiky by sme našli mnoho inšpirácií, my sme sa zamerali na jeden základný moment inšpirácie, ktorým je sloboda. Sloboda vytvára základ filozofie výchovy tak pre Komenského, ako aj pre súčasnú pedagogiku. Interpretácia dôsledkov je rozdielna. Základným rozdielom je, že Komenského filozofia výchovy vychádza z predpokladu existencie platného poriadku. Je to kozmický poriadok, ktorý je ustanovený Stvoriteľom a má jasné pravidlá, ktorými sa riadi. Súčasná filozofia výchovy, pokiaľ nestavia na religióznych základoch, vychádza z predpokladu nepoznatelnosti poriadku alebo z predpokladu jeho neexistencie. Buď nevieme vysvetliť, prečo sa veci dejú, alebo rezignujeme na možnosť vysvetlenia, pretože dôvod neexistuje.

Komenský vychádza z predpokladu, že metafyzika nám odhaľuje pravidlá kauzality, ktorá nám jasne hovorí, že konanie zla prináša neporiadok a konanie dobra prináša poriadok a harmóniu. Metafyzický systém nám odhaľuje, že svet poriadku prináša človeku nielen šťastný život, ale aj prosperitu pre všetkých. A k tomu Komenský ponúka výchovu, pomocou ktorej človek poznáva a osvojuje si jednotlivé kroky, ktorými človek smeruje k spolupráci na všeobecnom poriadku a k všeobecnej náprave. Palouš to interpretuje takto: „Jestliže je dnes výchova pojímaná jako prostředek k nabytí příslušného vybavení osobnosti pro život v přírodě a ve společnosti, v pampedii jde o to, aby se člověk stal tím, čím má být. Člověk v tomto pojetí nikdy není objektem manipulace, látkou k formování a informování, mechanismem k naprogramování. Jde o jeho osud, o celek, jemuž jeho životní počínání přísluší. Při odpovědi na výzvu celkového smyslu překračuje lidskou uzavřenost do částečnosti: a je třeba, aby skutečně žil touto odpovědností.“²⁹

Filozofia človeka bez metafyzického ukotvenia zdôrazňuje jednostrannú slobodu, človek sa môže

rozhodnúť pre akúkoľvek cestu bez toho, aby niesol zodpovednosť a následky za svoje rozhodnutie. Postmetafyzická sloboda robí z človeka obeť v existencialistickom zmysle. Človek volí, ale nevie, aké bude mať jeho voľba dôsledky. Sartre tento údel človeka videl v tom, že človek volí a musí niesť zodpovednosť, hoci nepozná dôsledky. Práve tu môžeme nájsť najväčší zdroj Komenského inšpirácie.

Nie je pravda, že nepoznáme dôsledky, tie sme už popísali vyššie a sú veľmi jednoduché. Konanie dobra prináša individuálny aj spoločenský prospech, konanie zla vedie k opaku. V oblasti morálneho rozhodnutia neplatí metóda pokusu a omylu. Rovnako, ako neplatí karmický systém, teda, že ak niekto koná zlo, hneď sa mu to vráti. Komenského zodpovednosť vo výchove vychádza z predpokladu existencie kozmického systému vytvoreného Stvoriteľom. Individuálne rozhodnutia jednotlivca nezvrátia celý systém, ale ho pomaly narúšajú. Jeden vyhodенý plastový obal nerozvráti ekosystém, ale naše dlhodobé nezodpovedné správanie áno. Človek síce vyzerá ako bezvýznamný tvor v globálnom meradle, no z hľadiska individuálnej existencie je veľmi významný a dôležitý.

Nové chápanie slobody bez metafyziky vedie aj k tomu, že ľudská spoločnosť prestáva byť bytím a zostáva iba existenciou.³⁰ Znamená to, že človek sa koncentruje na vlastnú slobodu bez toho, aby sa zaujímal o druhého človeka. Druhý sa stáva prostriedkom. Patočka pripomína, že: „Člověk tedy nikoliv jako prostředek – nikoliv jako věc, a věc je vždy prostředek – musí být tedy jednak zachycen ve své lidskosti, musí být určena povaha, základ jeho panství, vytčeny jeho meze, jeho podmínky, – jednak musí být zjedнан přístup k tomu, aby se mohl vždy z vlastních sil tímto pá-nem vskutku stát.“³¹

Ak by sme mali zhrnúť princíp, ku ktorému by sme sa mali a mohli v pedagogike vrátiť, tak je to celosťnosť. Celosťnosť univerza, celosťnosť ľudskej spoločnosti a celosťnosť ľudskej osoby. Vychovávať človeka znamená pomáhať mu stať sa súčasťou týchto celkov tak, že chápe svoje miesto a postavenie vo svete a v ľudskej spoločnosti a vie, čo a prečo chce robiť vrátane prijatia zodpovednosti za svoje rozhodnutia a skutky.

Kontakt

doc. PaedDr. PhDr. Peter Kondrla, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Filozofická fakulta

Katedra náboženských štúdií

Hodžova 1, 949 74 Nitra

pkondrla@ukf.sk

30 Jean – Luc NANCY, *Nečinné společenství*, Praha: Karolinum, 2019, s. 11.

31 Jan PATOČKA, *Komeniologické studie II...*, s. 354.