



**Rudolf Dupkala**

Vysoká škola medzinárodného podnikania  
ISM Slovakia v Prešove  
e-mail: dupkala@centrum.sk

## Edukácia v zrkadle filozofie / Education in the Mirror of Philosophy

### Abstract

This paper analyzed assumptions, possibilities and limits of an education in point of view of philosophy. In the introduction the author points out the problem with terminological definition of the education. He highlights the ambiguous terms such as “education”, “training”, “philosophy of education” and so on. He presents the education as a specific human value and emphasizes that the decisive criterion of education is an axiological criterion. Author draws attention to the negative consequences from disharmony and disproportion between education and training in the process of education. He also contemplates on aim of education in the era of globalization. In conclusion, the author sets out some ideas of education, which aim is “homo creator”.

**Key words:** man, education, philosophy, values, life, school

Negatívnym dôsledkom súčasných spoločenských zmien, ktoré sú späté s *informačnou revolúciou, komputerizáciou, digitalizáciou* a pod. je – okrem iného – aj narastajúca *dehumanizácia*, resp. *dehominizácia* prejavujúca sa jednak preferenciou materiálnych hodnôt pred duchovnými a jednak tzv. „odľudšťovaním“, či „odčlovečením“, čo neznamená, že človek prestáva byť človekom, ale – svojím spôsobom - stráca potrebu „kontaktovať sa“ s iným človekom *reálne*, takpovediac „naživo“ (*face to face*) a namiesto toho vyhľadáva s ním „kontakty“ *virtuálne*, predovšetkým prostredníctvom internetu (*facebook*), alebo mobilu (*SMS – Short Message Service*) a pod.

V tejto súvislosti sa aj pred pedagogikou (a osobitne teóriou výchovy) vynárajú otázky: aké možnosti má v danej situácii *edukácia* a aké sú jej limity? Čo by malo byť obsahom a cieľom *edukácie* v atmosfére narastajúcej *dehumanizácie, dehominizácie* a sociálnej patológie? Na tieto a podobné otázky budeme hľadať odpovede v predkladanom príspevku.



Väčšina bádateľov v oblasti teórie výchovy zastáva názor, že *edukácia* sa na pra-

hu 21. storočia ocitla pred zásadne novými úlohami, ktoré môže úspešne plniť (a splniť) len za predpokladu, že bude inovovať svoje *tradičné* stratégie, reformulovať svoj *tradičný* obsah a napokon i svoje *tradičné* charakteristiky, resp. *definície*.

Zdá sa, že východiskom každej zmysluplnej úvahy o mieste a význame *edukácie* v súčasnosti, by malo byť jej terminologické vymedzenie ako jedného z kľúčových pojmov pedagogiky. Je to žiaduce – okrem iného – aj preto, že: „pedagogická teória (doteraz – pozn. autor) nedospela k jednotnému a presne definovanému chápaniu svojich ústredných pojmov ani na národnej, ani na medzinárodnej úrovni“ (Průcha, 2009, s. 16).

Z filozofického hľadiska pritom platí, že obsahová neurčitosť a nejednoznačnosť pojmov je nielen jedným z *baconovských idolov*, t. j. prekážkou na ceste k pravdivému poznaniu (Bacon, 1990), ale tiež *logickou bariérou* na ceste teoretického fundovania a zdôvodňovania pedagogiky ako vedy.

Niet pochybností o tom, že medzi terminologicky vágne kategórie pedagogiky možno zaradiť aj pojmy *výchova* a *vzdelávanie*, ktorých obsah tvorí najvlastnejšiu náplň *edukácie*. Akiste nie náhodou sa hovorí, že v súčasnosti je toľko „definícií“ *výchovy*, koľko je autorov týchto „definícií“<sup>1</sup>. Stotožňujeme sa preto s názorom, podľa ktorého sa polysémický termín *výchova*, stal – v dôsledku svojich mnohých významov – doslova „mutabilným“, t. j. schopným neustále tvoriť nové „sémantické mutácie“ (Czerny, 1997, s. 7-21).

V nádeji, že sa vyhneme osídľam „hybridného“ chápania *výchovy* a následne i *edukácie* (lebo bez *výchovy* niet *edukácie*), vrátíme sa aspoň na úrovni nevyhnutnej poznámky k problematike pôvodu a pôvodného významu termínu *edukácia*, ktorý – ako je známe – predstavuje latinský ekvivalent gréckeho slova *paideia*.

Slovom *paideia* sa pôvodne, t. j. v antickom Grécku, označovalo *vedomé* a svojím spôsobom *organizované* úsilie smerujúce k formovaniu *zdatného* a *cnostného*<sup>2</sup> človeka. Takto chápaná *paideia* zahŕňala aj filozofiu, matematiku, geometriu, či dokonca i jednotlivé druhy umenia, vrátane hudby a poézie. Upozorňuje na to aj W. Jaeger, ktorý na jednej strane pripúšťa, že gr. slovo „*paideia*“ možno prekladať ako „jednotu výchovy a vzdelávania“, za výstižnejšie a primeranejšie však považuje chápanie významu tohto slova v zmysle jednoty toho, čo dnes označujeme termín-

1 V tejto súvislosti sa aspoň na okraj žiada pripomenúť, že *výchova* bola – v dôsledku rôznych podôb indoktrinácie – až príliš často chápaná ideologicky tendenčne, resp. „konjunkturálne“, a tak aj samotný pojem „*výchova*“ nadobúdal viac politicko-účelový než vedecký obsah. Zároveň, ale treba poznamenať, že pojem „*výchova*“ je aj objektívne (vedecky) vskutku ťažko definovateľný a to hneď z viacerých dôvodov: 1. každý človek (aj ten, ktorý vychováva, aj ten, ktorý je vychovávaný) je mentálne bytosťou tak jedinečnou a neopakovateľnou, ako jedinečnou a neopakovateľnou je jeho DNA, 2. na výchovu každého človeka sa (osobnostne i sociálne) vzťahujú jedinečné kontexty, podmienky, možnosti i limity, 3. výchovné stratégie a koncepcie – akokoľvek zovšeobecnené – nikdy nemôžu „pôsobiť“ a „platiť“ úplne rovnako na všetkých a pre všetkých, atď. Podobne vágnym je aj pojmové spojenie „*filozofia výchovy*“. Napríklad, len W. Brezinka uvádza až osem možných chápaní „*filozofie výchovy*“ (Brezinka, 2001) a na uvedenú skutočnosť upozorňujú aj Š. Švec (Švec, 1998), Y. Bertrand (Bertrand, 1998), J. Průcha (Průcha, 2009), B. Kosová (Kosová, 2013) a ďalší.

2 Pripomíname, že v súvislosti s procesom osvojovania si *zdatnosti*, resp. *cnosti* (gr. „*areté*“) bola „*paideia*“ rozvíjaná aj Sokratom, Platónom a Aristotelom (porovnaj Hager, 1994, s. 5-20).

mi: *kultúra, umenie, literatúra, tradícia* a podobne (Jaeger, 1962, s. 17-32).

Svojím širokým záberom sa gr. *paideia* viazala nielen na človeka ako individuálnu bytosť (a jeho individuálny „mikrosvet“), ale transcendujúc hranice jeho individuálnej zakotvenosti vo svete, akoby „vyvádza“ človeka do priestoru „svetového celku“ (Patočka, 1964, s. 370).

Nazdávame sa, že práve týmto svojim úsilím, t. j. úsilím „vyvádza“ človeka za hranice vlastnej existenciálnej *zakotvenosti* a *ohraničenosti* smerom k *spoločnému „svetovému celku“*, sa *paideia* pričiniła nielen o vznik filozofie<sup>3</sup>, z ktorej sa neskôr vyčlenila pedagogika ako samostatná náuka o výchove a vzdelávaní, ale tiež o to, čo sprevádza pedagogické myslenie od jeho antických počiatkov až dodnes. Konkrétne ide o to, že nech už bola gr. *paideia*, či neskôr lat. *edukácia* – predstavujúca proces *výchovy* i *vzdelávania* - v dejinách akokoľvek transformovaná, modifikovaná, či dokonca indoktrinovaná, vždy mala (a musela mať) ambíciu „vyvádzať“ človeka zo sféry jeho individuálnej *uzavretosti*, resp. *jedinečnosti* k nejakým podobám „ľudského univerza“. Iba vďaka takto realizovanej *edukácii* sa človek mohol stať bytím „otvoreným“ a „odovzdávajúcim sa“ vo vzťahu k iným ľuďom i svetu vôbec. Iba vďaka takto realizovanej *edukácii* sa človek mohol stať bytosťou, ktorá si uvedomuje samu seba a zároveň je schopná žiť s ohľadom na iných (druhých). Iba vďaka takto realizovanej *edukácii* sa človek mohol stať bytosťou, ktorá je schopná slobodne myslieť, slobodne sa rozhodovať, slobodne konať a brať za svoje rozhodnutie i konanie plnú zodpovednosť.

*Edukácia* sa najčastejšie vymedzuje ako špecifický výsledok kultúry, resp. produkt duchovnej i predmetno-praktickej činnosti človeka. Ako proces cieľavedomého pôsobenia (človeka na človeka) *edukácia* zahŕňa a zároveň rozvíja dve výlučne ľudské hodnoty: *výchovu* a *vzdelávanie*.

O tom, že *edukácia* predstavuje jednotu *výchovy* a *vzdelávania* nepochybuje (pravdepodobne) nikto. Ide však o to, akú podobu by táto jednota mala mať, aby *edukácia* plnila (a splnila) svoje poslanie. Je známe, že v prípade *edukácie* máme do činenia s tzv. „jednotou v rozmanitosti“, čo dokladajú aj nasledovné skutočnosti.

Zatiaľ čo proces *výchovy* sa primárne viaže na sféru „*thymos*“ (prežívanie, emocionálnosť, empatiu a pod.), proces *vzdelávania* je civilizlačne determinovaný skôr sférou „*phronesis*“, t.j. racionalitou, formálnou logikou, technikou, atď. Inak povedané: zatiaľ čo proces *výchovy* je podstatne individuálnejší než proces *vzdelávania* a výraznejšie sa naň vzťahuje Pascalov „*l'ordre du coeur*“ (poriadok srdca), proces *vzdelávania* musí v podstatne väčšej miere rešpektovať Pascalov „*l'ordre de raison*“, t. j. poriadok rozumu. Okrem iného, proces *výchovy* je – podľa nášho názoru – aj nepochybne hlbšie „zakorenený“ v stereotypoch minulého pedagogického myslenia, než proces *vzdelávania*, v dôsledku čoho je „konzervatívnejší“, zatiaľ čo proces *vzdelávania* je – svojou orientáciou na súčasné informačné technológie – zjavne modernejší. Aj z tohto dôvodu nemožno na proces *výchovy* aplikovať také „všeobecne záväzné“ postupy ako je tomu v prípade *vzdelávania*, atď.

3 Staroveká gr. filozofia spolu-utvárala obsah starovekej gr. *paideie* a staroveká gr. *paideia* bola pôvodne najefektívnejším spôsobom prezentácie starovekej gr. filozofie.

Napriek neprestajnému zdôrazňovaniu, že *výchova* a *vzdelávanie* sa majú – v rámci *edukácie* – realizovať súbežne, ako vzájomne sa podmieňujúce („ojoj-stranné“ a „ojoj-smerné“) procesy, nie každé *vzdelávanie* je vždy aj *vychovávaním* a naopak.

História ako *učiteľka života* nás pritom učí, že edukácia plnila svoju nezastupiteľnú funkciu len vtedy, keď bola realizovaná ako naozajstná *jednota výchovy a vzdelávania* a zároveň bola „oslobodená“ od akýchkoľvek podôb indoktrinácie. Inak povedané: ak sa táto *jednota* z akýchkoľvek dôvodov *narušila* (či už na úkor *výchovy* alebo na úkor *vzdelávania*), edukácia svoju funkciu – v plnom zmysle tohto slova – neplnila. A platí to aj dnes, veď: aký význam (a akú *hodnotu*) pre spoločnosť má napríklad znamenite, t. j. na najvyššej teoretickej úrovni *vzdelaný* informatik, resp. programátor, ktorý – hneď po „objavení“ svojich výnimočných technických schopností – začne pôsobiť ako *hacker* („počítačový pirát“), to znamená, že nelegálnym spôsobom získa prístup k cudzím dátam, vrátane osobných údajov, sfalšuje úradné listiny, vykradne bankové kontá a pod.? Zároveň sa však treba spýtať aj naopak: akú *hodnotu* pre spoločnosť má k empatii *vychovaný* chirurg, správajúci sa doslova ako *stelesnený ideál* lekárskej etiky, keď po invazívnom vstupe do organizmu (operácii) „zabudne“ (napríklad z dutiny brušnej) vybrať použitý chirurgický nástroj?

Z uvedeného vyplýva, že hodnota *výchovy* je „spoločensky“ i „procesuálne“ rovnako významná ako hodnota *vzdelávania* a táto skutočnosť by sa mala prejavovať aj v konkrétnom edukačnom procese, inak sa aj najúprimnejšie edukačné úsilie zmení len na nešťastnú *sizyfovskú prácu*. Cena za disharmóniu a disproporciu vo vzťahu *výchovy* a *vzdelávania* môže byť pritom naozaj *vysoká*.<sup>4</sup>

Edukáciu, ako jednotu *výchovy* a *vzdelávania*, nemožno rozvíjať v izolácii od jej histórie (tradície), zároveň ju však nemožno rozvíjať ani v izolácii od súčasných trendov v oblasti vedy, techniky, ekonomiky, atď. Povedané inak: edukáciu netreba izolovať, ani od hodnôt histórie, ani od hodnôt súčasnej *technickej civilizácie*. Edukáciu treba izolovať (chrániť a uchrániť) od akýchkoľvek podôb indoktrinácie a odbornej nekompetencie.

Od hodnôt, ako takých - presnejšie od systémov hodnôt - edukáciu napokon ani izolovať nemožno, lebo ona je vždy (a teda nevyhnutne) *zakotvená* v určitom systéme hodnôt. Viacerí bádatelia (J. Czerny, M. Osborn, K. Szewczyk, C. Huppertz a ďalší) zastávajú názor, že práve axiologické kritérium vždy bolo, je a bude pre edukáciu (či skôr edukačné stratégie) dominantné a rozhodujúce.

Súčasný poľský filozof a pedagóg Janusz Czerny, v monografii s názvom *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*, zdôrazňuje, že každý človek participuje na viacerých systémoch hodnôt súčasne. Žije nielen vo *vlastnom* (osobnom a osobitnom) systéme hodnôt, ale tiež v systémoch tzv. *rodinných, národných, kultúr-*

4 Na ilustráciu tejto skutočnosti sa často uvádza vandalizmus, arogancia a brutalita tzv. futbalových „fanúšikov“, ktorí sú - svojím spôsobom - „vzdelaní“, ale - pri vyššie uvedených aktivitách - doslova „nevychovaní“. Takýchto konzekvencií vyplývajúcich z disharmónie a disproporcie medzi výchovou a vzdelaním možno uviesť podstatne viac. Napokon, veľavravnou je tiež skutočnosť, že ani vo väzniciach nie sú len „nevzdelaní“ delikventi, ale sú tam aj vysokoškolsky a stredoškolsky „vzdelaní“ väzni.

ných, náboženských a iných hodnôt, ktoré sú mu akoby *nanútené*, a preto nemusia byť spolu v harmónii. Naopak! Môžu sa dostávať do kolízií, vyvolávať napätia, spôsobovať stresy, depresie, stavy alienácie a pod. (Czerny, 2005, s. 30). Píše o tom aj Michael Osborn, ktorý je doslova presvedčený, že „gro väčšiny individuálnych ľudských nešťastí má svoje príčiny v konfliktoch najrôznejších systémov hodnôt“ (Osborn, 1997, s. 68). Problém – aj pre edukáciu – spočíva v tom, ako tie rôzne systémy hodnôt *zosúladiť*, či aspoň *synchronizovať*? Ktoré hodnoty uprednostniť a ktoré im podriadiť? Atď.

Čo je z hľadiska edukácie ešte horšie, to je skutočnosť, že *súčasný svet hodnôt* ako by „padal“ do stavu *axiologickej absurdity*. Dokladajú to aj tieto exemplifikácie: boxér M. Tyson, za 25 minútový zápas o majstra sveta s Robertsonom získal 12 a pól milióna dolárov. Americký učiteľ, ktorý zarába 50 – 60 tisíc dolárov ročne, by musel na takúto sumu pracovať cca 250 rokov. V populárnej „Lige majstrov“ (*Champions league*) bolo futbalistovi, ktorý vsietil vo finálovom zápase prvý gól, vyplatených 60 tisíc eur. Učiteľ na Slovensku, musí na to, aby zarobil túto sumu, pracovať - pri súčasnom priemernom plate učiteľov a pedagogických pracovníkov - asi 10 rokov<sup>5</sup>.

Prirodzene, že aj pred *edukáciou* sa v tejto súvislosti vynárajú otázky: kto je zodpovedný za takýto *stav vecí*? V čom spočívajú príčiny vyššie uvedenej *patológie* vo svete hodnôt? A podobne. Odpovede sa rôznia. Niektorí autori sa nazdávajú, že zodpovedný je tzv. *establishment*, t. j. najvyššia vrstva politicky, hospodársky a finančne vplyvnej spoločnosti (napr. Falland, 1997). Iní tvrdia, že príčiny treba hľadať v tzv. „temných stránkach“ ľudského charakteru, resp. v „sebeckých génoch“ (napr. Chenny, 2000). A sú aj takí, ako napríklad Carl Huppertz, ktorí pripúšťajú, že spoluzodpovednou za súčasný stav vo svete hodnôt je aj *edukácia*, presnejšie „neadekvátna edukácia“ (Huppertz, 1987, s. 15-17).

Zdá sa, že *nová* edukačná stratégia je potrebná aj z hľadiska súčasnej axiológie, ale ešte viac si ju vyžaduje súčasný proces globalizácie, ktorému by sa mali prispôsobiť tiež tradičné ciele edukácie.

Modifikovať, či skôr konkretizovať by sa mohol aj takpovediac *klasický* cieľ edukácie, ktorým je – v podstate *abstraktná*, ale - „všestranne rozvinutá osobnosť“. Ak môže byť takouto osobnosťou človek typu „homo creator“, t. j. *bytosť tvorivá* v oblasti duchovnej, morálnej, teoretickej i praktickej (*bytosť* disponujúca *funkčnou gramotnosťou*, atď.)<sup>6</sup>, potom by edukácia mala rešpektovať nasledujúce zásady:

- slobodné hľadanie *pravdy*, alebo edukácia bez indoktrinácie,
- ideovo-filozofický a „svetonázorový“ pluralizmus,

5 Všeobecne sa tvrdí, že rozhodujúcou motiváciou pre vzdelávanie by malo byť presvedčenie o hodnote vzdelania. Vzhľadom na vyššie uvedené sa však vynára otázka: ako nadobudnúť presvedčenie o hodnote vzdelania, keď viacerí vzdelaní ľudia (učitelia, lekári a pod.) sú spoločensky (i finančne) zjavne „nedocenení“, či dokonca priam „pod-financovaní“ a teda „pod-cenení“?

6 Brian Thorne definuje „človeka tvorivého“ ako bytosť „odvážnu“, t. j. bytosť schopnú brať na seba zodpovednosť za všetky svoje slobodné rozhodnutia i činy, ďalej ako bytosť schopnú tolerantne reagovať na iné názory a pripravenú na stretnutie sa s „neznámym“. Človek tvorivý, t. j. bytosť „hľadajúca riešenie“, atď. (Thorne, 2005, s. 42).

- osobná autonómia a dôstojnosť všetkých aktérov edukácie,
- tolerancia a dialóg (rešpektovanie „inakosti“ vrátane práva na „iný“ názor, resp. postoj, pokiaľ to nie je v rozpore s oficiálne akceptovanými právnymi a mravnými normami), atď.



Edukácia, ako jednota výchovy a vzdelávania, nebola a nie je len „nástrojom“ nadobúdania určitých vedomostí, poznatkov, zdatností a schopností. Edukácia nebola a nie je len „prípravou“ na určité (akokoľvek dôležité) „životné výkony“. Edukácia – ako nás o tom presvedčili už Sokrates, Platón a Aristoteles – bola a je predovšetkým „vyvážaním“ človeka z oblasti jeho subjektívnej *zakotvenosti* a *obmedzenosti* do sfér objektívne platných mravných i právnych noriem. Edukácia, ako jednota výchovy a vzdelávania, bola a je špecifickým „pohybom“ ľudskej existencie. Edukácia je *najľudskejším* „priestorom“ sebatranscendovania sa človeka. A takých „priestorov“, v ktorých sa môže „pohybovať“ iba človek, nie je na tomto svete veľa...

## LITERATÚRA

1. BACON, F. (1990). *Nové organon*. Vydání II., Praha: Nakladatelství Svoboda.
2. BERTRAND, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: PORTÁL.
3. BREZINKA, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy*. Brno: Nakladatelství L. Marek.
4. CZERNY, J. (2005). *Aksjologiczne podstawy współczesnej pedagogiki*. Katowice: Inter-Media.
5. CZERNY, J. (1997). *Filozofia wychowania*. Katowice: Ślask.
6. FALLAND, Mc. S. (1997). *Humans activity and its works-world*. Arizona Univ. Press Ltd.
7. HAGER, F. P. (1994). *Platon a platonizmus v dejinách výchovy*. Praha: Sprint tisk.
8. HUPPERTZ, C. (1987). *Einführung zur Erziehungsfragen*. Bonn.
9. CHENNY, P. (2000). *The human-nature, Axiology*. Publishing-Wisley, Hause N. Y.
10. JAEGER, W. (1962). *Paideia I.*, prel. M. Plezia. Warszawa.
11. KOSOVÁ, B. (2013). *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: UMB Banská Bystrica.
12. OSBORN, M. (1997). *Introduction of sociology*. Detroit, Chicago.
13. PATOČKA, J. (1964). *Aristoteles, jeho předchůdci a dědicové*. Praha: Akademia.
14. PRŮCHA, J. (2009). *Přehled pedagogiky*, 3. Vydanie. Praha: PORTÁL.
15. ŠVEC, Š. (1998). *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS.
16. THORNE, B. (2005). *Not emphathy, but ralisng standards, not community but learning factories*. In: J. Danilewska (Ed), *Fundamenty edukacyjnj wspóloty*. Kraków: Wyd. UJ.