

# Philosophical and societal elements of human upbringing

## [Filozofické a spoločenské aspekty výchovy človeka]

Jan Danek

DOI: 10.18355/XL.2019.12.04.06

### Abstract

The study is focused on analysis of topical issues of creating human personality. The author's base is on the theory of philosophy of education and in particular on its importance. The text gradually resolves the philosophy of man in relation to the nature and the society, the philosophy of education and the philosophy of pedagogy as educational science. The summary of meanings of the philosophy of education links the human being with nature and society and with socialization of man and his decent life. Formation of man's personality is connected with the education and training as part of culture, analysis of the conditions of existence of the contemporary world with the need of natural activities and responsibility of educators and those who are brought up. From the aspect of the educational philosophy, educational context is bound to global issues, which we can deduce the content and orientation of education and training within a national scale from. The study also addresses the need to analyze the position and importance of man in human life and in the world in meaning of his naturalness, offers the solution for the development of man and his place in the society based on his natural growth influenced by heredity, environment and education.

**Key words:** man, upbringing, education, character, humanity, naturalness, society, life, wisdom, values

### Anotácia

Predkladaná štúdia sa zameriava na analýzu problematiky vytvárania ľudskej osobnosti zdôrazňovaním významu teórie vzdelávania. Autor poukazuje na priblíženie filozofie vzdelávania, ako aj na vymedzenie vzťahu človeka k spoločnosti a k prírode. Formovanie osobnosti človeka je spojené so vzdelávaním, ktoré možno považovať za súčasť kultúry, a preto je potrebná aj analýza podmienok existencie súčasnej spoločnosti. Z hľadiska filozofie vzdelávania sa vzdelávací kontext viaže na globálne problémy odzrkadľujúce sa aj v existujúcich výchovno-vzdelávacích koncepciách. Centrum pozornosti štúdie smeruje k analýze postavenia a významu človeka v ľudskom svete. Autor rovnako predkladá aj možnosti rozvoja človeka a jeho pozície v spoločnosti prostredníctvom charakterizovania prirodzeného rozvoja ľudskej osobnosti ovplyvňovanom hlavne dedičnosťou, prostredím a vzdelaním.

**Ľúčové slová:** človek, hodnoty, charakter, ľudskosť, múdrosť, prirodzenosť, spoločnosť, výchova, vzdelávanie, život

### Filozofické a spoločenské aspekty výchovy človeka

Človek, uznávaný, ale často aj zanedbávaný subjekt spoločenského života, s ktorým sa, z úrovne vlastných alebo riadiacich štruktúr, počíta ako s vykonávateľom úloh alebo prostriedkom pre dosiahnutie určitých stanovených úloh. V dejinnom vývoji sa výrazne pozície človeka menili, čo bolo a je badateľné aj v procesoch výchovy a vzdelávania. Najskôr to boli prístupy fixácie, potom prispôbovanie, nasledovali postupy formovania a nakoniec, od cca polovice 20. storočia prístupy tvorby (Kudlacova 2009) so zdôrazňovaním schopností, možností, ale aj prirodzenej dynamiky každého človeka. Človeka, ktorý je charakterizovaný ako „subjekt historického procesu vývoja materiálnej a duchovnej kultúry na Zemi, biosociálna

bytosť (predstaviteľ druhu homo sapiens) geneticky súvisiaca s inými formami života, ktorá sa z nich vyčlenila vďaka schopnosti vyrobiť pracovné nástroje. Vyznačuje sa artikulovanou rečou, myslením a vedomím (Frolov 1986). Hodnotenie človeka v zmysle duchovnej bytosti znamená prejav schopnosti a rešpektovania myslenia a s ním spojeného hľadania lepších a prijateľnejších podmienok pre život, ktorý významne ovplyvňuje vzdelávanie a výchova. Je jednoznačné a objektívne tvrdenie, že vzdelávanie i výchova prispievajú k zdokonaľovaniu života človeka počas jeho dejinného vývoja. Toho života, ktorý je vo všeobecnej rovine definovaný ako „pretrvávajúce humanizovaných foriem existencie prírody a spoločnosti, ktoré ľudská civilizácia do súčasnosti dosiahla“ (Steindl 2000). Človek je v tomto zmysle subjektom, čiže ovplyvňovateľom dejín, ktorý zdôrazňuje nutnosť slobody, rozumu, potrebu učiť sa z minulosti v záujme rozvoja súčasnosti i perspektív budúcnosti. Prírodnosť človeka je prejavovaná ako túžba po budúcnosti, šťastí, mravnosti, tvorbe, mieri ale aj v zabúdaní historických skúseností. Preto ľudia, ako celok a človek ako jednotlivec, často strácajú zmysel pre realitu, uvedomovanie si slabosti človeka v záujme jeho životných cieľov, presadenia sa alebo mocenských ambícií. „V našom kultúrnom prostredí uvoľňovanie životných štýlov z pevnejšie stanovených pravidiel sprevádzajú procesy korešpondujúce so zameraním na úspech, pričom sa oslabuje dôraz na etické parametre. Spoločnosť sa stáva tolerantnejšia k ľuďom, ktorí si nevšímajú etické rozmery správania : lesť, podvod, mystifikácia a propagačná (seba) štylizácia, ktoré sú od nepamäti súčasťou obchodnej taktiky, sa stávajú prejavmi šikovnosti a primeraného prístupu k životu bez toho, aby sa na to negatívne reagovalo“ (Sulavikova, 2006). Celkové hodnotenie človeka skúma a rieši filozofická antropológia orientovaná na poznatky a súvislosti o človeku. Skúma nadväznosť obrazu človeka v určitom historickom období, období spoločenských systémov, ale aj vplyv výchovy a vzdelávania na dynamiku a orientáciu života. Filozofická antropológia skúma človeka (Kudlacova 2006) v celej jeho integrite, ale kladie aj otázky o pôvode človeka, zmysle a perspektívach jeho existencie. a. J. Peregrin (2008) sa zamýšľa nad prejavmi človeka a v tejto nadväznosti konštatuje, že v dielach filozofov je možné nájsť celý rad faktov o človeku, ktorými sú „vedomie, myseľ, rozum, jazyk, kultúra, umenie, náboženstvo... Podstatné je, či sa niečím z toho človek od iných tvorov odlišuje kvalitatívne, alebo či ide len o rozdiely kvantitatívne. Ak povieme napríklad, že človek je rozumný živočích znamená to, že ho jeho rozum robí so všetkými ostatnými tvormi nejak nesúmeriteľným, alebo len to, že je z hľadiska inteligencie na jednej strane spektra, na ktorého druhom konci sú možné prvky“. Je možné konštatovať, že „človek je súhrne biologický organizmus na najvyššom stupni prirodzeného vývoja živej hmoty na Zemi, najvyššie organizovaná forma života disponujúca schopnosťou sebareflexie a určovaná psychosociálnymi faktormi evolúcie, subjekt historického utvárania spoločenských vzťahov, ktorý je nadaný rozumom, vedomím, rečou, plne socializovaná bytosť schopná vyrábať a užívať nástroje k pretváraniu svojich životných podmienok, tvorca hodnôt, seba samého i svojho spoločenského bytia, dejín a kultúry podieľajúcej sa na všetkých ekologických i medziľudských interakciách“ (Malá československá encyklopédia, 1984). Na druhej strane je nutné prijímať aj iné názory na vnímanie človeka, v zmysle orientácie a úloh globálnej výchovy, medzi ktorými sa uvádza aj potreba uvedomovania si skutočnosti, že neexistuje len jeden názor na svet, a že je potrebné rešpektovať a uznávať aj iné názory na život a svet. Aj v tomto zmysle sa prejavuje prírodnosť človeka v záujme hľadania metód a prostriedkov poznania, vzdelávania, ktoré vedú k výraznejšej humanizácii a demokratizácii života a spoločnosti. J. Ch.Korec (2007) uvažuje, v súvislostiach s človekom, že „nemôžeme preto prírodovedcky nijako negovať transcendentný charakter človeka. Skutočnosť, že človek prevyšuje prírodu a biológiu a že na rozdiel od všetkých ostatných živých bytostí má schopnosť myslieť, projektovať, voliť si a rozhodovať sa i zaujímať

postoje, ktoré nie sú viazané nijakou biologickou nevyhnutnosťou, to všetko sa prejavuje v osobnom vedomí človeka, v jeho slobode, v jeho myslení, v mravnom zmýšľaní, vo vedomí zodpovednosti za rozhodnutia a činy, v náboženských postojoch, v umení, atď.“

Sú to prejavy hodnôt, záujmov a potrieb, ktoré sú prirodzene spojené s kvalitou života, socializáciou, rodinou, vlastnými túžbami o sebarealizáciu i objektívne uznanie, či docenenie ako prejav životných snáh a cieľov. Už samotný obraz človeka sa stáva výrazným vedeckým faktorom a záujmom, lebo človek, ako jedinec i súčasť spoločenského kolektívu, prináša do života konkrétne hodnoty, ktoré sú výsledkom citov, prežívania, skúseností, tvorivosti, aktivity, individuálnosti i kolektívnosti. Každý človek má preto svoje miesto a význam v spoločenskom živote, lebo vlastnými aktivitami, viac alebo menej ovplyvňuje, spoločenský život civilizácií alebo národov. V tomto by mal byť základ pre presadzovanie rovnosti a rešpektu medzi ľuďmi „lebo zásadná jednota ľudstva v mäťúcej mnohosti vonkajších prejavov má dnes veľký význam. Berie totiž pôdu pod nohami každému rasizmu, predsudkom o domnele biologických, t.j. nezmeniteľných rasách, rozdielne hodnotených. Práve preto je tak dôležité pochopiť, že mnohopočetné štiepenie ľudstva je v skutočnosti výsledkom komplikovaného historického procesu v temnom dávnoveku, o ktorom vieme tak málo“ (Geiss 2005, 32).

Pri hľadaní objektívneho a reálneho prístupu k výchove a vzdelávaniu, je potrebné vychádzať z uceleného poznania podstaty človeka, jeho vývoja, biologickej a spoločenskej podstaty i hodnotenia v individuálnej i kolektívnej podstate. Zároveň nachádzať možnosti, ale zlepšiť aj medziľudské vzťahy snáď aj uvažovaním nad potrebou obsahového naplnenia známeho výroku nositeľa Nobelovej ceny za mier M. L. Kinga, ktorý konštatoval, že „naučili sme sa lietať ako vtáky v povetří, naučili sme sa plávať ako ryby v mori, ale nenaučili sme sa žiť ako ľudia s ľuďmi“. Skutočnosť, ktorá, na základe poznania človeka, podnecuje ďalšie úvahy o procesoch výchovy a vzdelávania, ktoré v najvšeobecnejších súvislostiach rieši filozofia výchovy. Významami filozofie výchovy, sú fakty, že filozofia výchovy obsahuje filozofiu človeka, obsahuje filozofiu procesov výchovy človeka a zároveň aj filozofiu pedagogiky ako vedeckej teórie a disciplíny (Zelina 2004).

Z aspektu výchovy, ako jedného z faktorov formovania osobnosti človeka, v nadväznosti na prostredie a dedičnosť, je nutné rešpektovať jeho potreby, schopnosti i perspektívy, o ktorých M. Čič (2001) konštatoval, že „rámec a všeobecne prijateľný program budúcnosti ľudstva, založenej na uznaní človeka ako najvyššej hodnoty predpokladá taký praktický a ekonomický systém, ktorý poskytne priestor na slobodu každému občanovi limitovaný len zásadou, že sloboda jedného je dovtedy mravná a zákonná, ak neobmedzuje práva a slobodu druhého“. Slobodu chápeme ako priestor pre voľné vyjadrovanie názorov, stanovísk, presvedčenia alebo konania spojeného so zodpovednosťou a dôstojnosťou. Dôstojnosť je vnímaná ako najvyššia hodnota, ktorú nemožno zameniť ani politicky, ani ekonomicky, lebo je prejavom vôle a životnej spokojnosti každého človeka bez obmedzujúceho vplyvu iného. V týchto podmienkach a súvislostiach sa formuje osobnosť, ktorá znamená „istú jednotu vnútorných predpokladov a vonkajších vplyvov utváranú psychickou realitou človeka“ (Kovac 2002).

Osobnosť sa prejavovala a prejavuje v súvislosti s celkovým konaním i rozhodovaním každého jednotlivca, pričom má výrazný vplyv a podiel výchova, v procese ktorej sa utvárajú vzťahy a postoje viazané predovšetkým na charakter ako vlastnosť, ktorou sa prejavujú vzťahy jednotlivca k iným ľuďom, práci i sebe samému. Práve výchova prispieva k výraznej socializácii každého jednotlivca v súlade s jeho predpokladmi a aktivitou, k čomu W. Brezinka (1996, 48) uvádza, že „zmysel každej výchovy je v tom, aby sme vychovávanému pomohli získať osobnostné vlastnosti, ktoré ho uschnopia na samostatný a sociálne zodpovedný

život“. Samostatný a sociálne zodpovedný život je viazaný na poznávanie reality prostredia a jeho spájania s ideálmi životnej cesty jednotlivca spojenej s podstatnými hodnotami života vyjadrujúcimi prirodzený záujem o život človeka. Týmto záujmami človeka je zdravie, práca, rovnosť, spolupráca, spoločenské podmienky, kultúra, uznanie a ďalšie oblasti viazané na šťastie človeka. Realnosť výchovy bola a je predovšetkým viazaná na skutočnú osobnosť človeka vnímajúceho a hodnotiaceho realitu a podľa tohto vnímania i hodnotenia sa aj správať v súlade so životnou skutočnosťou a predstavami. Uvedenú líniu zachytáva definícia výchovy, ktorú J. Pelikán (2007) predstavuje „ako predovšetkým využívanie a vytváranie životných situácií, v ktorých prichádzajú vychovávaní priamo z logiky situácie k určitým záverom, ktoré nie sú len prevzaté, ale upevnené zážitkom“. A výchova i vzdelávanie zážitkom začína vtedy, ak je vytváraný bezprostredný kontakt a spojenie so svetom, ale aj so sebou samotným v prejavoch správania či interpretácie javov. Kontakt s realitou zvyšoval a zvyšuje záujem o existujúce hodnoty, zvedavosť, hľadanie, myslenie či porovnávanie. Aby v tomto zmysle bola výchova životná a nie ideálna, je potrebná kvalitná realizácia vzdelávania, ktoré je vedomostným základom pre proces výchovy. Vzdelávanie a vzdelanie, proces a výsledok, predstavujú súhrn poznatkov a vedomostí o prírode, spoločnosti a človeku v spojení s konkrétnymi pracovnými i spoločenskými schopnosťami, zručnosťami a pohľadom zodpovedajúcim kultúre danej epochy. S osvojením systému vedomostí a schopností chápe vzdelaný človek vzťahy medzi poznatkami, získava schopnosti používať svoje poznanie pri riešení nových úloh a schopnosti ďalšieho sebavzdelávania. Vzdelanie je zároveň aj hrádzou proti zneužívaniu, ovládnutiu a vykorisťovaniu človeka človekom v zmysle utvárania jeho kultúrnej identity. „Kultúrnu identitu môžeme definovať ako súhrn postojov, návykov, tradícií, hodnôt, interpretácií a sebainterpretácií, spôsobov myslenia, čítania a konania ( vzorcov správania), ktoré charakterizujú istú komunitu“ (Visnovsky, 2007).

Vzdelanosť je prirodzenou hodnotou a potrebou každého človeka v záujme jeho slobody a dôstojnosti, lebo negramotným ľuďom je znižovaná ich sloboda, dôstojnosť, ľudskánosť, ale predovšetkým podmienky demokracie a humanizmu. Vzdelávanie a jeho výsledok, všeobecné a odborné vzdelanie, znamená aj osvojovanie si estetických i morálnych hodnôt, vytváranie určitého postoja k svetu, spoločnosti i sebe samému. Cez vzdelávanie a vzdelanie prichádzajú ľudia k múdrosti, ktorá znamená integrovanú jednotu rozumu a charakteru (Ruisel 2005). Preto je, podľa J. Skalkovej (2007), v súlade s potrebami človeka i dynamickej spoločnosti „je nutné ciele vzdelania stále znovu analyzovať a objasňovať a v meniacom sa spoločenskom vývoji a hodnotiť ich v určitých spoločenských podmienkach“.

Vzdelanie významne aktivizuje nielen výchovné pôsobenie i sebavýchovu, lebo výchova bez poznatkov, vedomostí a nepoznania súvislostí sa stáva dogmatickou líniou s nízkou úrovňou presvedčovania. Ale vzdelanie môže byť hrádzou aj ideológií, ktorej zámerom nie je realitu poznávať, ale ju predovšetkým ovládať. Lebo, ako uvádza N. Pelcová (2010) „premena sveta a poriadku ľudských hodnôt a obrovská spoločenská mobilita otvorili a spochybnili pevné a nemenné paradigmy. Cieľ výchovy nie je v pokračovaní a prevzatí tradície, ale v dosiahnutí niečoho nového, vyššieho. Cestou k cieľu je spoločenský pokrok a individuálny úspech“. To niečo nové a spoločenský pokrok a individuálny úspech je dynamika samostatnej osobnosti s nezávislým myslením, či konaním, ale so zodpovednosťou za realizované aktivity, získanie pozície na základe vlastných schopností a úsilia a nezávislosti od ideologického a politického smerovania spoločnosti v zmysle významu vzdelania. Prirodzenou túžbou a snahou človeka je práve sloboda a nezávislosť viazaná jednak na proces vzdelávania a s využitím vzdelania aj v procese výchovy (Sirotová, 2018). Nie je možné, v zmysle podstaty človeka, aby bol postavený do pozície len objektu pôsobenia, ale aj ako aktívny subjekt s prejavom vlastnej vôle, aktivity, činov,

komunikácie či rozhodovania. Pri vnímaní človeka ako subjektu nie je preto možné aby bol použitý len ako prostriedok k dosiahnutiu iného cieľa práve tak ako príroda nemôže byť chápaná len ako surovínový zdroj (Pelcova, 2010). Človek musí byť teda, prostredníctvom výchovy a vzdelávania, kultivovanou osobnosťou, ktorú B. Kosová (2013) so snahou „usilovať“ o výchovu autentickej, nekonformnej osobnosti, ktorá si je vedomá svojich možností, schopností aj svojich ideálov, ale aj potrieb iných a sveta, ktorá je schopná slobodne, ale pritom zodpovedne a mravne riadiť vlastný život, ktorá je zaujatá osobnými plánmi a zároveň angažovaná pre zlepšenie života spoločnosti.“ Človek chce byť slobodný, tvoriaci hodnoty s príslušným dôstojným ocenením s vidinou šťastia svojho najbližšieho prostredia (rodiny, kolegov, rovesníkov) a príroda musí byť chápaná ako základ života na Zemi, o ktorú sa treba starať, len zásahy človeka do nej už znemožňujú jej samoreguláciu a regeneráciu. Vzdelanie v týchto súvislostiach znamená prístup k všetkému ľudskému poznaniu, vyššiu pracovnú výkonnosť, lepšiu ochranu životného prostredia, výraznejšiu ochranu zdravia, výraznejšiu spoločenskú angažovanosť, spoločenskú a politickú stabilitu, výraznejšiu kultúrny život a komunikáciu (Our Creative diversity, 1995). Ale aj výraznejšiu potrebu starostlivosti o dôstojnosť človeka a ľudí ako celku. Príkladom môžu byť zamestnanci, ktorí síce pracujú, ale výplatu nedostanú a nikoho netrápi ich ďalší osud. Potom je potrebné uvažovať nad spoločenskou spravodlivosťou politického i ekonomického systému, ktorý má slúžiť všetkým. Zabezpečenie perspektívy Zeme i človeka, v súlade s jeho spoločenskými potrebami, ale aj potrebami ochrany prírody je potrebné, prostredníctvom výchovy, eliminovať dopad ôsmich smrteľných hriechov človeka. K. Lorenz (1990) ich predstavuje nasledovne:

1. Preľudnenie Zeme a tým rast nezájmu o osudy iných ľudí.
2. Devastácia prostredia, neschopnosť regenerácie prírody, umieranie biocenóz.
3. Uponáhľanosť doby s dôsledkom podlamovania zdravia súčasného človeka.
4. Vyhasnutie citov s dôsledkom miznutia citových vzťahov k ľuďom, zvieratám i veciam.
5. Genetický úpadok, ktorý sa prejavuje normami nárokov, získavanie bez zvýšenej námahy, strácaním zmyslu pre zodpovednosť.
6. Rozchod s tradíciou prejavujúci sa vo vzťahoch detí a rodičov.
7. Rastúca poddajnosť voči doktrínam prejavujúca sa v strate autentičnosti, neovládani voči názorovej jednote, či uniforme.
8. Dezintegrácia osobnosti človeka a strata jeho individuality pri hrozbe jadrovej katastrofy.

Z hľadiska budúcnosti človeka, jeho rozvoja i odstraňovania uvedených nedostatkov je nutné zdôrazňovať silu a dynamiku výchovy a vzdelávania, ktoré ale nie sú všemocné. lebo predstavené nedostatky je nutné riešiť v súlade s celkovým chápaním človeka, ktorý je v podstate dobrý a uvedenú danosť je potrebné rozvíjať. Prejavuje sa potreba analýzy príčin negatívnych javov súčasného života i hľadania metód ich odstránenia. Je to životný štýl, nekontrolovaná globalizácia, nedostatok informácií o živote civilizácií, krízových prejavoch, nepochopenie podstaty prírody z hľadiska budúcnosti života, či nedostatočné vnímanie človeka v celom systéme svetových hodnôt a orientácie. Ukazuje sa nutnosť porovnávania, získavania podnetov z jednej civilizácie pre druhú a tým sa vyhýbať stretu civilizácií, porovnávať ekonomický rozvoj, globalizačné tendencie, ale aj jednoznačnú pozíciu vychovávaných v týchto procesoch poznávania. Porovnávania na základe otázky, či má vychovávateľ právo vnucovať vychovávanému svoje pozície a názory, pri poznaní nutnosti autentickej či samostatnosti každého človeka, pričom je nutné potláčať, prípadne odstraňovať konformnosť, lebo „konformný spôsob života sa

považuje za výsledok neslobody človeka prejavovať sa autenticky, pričom sloboda znamená autonómne sa v živote rozhodovať a pristupovať tvorivo ku svojim vzťahom k prostrediu“ (Sulavikova, 2006)

B. Kosová (2008, 22) uvádza, že ak je filozofia sústavou kritického uvažovania o otázkach poznávania a konania, potom „filozofia edukácie je odhaľovanie, vysvetľovanie a zdôvodňovanie zmyslu edukácie, nastoľuje základné otázky jej povahy a predpokladov, jej chápania a hodnotenia, usiluje sa o zachytenie jej podstaty, teda čo je edukácia a aké sú jej štruktúrne súvislosti“. Metodologické otázky výchovy sú spojené s objektivitou a primeranosťou vplyvania na vychovávaného z hľadiska autoritatívneho prístupu, liberálneho prístupu alebo demokratického prístupu. Je to výsledok celkového poňatia cieľa výchovy, ale aj prototypu osobnosti, ktorá má mať samostatné a zodpovedné konanie. Pri hodnotení primeraných foriem, metód a prostriedkov výchovy je nutné viazať sa aj na perspektívnu osobnosť vychovávaného a uvedomovanie si faktu troch prototypov osobnosti (Kovac 2002), ktorými sú rudimentárna (jednoduchá) osobnosť, osobnosť konformná (prispôsobujúca) a osobnosť kultivovaná (samostatná a dôstojná). V súlade v nadväznosťou vzdelávania a výchovy existuje axióma, že vzdelávanie a výchovu nie jej možné oddeliť, lebo aj počas vyučovania sa vychováva a počas výchovného pôsobenia sa aj vzdeláva (Pelcova, 2010). Najdynamickejším a najvhodnejším prístupom k vychovávanému je demokratická výchova viazaná na podstatu, zvedavosť, schopnosť i záujem vychovávaného, lebo „podstata človeka sa nachádza mimo všetkého, čo nazývame životom, je v človeku tým najpôvodnejším a prispôsobuje ho k tomu, aby transcendentálnosť seba samého, svoj život i celý život“ (Scheller 1968, 66). Týmto sa učí myslieť, rozhodovať, konať, uvedomovať si význam vlastnej osobnosti, k čomu je potrebná aj skúsenosť vychovávateľa, učiteľa, rodiča, ktorá musí obmedzovať liberálny prístup potvrdil aj pred stovkami rokov výrok J. A. Komenského, ktorý konštatoval, že svetlo poznania je najmärdrejšia zbraň, ktorou sa dá čeliť nevedomosti a z nej prameniaceru zlu. Tomu zlu, ktoré je chápané ako „ úmyselné správanie, ktorého cieľom je ublížiť, zneužiť, ponížiť, zbaviť ľudskosti alebo zničiť ostatných nevinných ľudí alebo za pomoci úradnej moci či systémových prostriedkov nabaďať ostatných k takýmto činom alebo im ich umožniť. Znamená to, že zlo je vedieť aj o iných možnostiach správania sa, ale správať sa zle.“ (Zimbardo, in. Sedová, 2011).

Historické skúsenosti dokázali, že človek sa nekultivuje len vzdelávaním, ale že je potrebná aj výchova ako organická súčasť pedagogického myslenia a konania. O výchove, ako skutočnej súčasti pedagogiky prvýkrát vedecky uvažoval Herbart už v roku 1806, keď bolo vydané jeho významné dielo Všeobecná pedagogika odvodená od cieľa výchovy. Pravda je aj skutočnosť, že o výchove, aj keď ešte necielene, pri uvažovaní nad neuhmi človeka písali už napr. E. Rotterdamský v Chvále bláznovstva alebo J. A. Komenský v diele Všeobecná rozprava o náprave ľudských vecí. Analýzou historických prameňov by sa našlo určite viac autorov, ktorí ale výchovu spájali predovšetkým so vzdelávaním, a vyučovaním na základe potrieb spoločnosti. N. Pelcová (2010) súhlasí s hodnotením výchovy ako „potrebe spoločnosti, v ktorej sa vychovávaný prispôsobuje požiadavkám spoločnosti napodobňovaním vzorov dospelých sa pripravuje na svoju sociálnu, pracovnú i ľudskú pozíciu“. Pri príprave na vlastnú sociálnu, pracovnú i ľudskú pozíciu ale vychovávaný potrebuje poznať objektívny obraz spoločnosti, jej základy, organizáciu, právne či politické normy, príčiny pozitívnych alebo negatívnych javov sveta, čo mu poskytuje vzdelávanie. Od vychovávaného sa vyžaduje, ako od budúceho zodpovedného občana, rozhlád, odvaha, angažovanosť, dynamická komunikácia a vlastná zodpovednosť. Prostredníctvom týchto vlastností sa môže snažiť tvoriť podnety ako existujúcu skutočnosť meniť k lepšiemu, kvalitnejšiemu, novšiemu, utvárať cestu k ľudskosti. Proces výchovy musí byť teda viazaný na uvažovanie,

prežívanie, každodenný život a realitu osobnosti pri poznaní jej slabostí či predností tak, aby sa vychovávaný cítil byť a bol prirodzeným subjektom, aktívnym jednotlivcom a predovšetkým slobodným a dôstojným človekom uvedomujúcim si mieru zodpovednosti voči sebe i ostatným. Zodpovednosti, ktorá je vnímaná ako „výsledok integrácie všetkých psychických funkcií osobnosti: subjektívneho vnímania okolitého sveta, zhodnotenie vlastných životných dispozícií, emocionálneho vzťahu k povinnosti, vôľa“ (Muzdybajev 1983, 135). Ale „zodpovednosť je aj to, čo pripadá výhradne mne a čo ľudsky nemôžem odmietnuť“ (Tomasovicova, 2006).

Riešenie problémov správania i rozhodovania, prijímanie hodnôt i prístupy ku kvalite života znamenajú ucelenosť a kvalitu vzdelania v orientácii na komplexné poznanie, lebo „povrchnosť a nezariadenosť premenili povahu poznania a vzdelania. Vzdelanie v nivelizovanej dobe stratilo zacielenie k celku, stratilo túžbu porozumieť tomu jednému, celku, tomu najdôležitejšiemu, teda zmyslu poznania, zabudlo sa na súvislosť pravého poznania a činu, na poznanie, ktoré zaväzuje“ (Pelcova 2010). Potrebnú ucelenosť poznania jednoznačne vyžaduje prepojenosť prírody, spoločnosti i človeka ako nevyhnutnej línie smerujúcej ku komplexnému zabezpečeniu života a jeho univerzálnosti. Ukazuje sa potreba významnejšieho prepájania vied, k čomu N. R. Sidorov (2007) konštatuje, že „súčasná veda je univerzálna v tom zmysle, že orientujúc sa na všestranný výskum skutočnosti predstavuje súhrn množstva čiastkových vied, každá sa zaoberá svojim predmetom, metódami, kategoriálnym aparátom. A potom každá z nich stanovuje perspektívu videnia sveta, ale ani jedna nezachytáva svet ako taký, každá zachytáva jednu stránku skutočnosti, ale nie skutočnosť ako celok“.

Pri tomto rozpore sa ako veľmi dôležitá ukazuje otázka pedagogiky ako vedy o výchove a vzdelávaní, čo predstavuje tretí význam filozofie výchovy. Pedagogika prešla a prechádza dynamickým vývojom s rastom jej významu, lebo rieši utváranie najcennejšieho subjektu a hodnoty každej spoločnosti a to osobnosti človeka. Vlastnými metódami skúma efektívne a vhodné postupy pri výchovnej a vzdelávacej práci s človekom od útleho veku po dospelosť, ale aj počas nej. Pedagogika analyzuje vhodnosť i zložitú poznania a poznatkov z aspektu komplexnosti vedomostí, ale aj ich praktického uplatnenia. Paralelne so vzdelávaním je nutné realizovať aj výchovu ako dôležitý činiteľ utvárania osobnosti. Meniace sa podmienky v škole, obci, spoločnosti, rozdielne psychologické i fyzické predpoklady vychovávaných, uznávané a presadzované hodnoty, spoločenská morálka a iné faktory poukazujú na zložitú pedagogického skúmania, lebo pri práci, výchovnej i vzdelávacej práci, neplatia trvalo platné axiomy. V pedagogike by sa mali stretávať rozličné vedecké prístupy a tak objektivizovať a sumarizovať poznanie a potrebné správanie i konanie, lebo v súčasnosti je hlavným objednávateľom výchovy a vzdelávania spoločnosť. Tá spoločnosť, ktorej smerovanie, kvalitu, rozvoj a pozície v nej budú ovplyvňovať, po niekoľkých rokoch, práve žiaci a študenti základných, stredných i vysokých škôl. Preto pedagogika akcentuje spoločenskú normatívnosť a v tomto zmysle sa často mylne hodnotí ako nevedecká, užitá disciplína.

Ale spochybňovanie pedagogiky ako vedy je prejavom spochybňovania možností utvárania osobnosti človeka, možností jeho kultúrovania a zdokonaľovania v smere ľudskosti, lebo R. Palouš (1991) vkladá nádej do výchovy, a pedagogiky vôbec, slovami, že „výchova je nová nádej, že sa ľudstvo obráti k svojim povinnostiam, k pravej ľudskej poctivosti“. Pedagogika je súčasťou dejinného vývoja človeka, lebo ľudská prirodzenosť obsahuje jednak prírodné danosti a možnosti človeka i jeho spoločenské predpoklady a súvislosti. Znamená to fakt, že pokrok je viazaný na výchovu a vzdelávanie ako základné kategórie pedagogiky a súčasť kultúry. V tomto zmysle „ľudská osoba môže dosiahnuť plnosť pravej ľudskosti jedine pomocou kultúry, t.j. kultivovaním prirodzených bohatstiev a hodnôt (Sirotová-Michvocíková, 2016). Pod pojmom kultúra sa rozumie všetko to, čím človek cibrí a rozvíja soje mnohoraké duševné a telesné vlohy, čím sa usiluje poznávaním

a prácou podrobiť si sám svet, čím robí ľudskejším spoločenský život tak v rodine a ako aj v celom občianskom spoločenstve zdokonaľovaním mravov a ustanovizní. A napokon, čím v priebehu vekov svojimi dielami prejavuje, vyjadruje a uchováva veľké duchovné zážitky a snahy, aby mohli slúžiť mnohým, ba celému ľudskému pokoleniu“ ( Balák, 2006). Pedagogika je veda so stáročným vývojom, od obdobia starovekých štátov po súčasnosť. Podstatná systemizácia pedagogiky, ako vedy, bola realizovaná v 17. storočí prácami učiteľa národov J. A. Komenského, pokračovala aktivitami J. F. Herbart a prácami ďalších učencov, ktorí dokázali, že sústredenie pozornosti na človeka je vkladom do budúcnosti jednotlivcov, národov i ľudstva vôbec. Ved' v súčasnosti je jednoznačné historické poznanie, že krajiny, ktoré investovali do výchovy a vzdelávania výnimočne vynikli a vynikajú v kultúrnom, ekonomickom a morálnom rozvoji s vplyvom na kvalitu života. V postupnom historickom vývoji bol rozpracovaný predmet, metódy, teória, i obsah pedagogiky, boli definované odborné pedagogické pojmy, boli objasnené úlohy národného, ale aj globálneho vzdelávania a výchovy. Vzdelávanie a výchova prispievajú ku kultúre života každého človeka, k zblížovaniu ľudí, objektívnemu vnímaniu sveta, spájaniu v rozdielnostiach a budúcnosti.

Poznanie je vhodné ako základ pre definovanie pedagogiky, ktorú M. Zelina (2004) uvádza slovami, že „pedagogika, možno povedať v celom svete, je skôr vedou a poslaním o ľudskosti, humanite a sociálnej spravodlivosti vo svete“. Dosiachnutie týchto noriem v medziľudských vzťahoch je viazané skutočne na poznanie človeka, jeho vzdelávanie i výchovu v zmysle najlepších všetkých hodnôt. Poskytovaním vzdelávania, poznaním faktov o prírode, spoločnosti i človeku, poskytovaním vzoru, príkladov i správnu komunikáciou, ktorými sú utvárané životné postoje a vzťahy viazané predovšetkým na myslenie. Myslenie a vlastné zážitky umožňujú vychovávaným chápať svet pri ich prirodzenej hravosti, zvedavosti, predstavivosti, dôverčivosti i kritickosti. Znak, ktorý je potrebné odborne usmerňovať v procese výchovy a vzdelávania nielen v škole, ale aj v rodine, širšom alebo užšom spoločenskom prostredí, čo bez vedeckého poznania nie je možné (Pushkarev, Pushkareva, 2018). Z aspektu teoretického i praktického významu pedagogiky je nutné prijať názor, že je „v odbornom význame veda a výskum zaoberajúci sa vzdelávaním a výchovou v najrozličnejších sférach života spoločnosti. Nie je teda viazaná len na vzdelávanie v školských inštitúciách a na populáciu detí a mládeže. V zahraničí sa vo význame pedagogiky často používa termín pedagogická veda (educational science, Erziehungswissenschaft)“ (Prucha, Walterova, Mares 2003). Celospoločenský význam pedagogiky zdôrazňuje aj Terminologický a výkladový slovník Organizácia a manažment školstva (Obdržalek, Horvathova a kol. 2004) konštatovaním, že pedagogika je „veda o výchove a vzdelávaní nielen v škole, ale aj v najrôznejších oblastiach života spoločnosti. Skúma podstatu a zákonitosti výchovy a vzdelávania ako spoločenského javu a formovania procesu vytvárania osobnosti človeka, jeho schopností a vlastností. Objasňuje ciele, obsah, podmienky, metódy a prostriedky výchovy a na základe zovšeobecnených empirických skúseností a poznaných zákonitostí stanovuje pedagogické zásady a prístupy pre výchovnú a vzdelávaciu činnosť“.

Pedagogika zasahuje do rozvoja, vzťahov i správania všetkých ľudí. Je procesuálne i obsahovo orientovaná na najvýraznejšiu bytosť sveta i života vôbec, na človeka a jej úlohou, ako vedy o človeku, je riešiť a nachádzať vhodné a účinné formy, metódy a prostriedky utvárania osobnosti človeka. Využívať pritom musí aj poznanie dedičných predpokladov a poznanie vplyvu prostredia a orientáciu na rozvoj záujmu o školu, vzdelávanie i vzdelanie, slušné správanie, lebo „bez vyučovania je výchova prázdna, môže sa stať moralizovaním a často sklzáva do emotívnej rétoriky“ (Pelcova 2010), čo je v rozpore s prirodzenosťou človeka.



A čo je prirodzenosť človeka? Prirodzenosť človeka je prejav životných aktivít a každodennej činnosti. Znamená reálnu túžbu človeka po prijímaní života so všetkými jeho súvislosťami, túžbu po poznaní, šťastí, blízkosti iného, blízkeho alebo cudzieho človeka, snahu uspokojiť vlastné životné potreby i poznanie seba samého.

K prirodzenosti človeka patrí aj túžba po vlastnej dôstojnosti ako nezaameniteľnej životnej hodnoty, ktorá môže byť zabezpečená len v podmienkach humanity, demokracie a rešpektovania ľudských práv. K nim sa ako prirodzená túžba človeka priraduje aj mier, pravda a spravodlivosť ako predpoklady šťastného a obsažného života na základe zdravia, ale aj túžba po ovládaní iných ľudí, moc, ziskuchtivosť, či egoizmus. Žiadna z týchto prirodzených hodnôt nie je nemenná a je potrebné sa o ňu snažiť alebo ju eliminovať s primeraným pôsobením, ktoré môže aktivizovať práve vzdelávanie a výchova, lebo človek túži predovšetkým poznávať a byť uznávaný a poznaný. To je identita, ktorá „predpokladá vzájomné ľudské spolužitie a konfrontáciu s inými“ (Tomasovicova, 2006). A v záujme tejto túžby je ochotný aj riskovať, obetovať sa vo výskume, v práci, myslení i konaní. Bez tohto záujmu, zvedavosti i úcty voči ľudstvu by neboli objavy a činy Marie Curie - Sklodowskej, Nielsa Bohra, J. A. Komenského, Fridricha Herbarta, Davida Livingstona, Jurija Gagarina, Neil Amstronga a radu ďalších známych, menej známych alebo celkom neznámych ľudí, ktorí aspoň časťou vlastnej práce prispeli ku kvalite života a budúcnosti jedného celku nazývaného ľudstvo. Ľudstva, ktoré je vnímané ako ľudské bytie ako skupina, alebo kvalita, podmienka alebo fakt bytia ľudskosti (Webster's, 1984).

Aj v tomto zmysle platí, že „základnou axiómou každej pedagogiky by mala byť veľká zásada, že nepravosti sa nikdy nedajú odstrániť púhym negatívnym bojom proti nim, zákazmi, výčitkami, či rozhorčením, lebo tie skôr pomáhajú k ich prehĺbeniu, než by ich prekonávali, ale ich odstraňovať len nepriamo prebúdzaním novej lásky a odvahy ku cnosti a všetkým kladným hodnotám“ (Scheller 2003). V tomto zmysle je nutné nachádzať poučenie nielen v minulosti, ale aj v súčasnosti, aby bola zabezpečená budúcnosť človeka a ľudstva s prirodzeným právom života ako najväčšej hodnoty sveta a zachovávaním, či upevňovaním zdravia ako najvýznamnejšej hodnoty každého človeka. V záujme budúcnosti sa vyžaduje dynamické myslenie, spojenie poznania s pravdou, rovnosťou a právom, umením, etiketou, estetikou, spoločenským životom, či telesnou, náboženskou alebo pracovnou výchovou. Podstatná je aj potreba rozvoja zručností a komunikácie pri poznávaní jednoty a rozdielnosti ľudí v súlade s prírodnými i spoločenskými podmienkami. Všetky predstavy a ciele budú dosiahnuté vtedy, ak skutočným cieľom a subjektom spoločenského života bude človek s naplnením jeho prirodzeného záujmu a potreby – rešpektu a úcty voči nemu samotnému. Lebo „pre človeka ako druh je totiž charakteristická taká regulácia, ktorá je výsledkom trojakého tvarovania – biologického, spoločensko-kultúrneho a kognitívno-vôľového. Ľudskú reguláciu konania a maslenia preto treba skúmať vo vzťahu k danej kultúre, k všeobecnej neurobiológii, ako aj k psychologickým štruktúram samotného jedinca“ (Plichtová, 2004).

### **Bibliographic references**

- BALAK, R. 2006. Kulturna identita vo vzťahu k ľudskej prirodzenosti. In. Sulavikova, B., Visnovsky, E.(eds.). Ľudská prirodzenosť a kulturná identita. Bratislava: Iris, s. 227 – 251.
- BREZINKA, W. 1996. Filozofické základy výchovy, Praha: Zvon.
- CIC, M. 2001 Cesta k demokracii. Pezinok: Format.
- DANEK, J. 2011. Úvod do filozofie výchovy. Praha: UJAK.
- DANEK, J. 2018. Osobnosť, spoločnosť, výchova. Nadlak: Editura Ivan Krasko.
- FROLOV, T. 1986. Filozofický slovník. Bratislava: Pravda.

- GAL, E. 2004. Lutujem, ale vasa duša prave zomrela. *Antropos – časopis pre humanitne a socialne poznanie*. 1, n.2, pp.13 -16.
- GEISS, J. 2005. *Dejiny sveta v souvislostech*. Praha: Ivo Zelezny.
- KOREC, J. CH. 2007. *Človek, tvor nahodny?* Bratislava: Luc.
- KOSOVA, B. 2008. *Problémy filozofie edukácie a teórie edukácie (vychovy)*. In: Danek, J. (ed.): *Vychova v pedagogickom vyskume a praxi*. Trnava: UCM, 19 – 27.
- KOSOVA, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: UMB.
- KOVAC, D. 2002. *Osobnosť – od formovania k sebauťvaraniu*. Bratislava: UEP SAV.
- KUDLACOVA, B. 2006. *Fenomen výchovy*. Bratislava: Veda.
- KUDLACOVA, B. 2009. *Dejiny pedagogického myslenia I*. Trnava: Universitatis Tyrnaviensis, Veda.
- LORENZ, K. 1980. *8 smrteľných hriechu*. Praha: Pyramida.
- MALA CESKOSLOVENSKA ENCYKLOPEDIA I. 1984. Praha: Academia.
- MUZDYBAJEV, K. 1983: *Psychologija otvetstvennosti*. Leningrad: Nauka.
- OBDRZALEK, Z. – HORVATHOVA, K. a kol. 2004. *Organizacia a managment školstva*. Bratislava: SPN.
- PALOUS, R. 1991. *K filozofii výchovy*. Praha: SPN.
- PELCOVA, N. 2010. *Vzorce lidství. Filozofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portal.
- PELIKAN, J. 2007. *Hľadani tezie výchovy*. Praha : Karolinum.
- PEREGRIN, J. 2008. *Filozofie pre normalni lidi*. Praha Dokoran.
- PLICHTOVA, J. 2004. O dvojakej prirodzenosti cloveka. *Filozofia*, 59, 2004 c.2, s. 1000-109.
- PRUCHA, J. – WALTEROVA, E. – MARES, J. 2003. *Pedagogicky slovník*. Praha: Portal.
- PUSHKAREV, V. – PUSHKAREVA, E.A. 2018. Philosophical interpretation of knowledge and information: knowledge value and information diversity in modern communication. In *XLinguae Vol 11*, nr 2, pp 176-184.
- RUISEL, J. 2005. *Mudrost v zrkadle vekov*: Bratislava: Ikar.
- SEDOVA, T. 2014. O zle, nasila a moci, ich vzťahu a odlisnosti – traja autori, tri perspektivy. *Filozofia*, 69, 2014 c.9, s.777-785.
- SCHELLER, M. 1968. *Misto cloveka v kosmu*. Praha: Academia.
- SCHELLER, M. 2003. *Muj filozoficky pohled na svet*. Praha: Vysehrad.
- SIDOROV, N. R. 2007. *Filosofija obrazovanija*. Moskva: Piter.
- SIROTOVA, M. 2018. Multicultural Education and Educational Process at Slovak Universities. In *Journal of Language and Cultural Education*. Vol.6 nr 1 p 158-167.
- SIROTOVA, M. – MICHVOCIKOVA, V. 2016. Multicultural society from view of university students. In *Journal of Language and Cultural Education*. Vol.4 nr 1 p 32-45.
- SKALKOVA, J. 2007. *Obecna didaktika*. Praha: Grada.
- STEINDL, R. 2000. *O smrti*. Bratislava: IRIS.
- SULAVIKOVA, B. 2006. *Prirodzenost cloveka v intenciach moderneho humanizmu*. In: Sulavikova, B, Visnovsky, E.(eds.) *Ludska prirodzenost a kulturna identita*. Bratislava: Iris.
- TOMASOVICOVA, J. 2006. *Zapas o identitu cloveka*. In: Sulavikova, B., Visnovsky, E. (eds.). *Ludska prirodzenost a kulturna identita*. Bratislava: Iris, s.165-186).
- VISNOVSKY, E. 2007. *Ludska prirodzenost a kulturna identita*. <http://www.kvsbk.sov.sk>. 16.4.2007.
- Webster's II. *New Riverside university dictionary*. 1984. Boston: The Riverside Publishing Company.
- ZELINA, M. 1996. *Strategie a metody rozvoja osobnosti dietata*. Bratislava: IRIS.

ZELINA, M. 2004. Teorie výchovy alebo hľadanie dobra. Bratislava: SPN.

*Words: 5389*

*Characters: 38 856 (21,59 standard pages)*

Prof. PaedDr. Ján Danek, CSc.  
Ss. Cyril and Method University in Trnava  
Faculty of Arts  
Department of Pedagogy  
Nám. J Herdu 2  
917 01 Trnava  
Slovakia  
jan.danek@ucm.sk