

PEDAGOGICKÁ FAKULTA
TRNAVSKEJ UNIVERZITY V TRNAVE



TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS
VYDAVATELSTVO TRNAVSKEJ UNIVERZITY



VEDA
Vydavateľstvo SAV

Monografia je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0452/08 *Filozoficko-
-antropologické východiská pedagogického myslenia v európskej tradícii
a kultúre.*

Recenzenti:

prof. BOGUSLAW ŚLIWERSKI
prof. MARTIN ŽILÍNEK

BLANKA KUDLÁČOVÁ (ed.)

Európske pedagogické myslenie
(od antiky po modernu)



TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS
VYDAVATELSTVO TRNAVSKEJ UNIVERZITY
Trnava 2010

© doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD. a kolektív, 2010

© TŤPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS, 2010

ISBN 978-80-8082-336-8

Obsah

Úvod	9
I. VÝCHODISKÁ PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA V EURÓPSKEJ TRADÍCI	11
1. Vymedzenie predmetu skúmania	12
1.1. Európa – východiskové črty a charakteristiky (Andrej Rajský)	12
1.2. Pedagogické myslenie (Blanka Kudláčová)	19
1.3. Ideál výchovy (Gábor Pintes)	23
1.4. Ciele a metodológia práce (Blanka Kudláčová)	29
2. Ideál a ideály európskeho človeka v procese dejín vlastného sebanazerania (<i>antropologicko-teleologický kontext</i>) (Andrej Rajský)	35
2.1. Ideál ako základný prvok európskej antropológie	35
2.2. Odkaz Grékov: Nejde o to žiť, ale dobre žiť	37
2.3. Príspevok biblického hľadiska: viesť človeka k obrazu Božiemu	44
2.4. Predsavzatie prvého novoveku: vnášať svetlo do temnôt	51
2.5. V zrkadle moderny: zmietanie subjektu	58
Záver	66
3. Kultúra, umenie a médiá vo vzťahu k výchove (<i>kulturologický kontext</i>) (Slavomír Gálik)	68
3.1. Ideál kalokagatie a vplyv epochy hovorenia na výchovu v gréckej antike	69
3.2. Civilizačná funkcia a rétorický ideál vo výchove v antickom Ríme	74
3.3. Kresťanská éra Ducha a vplyv písma na formovanie výchovy a univerzitného vzdelávania v stredoveku	76
3.4. Zmena kultúrnej paradigmy a obrat k človeku v období humanizmu a renesancie	82
3.5. Vplyv karteziánskeho a emancipovaného rozumu na myslenie a výchovu v období racionalizmu a osvietenstva ..	86

3.6. Industrializácia a vplyv masovosti na výchovu a vzdelávanie v 19. storočí a prvej polovici 20. storočia	91
Záver	98
4. Náboženstvo vo vzťahu k výchove (Blanka Kudláčová)	100
4.1. Symbióza náboženského a edukačného aspektu v prvotných mýtoch	101
4.2. Filozofia ako východisko pedagogického myslenia v gréckej a rímskej antike	103
4.3. Kresťanstvo a univerzálny model výchovy a vzdelávania staroveku a stredoveku	109
4.4. Konfesijný pluralizmus a jeho vplyv na výchovu a vzdelávanie	115
4.5. Sekularizácia ako začiatok novej éry vo vzťahu náboženstva a edukácie	118
4.6. Vyvrcholenie procesu sekularizácie začiatkom 20. storočia a jeho dôsledky	121
Záver	123
5. Etický kontext vo vzťahu k výchove (Sabína Gáliková Tolnaiová)	126
5.1. Etický rozmer gréckej výchovy v kontexte jej ontologicko-antropologických predpokladov	126
5.2. Osobitné determinanty a pedagogicko-etické koncepty vo výchove v antickom Ríme	132
5.3. Životný štýl a výchova v kresťanstve a stredoveku	136
5.4. Historický kontext a etické aspekty výchovy v čase humanizmu a renesancie	140
5.5. Kultúrny kontext a ontologicko-etický rozmer antropologického subjektivismu vo výchove v racionalizme a osvietenstve	146
5.6. Etické aspekty vo vývoji kultúry a ich konzekvencie vo výchove v 19. storočí a prvej polovici 20. storočia	152
Záver	159
6. Spoločensko-politický a axiologický kontext vo vzťahu k výchove (Branislav Malík)	162
6.1. Spoločensko-politické pozadie zásadných historických zmien v nazeraní na výchovu	163
6.1.1. Výchova ako fixovanie človeka v súradniciach sveta ...	164
6.1.2. Výchova ako naprávanie	170
6.1.3. Výchova ako formovanie	174

6.1.4. Výchova ako tvorba	176
6.2. Kľúčové hodnotové koreláty výchovy v jej historických premenách	179
6.2.1. Idea ľudskej dôstojnosti	180
6.2.2. Idea humanity	184
Záver	188
II. APLIKÁCIE PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA V EURÓPSKEJ TRADÍCIÍ	191
7. Vývoj formálnej výchovy a vzdelávania (Blanka Kudláčová)	192
7.1. Počiatky vzniku pedagogickej teórie a formálnej výchovy a vzdelávania v gréckej antike	193
7.2. Formálna výchova a vzdelávanie v rímskej antike	202
7.3. Formálna výchova a vzdelávanie v kresťanskom staroveku a stredoveku	207
7.4. Počiatky diverzifikácie pedagogickej teórie a organizácie výchovy a vzdelávania v období renesancie a humanizmu, reformácie a protireformácie	213
7.5. Počiatky modernej výchovy a vzdelávania v období osvietenstva a racionalizmu	218
7.6. Inštitucionálny charakter výchovy a vzdelávania v 19. storočí a prvej polovici 20. storočia	220
Záver	224
8. Vývoj výchovy v rodine (Mária Potočárová)	227
8.1. Počiatky výchovy v rodine v staroveku a v antickom Grécku ..	233
8.2. Charakteristické znaky výchovy v rodine v antickom Ríme ...	238
8.3. Výchova v rodine v starovekom kresťanstve a stredoveku	241
8.4. Rodina a rodinná výchova v období humanizmu a renesancie	243
8.5. Vplyv osvietenstva a racionalizmu na rodinný život a rodinnú výchovu	245
8.6. Rodinná výchova v 19. storočí a v prvej polovici 20. storočia	247
Záver	250
9. Vývoj starostlivosti, výchovy a vzdelávania ľudí s postihnutím (Blanka Kudláčová)	252
9.1. Represívny prístup k ľuďom s postihnutím v gréckej a rímskej antike	253
9.2. Počiatky akceptovania a prvé prejavy starostlivosti o ľudí	

s postihnutím v židovskej kultúre, kresťanskom staroveku a stredoveku	258
9.3. Počiatky špeciálno-pedagogickej teórie a praxe v renesancii a humanizme	263
9.4. Rozvoj špeciálno-pedagogickej teórie a počiatky inštitucionalizácie špeciálno-pedagogickej starostlivosti v osvietenstve	266
9.5. Počiatky organizovanej a cielenej starostlivosti o ľudí s postihnutím a konštituovanie špeciálnej pedagogiky	268
Záver	272
10. Vývoj výchovy vo voľnom čase (Peter Lenčo)	275
10.1. Rozvoj intelektu a fyzických síl ako naplnenie voľného času v gréckej antike	277
10.2. Napĺňanie ideálu slobody myslenia a konania vo voľnom čase v antickom Ríme	279
10.3. Vplyv Cirkvi a šľachtických dvorov na využívanie voľného času v stredoveku	280
10.4. Knižná verzus životná múdrosť v období humanizmu a renesancie	284
10.5. Dôraz na praktickosť v období osvietenstva a racionalizmu ...	286
10.6. Vplyv rastúcej urbanizácie na využívanie voľného času v 19. storočí a prvej polovici 20. storočia	287
Záver	290
11. Vývoj učiteľského povolania (Lucia Bokorová)	293
11.1. Antické Grécko – špecialisti na každom stupni vzdelávania ...	293
11.2. Staroveký Rím – inšpirácia gréckym modelom vzdelávania ...	298
11.3. Stredoveký učiteľ – mních, kňaz a univerzitný profesor	300
11.4. Erazmus Rotterdamský – prototyp renesančného učenca a učiteľa	303
11.5. Osvietenstvo – začiatky profesionálnej prípravy učiteľov	305
11.6. Modernizácia spoločnosti a novoveký systém vzdelávania učiteľov	306
Záver	307
Záver – charakteristika európskeho pedagogického myslenia (Blanka Kudláčová)	310
O autoroch	315

Úvod

*Práve preto, že sme ľudia a medzi ľuďmi stále žijeme,
už ani nevidíme pravú veľkosť ľudstva ako fenoménu.*

P. T. de Chardin, 1993

V globalizovanom a multikultúrnom svete prichádza k vzájomnému kontaktu ľudí z jednotlivých národov, kultúr a v rámci toho často aj ku konfrontácii modelov výchovno-vzdelávacích systémov a prístupov. Aby bolo možné vstúpiť do kultivovaného a odborného dialógu v uvedenej oblasti, je potrebné poznať východiská a idey, ktoré utvárali a mali vplyv na vývoj európskeho pedagogického myslenia. Hoci ide o fenomén, ktorý ovplyvňovalo veľké množstvo faktorov a je ťažko uchopiteľný, na jeho analýzu a skúmanie sa podujal kolektív autorov z viacerých akademických pracovísk v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0452/08 *Filozoficko-antropologické východiská pedagogického myslenia v európskej tradícii a kultúre* (obdobie riešenia: 2008 – 2010).

Dlho sme hľadali odpoveď na otázku, ako vôbec pristúpiť k hľadaniu východísk a určitých invariantných štruktúr prítomných a formujúcich pedagogické myslenie v európskej tradícii. Po viacerých diskusiách sme na kolokviu k uvedenému projektu s názvom *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*, ktoré sa konalo dňa 10. októbra 2008 na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave,¹ prijali riešenie, ktoré je kombináciou systematického a historického prístupu k danému fenoménu. Po ďalšom zvažovaní a počas prípravy jednotlivých kapitol (ktorých výber a zameranie bolo ovplyvnené aj zložením riešiteľského kolektívu) sa monografia vyprofilovala do dvoch celkov. Prvá časť mapuje teoretické východiská európskeho pedagogického myslenia v historickom vývoji z viacerých aspektov: antropologicko-teleologického, kulturologického, spoločensko-politického, náboženského a etického, teda interdisciplinárne. Druhá časť mapuje konkrétne aplikácie pedagogického myslenia v ich historickom vývoji v oblasti formálnej výchovy, výchovy v rodine, výchovy ľudí s postihnutím, výchovy vo voľnom čase a prípravy na učiteľské povolanie. Keďže teoretické výcho-

¹ Výstupom z kolokvia je zborník s rovnomenným názvom, ktorý vyšiel v editorstve B. Kudláčovej v roku 2008.

diská a aplikácie pedagogického myslenia sledujeme systematicky aj historicky, niektoré historické skutočnosti sa môžu vo viacerých kapitolách opakovať. Znamená to, že ide o významné skutočnosti, ktoré je potrebné spomenúť z hľadiska niekoľkých sledovaných kontextov a tiež v aplikáciách pedagogického myslenia, preto sme tieto duplicitné informácie v texte ponechali.

Projekt je časovo viazaný na mapovanie európskeho pedagogického myslenia počnúc obdobím antiky po modernu. Pedagogické myslenie v období prechodu od moderny k postmoderne a v období postmodernej až po súčasnosť, by malo byť predmetom skúmania v nadväzujúcom projekte. Hoci z časového hľadiska ide o neporovnateľne kratšie obdobie, z hľadiska obsahového záberu a diverzity bude oveľa ťažšie preskúmať ho. Naším perspektívnym zámerom je, aby sme dokázali nadviazať na predkladanú kolektívnu monografiu *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)* ďalšou monografiou, ktorá by mapovala európske pedagogické myslenie a jeho vývoj práve v spomínanom časovom období. Pokiaľ by sa náš zámer úspešne naplnil, išlo by o priekopnícku a veríme, že aj prínosnú prácu v slovenskom pedagogickom prostredí a aj širšom kultúrnom prostredí.

Našu kolektívnu publikáciu *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)* chceme podnietiť aj širšiu odbornú diskusiu v oblasti filozofie výchovy a dejín pedagogického myslenia v slovenskej pedagogickej obci. Publikácia bude prezentovaná na medzinárodnej vedeckej konferencii s názvom *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve/Contexts of Philosophy of Education in Historical and Contemporary Perspective*, ktorá sa uskutoční v dňoch 28. – 29. októbra 2010 v Smolenickom zámku. Konferencia je organizovaná *Katedrou pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity* v Trnave v spolupráci s *Towarzystwom Pedagogiki Filozoficznej*, reprezentatívnou organizáciou v oblasti filozofie výchovy v Poľsku, a *Katedrou občianskej výchovy a filozofie Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej* v Prahe.

V závere by som sa chcela poďakovať kolektívu riešiteľov za ich trpezlivosť a otvorenosť pri koncipovaní a kompletizácii diela. Práca v kolektíve autorov je síce náročnejšia v rámci zosúladenia a dodržiavania dohodnutého prístupu a pravidiel spolupráce, jej výsledok však môže byť väčším prínosom, keďže vzniká istý synergický efekt, ktorý je dôsledkom odborného potenciálu viacerých autorov. Tiež chcem poďakovať recenzentom, prof. Bogusławovi Sliwerskému a prof. Martinovi Žilínkovi, za ich precízne prečítanie rukopisu a podnetné pripomienky, ktoré prispeli k vylepšeniu monografie.

V Trnave 26. februára 2010

Blanka Kudláčová, editorka

**I. VÝCHODISKÁ
PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA
V EURÓPSKEJ TRADÍCI**

1. Vymedzenie predmetu skúmania

ANDREJ RAJSKÝ, BLANKA KUDLÁČOVÁ, GÁBOR PINTES

1.1. Európa – východiskové črty a charakteristiky (Andrej Rajský)

Slovo *Európa* má taký starobylý pôvod, že nie je možné jednoznačne ozrejmiť jeho etymológiu. Podľa jednej z teórií má semitské korene. Feničania, obývajúci východné stredomorské pobrežie, nazývali západné oblasti termínom *Ereb* – tmavý (tento význam zostal v nemčine pod pojmom *Abendland* – Západ). Iná teória odvodzuje slovo Európa z gréčtiny, pričom sa má skladať zo slov *eurys* (široký) a *ops* (vidieť, tvár), čo by malo znamenať „širokooký“ alebo „širokozraký“ (I. Karlsson, 1998, s. 13).

Je zrejmé, že pojem „Európa“ nie je možné zúžiť iba na zemepisné označenie jedného kontinentu. Aj z geografického hľadiska je vymedzenie Európy iba konvenčným aktom, ktorého platnosť podlieha historickým a politickým okolnostiam definovania nášho kontinentu. Napríklad niektoré zauralské alebo zakaukazské národy na východe, geograficky sa nachádzajúce za hranicou Európy, sa nástoľčivo dožadujú svojej európskej príslušnosti a vzhľadom na historický vývin kultúrnych vplyvov im ju nemožno uprieť. Do úzkeho spoločenstva európskych národov sa hlásia aj Turci, Gruzínci, ba aj Arménci, Azerbajdžanci a populácie východne od Kaspického mora. Podobne je ťažko zdefinovať, ktoré ostrovy v Atlantickom oceáne sú európske a ktoré už nie a prečo. Európa je pojmom, ktorý len sekundárne označuje zemepisný útvar, primárne sa vzťahuje na **fenomén kultúrny a historický**.

Staroveký grécky historik Herodotos (484 – 425 pred Kristom) spomína Európu ako kontinent veľmi neurčito: „*Peržania považujú Áziu a barbarské národy, ktoré v nej žijú, za svoje vlastníctvo, zatiaľ čo tvrdia, že Európa a grécky svet je inou krajinou*“ (Herodotos, 1996, s. 63). Krajiny, ktoré sú jadrom súčasnej Európy, ležali úplne mimo zorného poľa vtedajších vedcov i politikov. Až vytvorením helénskych štátov a Rímskej ríše vznikol kontinent, ktorý sa stal základom neskoršej Európy, ale jeho hranice boli celkom iné – boli to krajiny okolo Stredozemného mora, ktoré vďaka svojim kultúrnym putám, doprave a obchodu a spoločnému politickému systému spolu vytvárali reálny

svetadiel. Až islamská invázia v 8. storočí vytýčila hranicu naprieč Stredozemím, takže všetko, čo dovtedy bolo jedným svetadielom, sa vtedy rozdelilo na tri kontinenty: Áziu, Afriku, Európu. Stredozemné more, ktoré bolo tisíc rokov spájajúcim článkom medzi štátmi na jeho pobreží, sa tak stalo „plávajúcou bariérou, ktorá vrhla Európu späť na jej kontinentálnu pevninskú masu“, ako píše belgický historik Henri Pirenne (in I. Karlsson, 1998).

Južné oblasti Stredomoria, ktoré vytvárali jeden kultúrny kontinent spolu s Gréckom a Rómom, opustili svoju „európsku“ príslušnosť už v 8. storočí a kontinent sa postupne presunul na sever. Zmizli hranice Rímskej ríše a otvoril sa nový priestor, ktorý uviedol Galiu, Germániu a Britániu do ťažiska Európy, ktorej okraj rýchlo postúpil až ku Škandinávii. V tomto procese premiestňovania hraníc si však Európa **zachováva myšlienkovú kontinuitu** s predchádzajúcim stredozemným kontinentom, hoci zemepisne inak vymedzeným. Znovuzaložená Rímska ríša, zahŕňajúca zostavu národov a štátov pod jedno *Sacrum Imperium Romanum*, bola vybudovaná na myšlienke jednotného kresťanského obzoru, ktorý sa stotožnil s poslaním naplniť kráľovstvo dejín.² Karol Veľký (748 – 814), „*Rex, pater Europae*“, celkom zámerne rozbehol proces novej historickej a kultúrnej identifikácie a starobylé meno Európy sa vynorilo v premenenom zmysle; tento názov vyjadroval vedomie kontinuity a novosti – nové zloženie štátov a sila jasne zameraná na budúcnosť predstavovali aspekt novosti, zatiaľ čo aspekt kontinuity bol vyjadrený v zakorenení do toho, čo navždy pretrvá (v *respublica christiana*, kresťanskom kráľovstve Dobra). Česko-nemecký historik Friedrich Prinz (2000) tento proces nazýva pravá „europeizácia Európy“. Karolínska renesancia podnietila **sebaobraz Európy**, v ktorom bolo prítomné vedomie definitívnosti a zároveň vedomie poslania. Po ukončení Karolovho kráľovania sa pojem „Európa“ zachovával iba v jazyku vzdelancov a v cirkevných dokumentoch (W. Schulze, 1997, s. 5 a n.). V bežnom jazyku sa znovu objavil až na začiatku modernej doby – istotne v súvislosti s obdobím tureckej expanzie (16. storočie) ako spôsob sebaidentifikácie.

Byzancia – východná vetva európskeho sveta so stredobodom v Konštantínopole (dnešnom Istanbule) – ustúpila politicko-civilizačnému tlaku „Ázie“ až v 15. storočí. Aj táto Východná rímska ríša sa neskôr rozšírila na sever, až do slovanského sveta. Enea Silvio Piccolomini (1405 – 1464), neskorší pápež Pius II. (1458 – 1464), vo svojom zemepisnom diele *Cosmographia* jasne

² Peter Brown ponúka skvelý a podrobný pohľad na utváranie Európy v zemepisnom, ale aj hodnotovom zmysle vo svojom diele *The Rise of Western Christendom: Triumph and Diversity, A.D. 200 – 1000*. Second edition. *The Making of Europe Series*. Oxford: Blackwell, 2003.

napísal, že k Európe patrí aj Poľsko, Čechy, Uhorsko, celý Balkán a byzantské Grécko. Východný grécko-rímsky svet sa líšil od latinskej Európy Západu odlišnou liturgiou, odlišnou cirkevnou organizáciou, odlišným písmom a odmietnutím latinčiny ako spoločného úradného jazyka. Existujú však aj dostatočné **jednotiace prvky**, ktoré z týchto dvoch svetov utvorili jeden spoločný kontinent: na prvom mieste je to spoločné dedičstvo Biblie a antickej cirkvi, okrem toho tá istá a spoločná idea ríše, spoločné chápanie posvätného základu štátu a spoločné základné myšlienky práva a právnych nástrojov. A v neposlednom rade aj mnišstvo, ktoré počas veľkých otrasov dejín zostalo zásadným nositeľom nielen kultúrnej continuity, ale predovšetkým základných náboženských a morálnych hodnôt, posledného zamerania človeka a ako pred-politická a nad-politická sila sa stalo nositeľom neustále nových podnetov na kultivovanie európskych populácií (porov. napr. F. Prinz, 1980; J. Ratzinger, 2008). Vznikom karolovskej ríše na jednej strane a pokračovaním Rímskej ríše v Byzancii a jej misiou medzi slovanskými národmi na druhej strane sa v pravom zmysle zrodil *kontinent Európa*.

Jednou z historických udalostí, ktoré symbolicky uzavreli stredovek a predznačili **začiatok modernej epochy**, bolo dobytie Konštantínopola Turkami v roku 1453. Tým sa grécko-kresťanská *európska* kultúra Byzancie takmer skončila – byzantské dedičstvo sa posunulo na sever. Moskva sa vyhlásila za „tretí Rím“, založila vlastný patriarchát a predstavila svoju ríšu ako novú podobu východnej Európy, ktorá ostala zjednotená so Západom (cár Peter Veľký, od roku 1721 imperátor, sa pokúsil vytvoriť z nej „západnú krajinu“). Toto premiestnenie byzantskej Európy na sever znamenalo, že aj hranice kontinentu sa veľkoryso posunuli na východ. Hoci za východnú hranicu Európy bolo pohorie Ural stanovené skôr konvenčne, svet za týmto pohorím sa jednak stále viac stával akousi podštruktúrou Európy, ani Áziou, ani Európou, ale oblasťou zásadne stvárnenu subjektom Európy, bez toho však, že by tvorila súčasť tohto subjektu – bola objektom, a nie nositeľom vlastných dejín.

V roku 1492 Kolumbus objavil americký svetadiel. Táto udalosť sa vníma ako ďalší z medzníkov začiatku novoveku. Zatiaľ čo sa Európa rozpínaním Ruska do Ázie šíri na východ, na západe prekračuje oceán a stvárnjuje Ameriku. Cirkevno-náboženské rozdelenie Európy na latinsko-katolícku polovicu a nemecko-protestantskú polovicu sa prenieslo aj na túto stranu zemegule. V prvom období bola Amerika rozšírenou Európou, *kolóniou*, ale súčasne s európskym hnutím, podnieteným francúzskou revolúciou, si utvorila vlastný charakter dejinnotvorného subjektu. Hoci vo svojej hĺbke nesie európsky pôvod, od 19. storočia sa k Európe stavala ako samostatný subjekt.

Významným rokom, symbolicky oddeľujúcim starý poriadok od nového, bol rok 1517. Vtedy kazateľ Martin Luther zaslal cirkevným predstaveným

svojich 95 téz proti odpustkom a spustil lavínu reformácie v nemeckých krajinách. Veľká časť germánskeho sveta sa oddelila od Ríma, vznikla nová, *osvietená* podoba kresťanstva. Európou sa od tejto chvíle tiahne deliaca čiara, ktorá predstavuje aj hranicu medzi dvoma spôsobmi myslenia a vzťahov. V rámci protestantského sveta nastalo ďalšie vrásnenie a delenie, najprv medzi luteránmi a reformovanými, ku ktorým sa pridali metodisti a presbyteriáni. V Anglicku už dávnejšie pôsobila autonómna anglikánska cirkev.

Osvietenstvo (16. – 18. storočie) zafixovalo európsky obraz človeka ako dôstojnej a svojbytnej bytosti, ktorá existuje a koná v dimenzii slobody, rovnosti a solidarity. Základnými osvieteniskými faktormi identity Európy sú idey právneho štátu, vybudovaného na racionálnom základe a so zreteľom na morálne svedomie (J. J. Rousseau, J. Locke, I. Kant). **Racionalita** sa stala podstatným rozlišovacím znakom európskej kultúry a práve vďaka nej Európa „dobyta svet“, lebo tá forma racionality, ktorá sa vyvinula predovšetkým v Európe, pokrýva dnes život na všetkých kontinentoch. Osvieteniská racionalita priniesla so sebou priam zázračné a vzácne účinky. Bez nej sa nedajú vysvetliť veľké vedecké, technologické, ekonomické, občianske a ústavné výdobytky, ktoré poznačili Európu a celý Západ. Po vedeckej revolúcii prišla technická revolúcia, priemyselná revolúcia, prišli revolúcie politické, sociálne, revolúcie práv jednotlivca. Základné vymoženosti osvieteniskej racionality sa nastolili s takou silou a schopnosťou expanzie, že ešte i dnes preukazuje charakteristickú príťažlivosť. Neskoršia redukcia racionality na výlučnú skúsenosť technickej produkcie v duchu funkčnosti, efektívnosti a rastu životnej úrovne spôsobuje, že veda sa dostáva do područia scientizmu a nedotknuteľný **princíp osobných slobôd a práv** ustupuje technologicko-utopickým nátlakom pokrokových ideológií.

Zásadný obrat v chápaní štátu a občianstva v Európe predstavovala francúzska revolúcia (1789). Proces oslabovania myšlienky platnej a neochvejnej interpretácie dejín mal značný politický, ale aj ideový dosah. Vzniká čisto sekulárny štát, ktorý opúšťa a odsúva antickú myšlienku impéria, ako aj božiu garanciu a božiu normalizáciu politického pôsobenia, pretože ich považuje za mytologické videnie sveta. Národy a štáty, ktoré nadobudli vlastnú identitu tým, že sa sformovali v jednotných jazykových oblastiach, sa definitívne javia ako praví a jediní nositelia dejín, a tak získavajú postavenie, ktoré im v minulosti až tak neprináležalo. Európa sa stala **pluralitným historickým subjektom**. Veľké európske národy sa začali považovať za nositeľov univerzálneho poslania, čo muselo nutne vyústiť do ich vzájomných konfliktov, ktorých smrteľný účinok sme bolestne zakúsili aj v uplynulom storočí.

Súčasná globalizácia v jej rozmanitých aspektoch vyrastá z fenoménu, ktorý by sme mohli nazvať **univerzalizáciou európskej kultúry**. Ak sa na

začiatku modernej doby európsky vplyv rozšíril do Ameriky a sčasti do Ázie bez vlastných veľkých kultúrnych subjektov, v ostatných storočiach nastal plánovitý posun k Afrike a Ázii, ktoré sa Európa pokúšala premeniť na vlastné pobočky, *kolónie*. Do istej miery sa to podarilo, pretože aj Ázia a Afrika nasledujú ideál sveta utvoreného technikou a blahobytom, takže aj tam starobylé náboženské tradície vstupujú do kritickej situácie a čisto sekulárne vrstvy myslenia stále viac ovládajú verejný život. Radikálna sekularizácia verejnej sféry, vytlačanie duchovných základov starej Európy, však prináša aj opačný efekt: znovuzrodenie vitálneho islamu a posilňovanie veľkých náboženských tradícií Ázie, atraktívnych predovšetkým kvôli ich mystickej zložke vyjadrenej v budhizme. Zdá sa, že Európa, ktorá popiera svoje náboženské a morálne základy, je napriek svojej pretrvávajúcej politickej a ekonomickej moci stále viac odsudzovaná na marginalizáciu a zánik (O. Spengler, S. Huntington, J. Patočka, O. Funda).

Ešte na konci 19. storočia vznikol v Európe socializmus, ktorý sa čoskoro rozdelil na dve rôzne cesty, totalitnú a demokratickú. Demokratický socializmus sa už od začiatku dokázal začleniť do vnútra už existujúcich modelov ako ozdravujúci protiklad k radikálnym liberálnym postojom, obohatil ich a skorigoval, v každom prípade značne prispel k stvárňovaniu sociálneho vedomia. Totalitný model sa však spájal s prísne materialistickou a ateistickou filozofiou dejín. Dejiny sa v ňom chápali deterministicky ako proces pokroku, ktorý prechádza náboženskou a liberálnou fázou, aby dosiahol absolútnu a definitívnu spoločnosť, v ktorej bude náboženstvo prekonané ako zostatok z minulosti, a vývoj materiálnych podmienok zabezpečí šťastie všetkým. Zdanlivá vedeckosť skrývala netolerantný dogmatizmus: duch je produktom hmoty; morálka je produktom okolností a má byť zadaná a uplatňovaná podľa zámerov spoločnosti; morálne je všetko, čo slúži na podporu príchodu onoho konečného šťastného stavu. Tu nastáva zlom oproti hodnotám, ktoré vybudovali Európu i oproti komplexnej mravnej tradícii ľudstva: už niet hodnôt nezávislých od zámerov pokroku, všetko môže byť v istom momente dovolené, dokonca nevyhnutné, čiže morálne v novom zmysle slova. Aj človek sa môže stať nástrojom. Jedinec nie je dôležitý, jedine budúcnosť sa stáva strašným božstvom, ktoré pôsobí nad všetkými a nad všetkým. Komunistické systémy medzitým stroskotali, najmä kvôli ich ekonomickému dogmatizmu. Ale veľmi často sa obchádza fakt, že stroskotali predovšetkým kvôli ich pohrdaniu ľudskými právami, kvôli podriadeniu morálky požiadavkám systému a jeho príslubom budúcnosti. Problematika, ktorú za sebou zanechal marxizmus, existuje ešte aj dnes: strata pôvodných istôt človeka o Bohu, o sebe a o vesmíre, strata vedomia morálnych hodnôt je opäť našim problémom a **môže viesť k sebazničeniu európskeho povedomia**, ktoré musíme začať považovať –

bez ohľadu na Spenglerovu víziu zániku – za reálne riziko (porov. J. Ratzinger, 2005, s. 30).

Britský historik a filozof dejín Arnold J. Toynbee sa vyjadroval ešte na prelome päťdesiatych a šesťdesiatych rokov s veľkým optimizmom o európskom duchu. Známy je jeho výrok z diela *Štúdium dejín* (1954), v ktorom tvrdí, že z 28 civilizácií je 18 mŕtvych a ostatných deväť z desiatich – teda všetky okrem tej našej – majú znaky úpadku (A. J. Toynbee, 1995). Dnes by už tieto slová sotvakto zopakoval. Európa, práve v tomto čase jej najväčších úspechov, sa akoby vyprázdnila znútra, lebo je v istom zmysle **ochromená krízou**, ktorá ohrozuje jej život, jej identitu. Tomuto oslabovaniu nosných duchovných síl zodpovedá fakt, že aj etnicky je Európa akoby na poslednej ceste. Víťazstvom post-európskeho technicko-sekulárneho sveta, univerzalizáciou jeho modelu života a spôsobu myslenia vzniká na celom svete dojem, že svet hodnôt Európy, jej kultúra a jej viera, to, na čom sa zakladá jej identita, dospeli k záveru a skutočne už odišli zo scény.

Čo čaká Európu a jej civilizačné dedičstvo v budúcnosti? Zdá sa, že fenomenológia súčasného vývoja európskej kultúry dáva skôr za pravdu biologickej téze nemeckého filozofa zo začiatku 20. storočia Oswalda Spenglera (v diele *Zánik Západu* z r. 1922). Ten sa nazdával, že veľké kultúrne útvary podliehajú obdobným zákonom, ako sú zákony prírody: majú svoj zrod, postupný rast a rozvoj, rozkvet a vyvrcholenie, no potom aj pomalé oŕaženie, starobu, agóniu a zánik. Podľa jeho názoru tzv. západná civilizácia dospela do poslednej etapy svojho života a napriek pokusom zažehnať príchod smrti nenávratne jej kráča v ústrety. Európa síce môže odovzdať svoje výdobytky novej kultúre, ale ako subjekt so svojou vlastnou identitou už dokonala svoj životný cyklus (O. Spengler, 2007). Spenglerovská kultúrna morfológia predstavuje niekoľko symptómov starnutia našej spoločnosti: demografická nestabilita, ceremoniálne ustrnutie, zakrpatievanie vnútrajška a bujnenie vonkajška, rozvoj kolosálnosti, rozmach prázdnoty, nedostatok duše, sklón k hrubosti, primitívnosti a divokosti, rozrastanie byrokratizácie, hustnutie právnych a organizačných funkcií v spoločnosti, elefantiáza častí na úkor celku, v umení odklon od humanizmu (človek už nie je tematickým centrom tvorby), nadvláda neživého, geometrie, subhumánneho, nevedomého, iracionálneho... Naproti všetkému zdaniu treba poukázať na to, že gerontologický rozbor našej kultúry je skôr brilantnou domnienkou ako dokázanou skutočnosťou. Aj keď kritické či dekadentné javy našej spoločnosti pochopíme ako postupnú prevahu nekrofilných síl, tým nedokazujeme nutnosť biologického determinizmu kultúry a nemožnosť či nepravdepodobnosť duchovnej, kultúrnej a mravnej rekonvalescencie. Indikácie úpadku sú v podstate ambivalentné – znamenajú ukončenie jednej epochy, no otvárajú novú epochu, novú

budúcnosť, ktorá síce môže byť cestou k smrti, ale aj cestou k vitálnej premene.

A. Toynbee vystúpil proti Spenglerovi s postulátmi, ktoré sú aj dnes inšpiratívne. Zdôrazňuje rozdiel medzi materiálno-technickým pokrokom na jednej strane a na druhej strane reálnym pokrokom, ktorý definuje ako **spiritualizácia**. Pripúšťa, že Západ sa nachádza v kríze a jej príčinu vidí v tom, že ľudia namiesto náboženskej tradície dosadili kult techniky, národa a militarizmu. Navrhuje vzkriesiť určujúci náboženský faktor v spoločnosti a oprieť sa pritom o silu tvorivých menších a o dosah jednotlivých výnimočných osobností.

Optimistický a dôverčivý pohľad na životaschopnosť a konečné víťazstvo západného liberálno-demokratického modelu spoločnosti nad inými modelmi vyjadril vo svojom diele *Koniec dejín a posledný človek* (1992) Francis Fukuyama, americký filozof dejín. Fukuyama pod vplyvom entuziazmu z ukončenia studenej vojny tvrdil, že čoskoro nadíde konečný bod vývoja ľudskej histórie. Podľa neho sú globálne konflikty minulosťou, objavuje sa stav konečného uspokojenia a stability, vyplývajúci z globálnej akceptácie západných hodnôt. Samuel Huntington, súčasný americký politológ, si naopak všimol, že západný model kultúry a spoločnosti sa dostáva do ostrého civilizačného sporu s inými kultúrami a musí otvorene bojovať o svoju sebazáchovu. Vo svojej teórii, ktorú zverejnil v diele *Konflikt civilizácií* (1993), poukazuje na to, že hnacími silami tejto „vojny“ už nie sú národné štáty a ideológie, ale civilizácie, vymedzené náboženskými, právnymi a kultúrnymi tradíciami. Globálnu politiku budú ďalej formovať najmä kultúrne rozdiely, a ak vypuknú skutočné vojny, budú sa týkať celých civilizácií. O to nástojčivejšie potom vyznieva jeho **výzva k návratu k vlastným koreňom euro-atlantickej duchovnej tradície** a k obnoveniu vlastnej kultúrnej identity.

V súvislosti s krízou európskeho myslenia sa vynárajú rozmanité otázky: Je v našej moci opäť zaviesť duchovný moment v syntéze zvyškového kresťanstva a náboženského dedičstva ľudstva? Máme chápať náš vek ako konečnú fázu západnej kultúry, po smrti ktorej sa zrodí celkom nová, „postzápadná“ civilizácia, alebo môžeme vidieť v súčasných premenách novú, typicky západnú metamorfózu, ústiacu do planetárneho víťazstva Západu? Táto polemika ostane otvorená, pretože nedokážeme predvídať budúcnosť. Ale nezávisle od toho sa ocitáme pred otázkou, **ktoré postoje, hodnoty a idey môžu garantovať budúcnosť** a zachovať vnútorný život identity Európy aj napriek všetkým globálnym metamorfózam. Alebo ešte presnejšie: čo je v súčasnosti a bude i v budúcnosti prísľubom záruky ľudskej dôstojnosti a slobodnej existencie v súlade s ňou.

LITERATÚRA

- BROWN, P. (2003) *The Rise of Western Christendom: Triumph and Diversity, A.D. 200-1000*. Second edition. *The Making of Europe Series*. Oxford: Blackwell.
- DUCHHARDT, H. – KUNZ, A. (eds., 1997): *Europäische Geschichte als historiographisches Problem*. Mainz: von Zabern (Institut für Europäische Geschichte Mainz; Abt. Universalgeschichte, Bd. 42), s. 35 – 65. [on line] [citované 10. 01. 2010] dostupné na: http://www.historicum.net/fileadmin/sxw/Lehren_Lernen/Schulze/Europa_in_der_Fruehen_Neuzeit.pdf
- FUKUYAMA, F. (2009) *Konec dějin a poslední člověk*. Praha: Rybka Publishers.
- FUNDA, O. (2000) *Znavena Evropa umírá*. Praha: Karolinum.
- GOLLWITZER, H. (1971) *Europa, Abendland*. In: RITTER, J. (ed.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie II*. Bazilej: Schwabe, s. 824 – 826.
- HERODOTOS (1996) *Le Storie* (eds. Colonna, A., Bevilacqua, F.) I, 4. Turin: UTET.
- HUNTINGTON, S. (2007) *Střet civilizací. Boj kultur a proměna světového rádu*. Praha: Rybka Publishers.
- KARLSSON, I. (1998) *Európa a národy – európsky národ alebo Európa národov?* Bratislava: Slovenský inštitút medzinárodných štúdií. [on line] [citované 10. 01. 2010] dostupné na: <http://www.sfpa.sk/dokumenty/publikacie/5>
- PATOČKA, J. (1992) *Evropa a doba poevropská*. Praha: Lidové noviny.
- PATOČKA, J. (2007) *Platón a Evropa*. Praha: Filosofia.
- PRINZ, F. (1980) *Askese und Kultur. Vor- und frühbenediktisches Mönchtum an der Wiege Europas*. Mnichov: Beck.
- PRINZ, F. (2000) *Von Konstantin zu Karl dem Grossen. Von Konstantin zu Karl dem Großen. Entfaltung und Wandel Europas*. Düsseldorf: Artemis und Winkler.
- RATZINGER, J. (2005) *Európa. Jej základy v súčasnosti a v budúcnosti*. Trnava: SSV.
- RATZINGER, J. (2008) *Benediktova Európa v kríze kultúr*. Trnava: SSV.
- SCHULZE, W. (2007) *Europa in der frühen Neuzeit – begriffsgeschichtliche Befunde*. In: SPENGLER, O. (2007): *Untergang des Abendlandes. Umriss einer Morphologie der Weltgeschichte*. Mannheim: Patmos. [on line] [citované 10. 01. 2010] dostupné na: <http://www.zeno.org/Philosophie/M/Spengler,+Oswald/Der+Untergang+des+Abendlandes>
- TOYNBEE, A. J. (1995) *Studium dějin (úvod)*. Praha: Práh.

1.2. Pedagogické myslenie (Blanka Kudláčová)

Ku skúmaniu historického vývoja fenoménu výchovy a vzdelávania a jeho teórie možno pristupovať z rôznych aspektov: môžeme skúmať vývoj pedagogických teórií a koncepcií, vývoj pedagogiky ako vedného odboru, môžeme skúmať vývoj jednotlivých foriem výchovy a vzdelávania (výchovno-vzdelávacích inštitúcií a školských systémov) alebo vývoj pedagogickej profesie (právy učiteľov). V jednotlivých historicko-pedagogických publikáciách však nájdeme málo takých, v ktorých by sa jednotlivé aspekty skúmania historického vývoja pedagogiky a jej predmetu obsahovo aspoň čiastočne neprekrývali. V rámci vymedzených prvkov skúmania sa historický výskum pedagogiky

a edukačných procesov môže zaoberať jednotlivcom, skupinou, vývojom ideí a inštitúcií. J. W. Best (1970) poukazuje na skutočnosť, že žiadny z týchto historických objektov nemôže byť izolovaný. Všetky uvedené prvky skúmania sú vzájomne prepojené a vo vzájomných vzťahoch. Význam pri skúmaní dejín pedagogiky a školstva môže zohrať aj geografické hľadisko. Dejiny pedagogiky sa môžu zameriavať na všeobecné dejiny pedagogiky vo svetovom vývoji alebo napr. na dejiny pedagogiky v európskom, príp. inom geografickom kontexte, alebo na národné dejiny pedagogiky v kontexte historického vývoja jednotlivých krajín a národov. Národné dejiny pedagogiky a školstva môžeme ešte sledovať podľa príslušnosti k určitému regiónu, mestu a pod.

V slovenskom jazykovom prostredí sa pre skúmanie teórie a praxe výchovy a vzdelávania zaužíval termín *dejiny pedagogiky*, a to vplyvom nemeckého termínu *Geschichte der Pädagogik*, i keď v nemeckom jazykovom prostredí sa ojedinele stretáme aj s pojmom *historische Pädagogik*. Pre zaujímavosť uvádzame aj termíny v iných jazykových prostrediach: angl. *History of Education*, franc. *histoire de la pédagogie*, tal. *storia della pedagogia*, špan. *historia de la pedagogia*, rus. *istorija pedagogiki*, poľ. *historia wychowania*. V súčasnosti sa pre skúmanie komplexu prvkov pedagogickej minulosti čoraz častejšie používa termín **dejiny pedagogického myslenia** (angl. *History of Educational Thought*, príp. *thinking*, nem. *Geschichte des pädagogischen Denkens*, poľ. *historia myśli pedagogicznej*), pretože sa javí ako najvhodnejší na pokrytie celého spektra sledovaných javov. Integruje v sebe všetky aspekty skúmania historického vývoja teórie a praxe výchovy a vzdelávania, ktoré sleduje v širších súvislostiach dejinného vývoja. Termín dejiny pedagogického myslenia nie je nový, v odbornej literatúre sa s ním môžeme stretnúť v 20. storočí, najmä v anglosaskej literatúre (napr. v publikácii P. R. Cola: *A History of Educational Thought* z roku 1931, R. Ulicha: *A History of Educational Thought* z roku 1945, F. Mayera: *A History of Educational Thought* z roku 1960). V našom prostredí tento termín dôsledne používal napr. J. Dvořáček v práci *Methodologické problémy pedagogiky a didaktiky* z roku 1947. Častejšie sa však termín dejiny pedagogického myslenia začal používať koncom 20. a najmä začiatkom 21. storočia. V *Pedagogickom slovníku* (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2003, s. 158) je termín **pedagogické myslenie** charakterizovaný ako „súhrn historicky sa vyvíjajúcich názorov na výchovu a vzdelanie, jeho teóriu a prax, nielen v rámci pedagogiky, filozofie a ďalších vedeckých disciplín, ale tiež v diskusii pedagogickej a občianskej verejnosti“. V práci budeme používať tento termín, pretože najlepšie vystihuje jej obsahové zameranie.

Dejiny pedagogického myslenia v našom chápaní sa zaoberajú skúmaním teórie a praxe výchovy a vzdelávania v najširších dejinných súvislostiach (z hľadiska historického, filozoficko-antropologického, etického, kulturolo-

gického, náboženského, spoločensko-politického a i.). Z obsahového hľadiska možno v rámci nich vyčleniť päť oblastí, ktoré sa vzájomne prelínajú (B. Kudláčová, 2009):

- *dejiny pedagogických teórií a ideí*,
- *dejiny praxe výchovy a vzdelávania* (sem možno zahrnúť aj dejiny pedagogiky ako profesie),
- *dejiny pedagogiky ako vedného odboru*,
- *pedagogickú biografiku*³ (štúdium života a diel významných pedagogických osobností),
- *dejiny pedagogickej historiografie* (vývoj skúmania dejín pedagogického myslenia).

Z iných vedných odborov majú dejiny pedagogického myslenia úzku nadväznosť najmä na *históriu*, *filozofiu* (*dejiny filozofie*), *etiku*, *filozofickú antropológiu*, *kultúrnu antropológiu*, *dejiny náboženstiev*, *dejiny literatúry*, *dejiny umenia*, *kulturologiu*, *psychológiu* a *sociológiu*. Samotný vývoj vied o výchove totiž veľmi úzko súvisí s vývojom a rozvojom spomenutých vied. V rámci pedagogických disciplín sa dejiny pedagogického myslenia veľmi úzko viažu najmä so *všeobecnou pedagogikou* (v začiatkoch vývoja pedagogiky ako vednej disciplíny boli často dejiny pedagogiky súčasťou všeobecnej pedagogiky), *pedagogickou antropológiou*, *pedagogickou teleológiou*, *filozofiou výchovy*, *komparatívnou pedagogikou* (táto disciplína sa postupne vyčlenila z dejín pedagogiky ako samostatná pedagogická disciplína).

Význam dejín pedagogiky býval klasicky vymedzovaný základnými funkciami, ktoré majú z vedeckého hľadiska plniť. Išlo o tri funkcie: *funkciu teoretickú*, ktorá umožňuje poznať podstatu výchovy a jej historické premeny (v tomto zmysle sa dejiny pedagogického myslenia stávajú hlavným východiskom vývoja a spracovania všeobecnej pedagogiky a tiež ďalších pedagogických disciplín); *funkciu prognostickú*, umožňuje prediktívne využívať poznatky dejín pedagogického myslenia ako zdroj inšpirácií, podnetov, skúseností, ale aj varovania pri tvorbe nových výchovno-vzdelávacích prístupov a konceptov, a *funkciu propedeutickú*, ktorá umožňuje pochopiť stav súčasnej pedagogickej teórie a praxe a tiež jej ukotvenie z hľadiska hlbších filozofických, kultúrnych a spoločensko-politických východísk. Vo všetkých klasických učebniciach dejín pedagogiky pri vymedzení tejto pedagogickej disciplíny nájdeme uvedené funkcie.

³ Príkladom pedagogickej biografiky je trojzväzkové dielo M. Cipra *Prameny výchovy* s podtitulom *Galerie světových pedagogů* (2002). Cipro v ňom zadefinoval termín *pedagogická biografika*. Túto metódu použil aj v diele *Němečtí pedagogové* (2003).

Po istom útlme vo vývoji dejín pedagogického myslenia koncom 20. storočia viacerí súčasní pedagógovia upozorňujú na ich renesanciu a pokúšajú sa o odhalenie ich aktuálneho významu pre vedy o výchove. T. Kasper (2008, s. 1) uvádza, že dejiny pedagogického myslenia môžu zohrať významnú úlohu vo vývoji pedagogiky, „pretože historicko-pedagogická diskusia môže poukázať na oveľa dôležitejšie a všeobecnejšie otázky pedagogického výskumu a vedy, môže pootvoriť cesty a priestor na hľadanie odpovedí na postavenie modernej pedagogiky, na predmet pedagogiky“. Dejiny pedagogiky tak môžu podľa neho zohrať v istom zmysle **metapedagogický význam**. Podobne, podľa B. Kudláčovej (2006, 2008), skúmanie teoretických východísk pedagogického myslenia a tiež jeho aplikácií v historickom vývoji, môže mať „metapedagogický význam“, ktorým je začlenenie pedagogiky do historického, sociálneho a kultúrneho kontextu (por. E. Morin, 1990; S. Toulmin, 1992; S. Sztobryn, 2010). To umožňuje aj kritické prehodnocovanie pedagogickej teórie a praxe, čím sa vytvárajú možnosti a priestor na hľadanie odpovedí na otázky súvisiace so súčasným smerovaním vied o výchove a ich predmetu. Dejiny pedagogického myslenia môžu zohrať významnú úlohu v prípade, ak sa budú rozvíjať na adekvátnej vedeckej úrovni a opätovne získajú potrebný vedecký status (B. Kudláčová, 2009). S. Sztobryn (2010, s. 301) to opisuje slovami: „Konečne prišiel čas na originálne autoreflexie, vytvorenie východísk a ustálenie paradigmy, špecifikovanie vlastných výskumných metód a podujatie sa na metahistorické skúmania.“ To by umožnilo dejinám pedagogického myslenia získať znovu čestné miesto medzi pedagogickými disciplínami a tiež medzi učebnými predmetmi v rámci prípravy budúcich pedagógov. Naplnili by sa tým slová F. Mayera (1960) z úvodu jeho diela *A History of Educational Thought*, že hlavnou funkciou dejín pedagogického myslenia je anticipácia horizontov budúcnosti výchovy a vzdelávania. Podľa S. Sztobryna (2010) metahistorická perspektíva začleňuje do vlastnej metodológie hermeneutický prístup, vďaka čomu sú predmetom bádania nielen jednoduché historické fakty, ale tiež na prvý pohľad skryté skutočnosti, hľadanie ich zmyslu a s tým spojené konzekvencie. Analýza, komparácia a syntéza stanovísk prebieha v rámci diachronických a synchronických skúmaní, ktorých cieľom je zachytenie nielen zlomov a dynamiky, ale tiež toho, čo je relatívne trvalým alebo univerzálnym spoločným menovateľom.

LITERATÚRA

- BEST, J. W. (1970) *Research in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
CIPRO, M. (2002) *Galerie světových pedagogů I. – III*. Praha: vlastním nákladem.
CIPRO, M. (2003) *Němečtí pedagogové*. Praha: vlastním nákladem.

- KASPER, T. (2008) Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném. In: *Pedagogika*, roč. 58, č. 1, s. 1 – 3.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2006) *Fenomén výchovy – historicko, filozoficko, antropologický aspekt*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2008) Vzťah filozofie a edukácie v európskej tradícii. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: PdF TU, s. 6 – 17.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009) *Dejiny pedagogického myslenia I*. Bratislava: Veda/Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- MAYER, F. (1960) *A History of Educational Thought*. Columbus: Charles E. Merrill Books.
- MORIN, E. (1990) *Science avec conscience*. Paris: Foyard.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2003) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál
- SZTOBRYN, S. (2010) Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia. In: PALKA, S. (ed.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP, s. 295 – 307.
- TOULMIN, S. (1992) *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago: The University of Chicago Press.

1.3. Ideál výchovy (Gábor Pintes)

Na objasnenie problematiky ideálu výchovy je potrebné skúmať ju v rôznych súvislostiach. Ideál výchovy predstavuje východisko pri vymedzovaní kľúčových hodnôt a formulácií cieľov edukácie. Pri problematike ideálov sa môžeme sústrediť na ich opis, charakteristiku, na ich determináciu, ale aj na vplyv ideálov na stanovenie výchovných cieľov, ktoré podľa W. Brezinku (1996) majú len druhotnú väzbu k vychovávateľovi a k výchove. Prvotné sú totiž ideály, ktoré by mali byť východiskom pre všetkých ľudí, ktorí sa nachádzajú v podobnej situácii a majú podobné úlohy.

Terminologické vymedzenie pojmu ideál výchovy a jeho vzťahu k cieľu výchovy

Pojem *ideál* etymologicky pochádza z gréckeho a latinského slova *idea*, resp. *ideal*. Idea znamená istú predstavu, myšlienku či víziu a ideál dokonalú predstavu nejakej veci, javu alebo stavu. V oboch prípadoch ide o dokonalú (ideálnu) a najvyššiu možnú kvalitu, ktorá sa reálne nedá dosiahnuť, je možné len priblížiť sa k nej.

Podľa Š. Kročkovej (2004) sú ideály výchovy všeobecné predstavy a obrazy o človeku ako nositeľovi najdôležitejších hodnôt. Sú ovplyvňované sociálno-historickými podmienkami a premenami spoločnosti a rozličnými filozofickými i pedagogickými koncepciami. Základným dôvodom rozmanitosti

ideálov výchovy v súčasnosti sú zmeny v spoločnosti, vo filozofických smeroch a vo vedách, ktoré sa venujú problematike formulácie želaného obrazu človeka, ako aj procesom ich realizácie. Ideály sa líšia svetonázorovou i hodnotovou determináciou, takže vytvárajú rôzne predstavy o človeku. Keďže ideál považujeme za východisko pri stanovení cieľov výchovy, rôzne ideály determinujú aj odlišné ciele vychovávaní.

V *Pedagogickom lexikóne* (L. Zrinszky, in Z. Bátorý, 1997, I., s. 417) sa uvádza, že ideál je predstava o dokonalom človeku a plní dve funkcie:

1. poskytuje základ formulácie výchovného cieľa;
2. udáva smer sebazdokonaľovania pre subjekty výchovy.

Pedagogický slovník (J. Průcha et al., 1998) pojem ideál výchovy nespomína vôbec. Namiesto toho uvádza cieľ výchovy, ktorý je v najvšeobecnejšej podobe ucelenou predstavou (ideál) predpokladaných a žiaducich vlastností človeka, ktoré možno získať. V tomto vymedzení môžeme spozorovať taký prístup, podľa ktorého sa ideál zhoduje s cieľom výchovy, a ide o reálne dosiahnuteľnú kvalitu vychovanosti.

Podobný prístup nachádzame aj v diele *Encyclopaedia Britannica* (2008), kde pod heslom filozofia výchovy (*philosophy of education*) sa namiesto pojmu ideál výchovy (*educational ideal*) uvádzajú ciele edukácie (*aims – goals of education*). V rámci tohto hesla sa uvádzajú ciele výchovy v jednotlivých obdobiach našej histórie, ktoré môžeme chápať aj ako ideály výchovy.

Na základe zistení z preštudovaných zdrojov môžeme tvrdiť, že prístup pri vymedzovaní a delení ideálov a cieľov výchovy v súčasnej odbornej literatúre je rôzny. Vo všeobecnosti môžeme vymedziť dva prístupy:

1. prístup, pri ktorom sa ideály a ciele výchovy nerozlišujú (J. Průcha, 1998; B. Kosová, 2000; L. Višňovský, 2004; *Encyclopaedia Britannica*, 2008),
2. prístup, pri ktorom sa rozlišujú ideály a ciele výchovy (W. Brezinka, 1992, 1996; Š. Kročková, 2004).

V prípade prístupu, ktorý nerozlišuje ideály a ciele výchovy, autori delia ciele výchovy podľa rôznych hľadísk. V prístupoch, ktoré rozlišujú pojem ideálu a cieľa výchovy, sa ideálu pripisuje všeobecnejší a cieľom konkrétnejší charakter. V prípade rozlíšenia pojmov ideál a cieľ výchovy sa taktiež stretávame s ich rozdielnym delením.

W. Brezinka (1996) rozlišuje všeobecné ideály, ktoré sa nedajú celkom dosiahnuť, len približne (ide o vlastnosti a obrazy ľudí, ktoré slúžia ako kritérium a vzor správania), a ideály špeciálne, ktoré sú predpokladom dosiahnutia špeciálnych výkonov. Špeciálne ideály sú dosiahnuteľné, vyžadujú konkrétne a špeciálne vedomosti. Vychádzajúc z názorov W. Brezinku (1996), môžeme ideály deliť na celkové (všeobecné) a čiastkové (špeciálne), čo determinuje i celkové a čiastkové výchovné ciele. Ciele výchovy sa môžu líšiť aj úrovňou

komplexnosti a abstraktnosti. Z týchto dvoch hľadísk sa podľa W. Brezinku (1996) vytvárajú dve kontinua cieľov: kontinuum jednoduché – komplexné a kontinuum konkrétne – abstraktné. Zo zohľadnenia oboch kritérií vyplýva, že tak jednoduché, ako aj komplexné ciele môžu byť konkrétne i abstraktné.

Podľa ďalších autorov (L. Zrínszky, in Z. Bátory, 1997, I., s. 417) v 20. storočí v konkrétnych kultúrach (priebežne v čase a priestore) existuje hneď niekoľko ideálov. Z praktického aspektu však k plánovaniu a následnej realizácii potrebujeme konkretizovať a špecifikovať našu ideálnu predstavu do takej kvality, ktorú sa budeme snažiť naším pôsobením dosiahnuť. Na to slúžia ciele výchovy, ktoré nielen určujú úroveň vychovanosti, ktorú by sme chceli dosiahnuť, ale determinujú aj obsah, metódy, prostriedky i formy výchovy.

V súčasnej pedagogike sa ideálmi a cieľmi vychovávanania najintenzívnejšie zaoberajú disciplíny *filozofia výchovy* a *teória výchovy*. Tieto pedagogické disciplíny sa opierajú o filozofiu ako vednú disciplínu, ktorá im pomáha pri objasňovaní a konkretizácii ideálov a cieľov v procese edukácie. Filozofickou disciplínou, ktorá sa zaoberá cieľmi výchovy, je *teleológia*. Z etymologického hľadiska je pojem teleológia neologizmus zložený z gréckych slov *telos* (cieľ) a *logos* (náuka). Podľa L. Višňovského (2004) teleológia je vedou, ktorá sa osobitne zaoberá otázkou výchovných cieľov. Teleológia nám objasňuje aj zmenu cieľov v závislosti od spoločenských zmien, determináciu a charakteristiku ideálov a cieľov v jednotlivých obdobiach a kultúrach. B. Kotschy v *Pedagogickom lexikóne* (in Z. Bátory, 1997, III., s. 142) charakterizuje *pedagogickú teleológiu* ako náuku o cieľoch vo filozofii výchovy, ktorá sa zaoberá najvšeobecnejšími zákonitosťami teleologického charakteru výchovy. Pedagogická teleológia ďalej vníma a skúma cieľ výchovy ako základný činiteľ výchovy. B. Kotschy (in Z. Bátory, 1997, III., s. 142) uvádza aj niektoré aktuálne úlohy pedagogickej teleológie: skúmať a pozorovať východiská a svetonázorovú determináciu výchovy; skúmať funkcie jednotlivých cieľov a ich súvislosti; skúmať vzťah medzi formulovanými a uskutočnenými cieľmi.

Vzťah ideálu výchovy k cieľom a hodnotám vychovávaní

V prípade, že ideál výchovy má ustálené znaky a má aj hodnotový obsah, vyjadruje koncentrovanie sa na istú hodnotovú orientáciu. Pri objasňovaní problematiky ideálov sa môžeme sústrediť jednak na odlišnosť medzi ideálom a realitou, čo je často dôvodom špekulatívneho charakteru teórií výchovy, ale tiež na stabilitu ideálov (do 20. storočia sú ideály v konkrétnych kultúrach pomerne stabilné, od 20. storočia je však stabilita ideálov problematická, čo

vedie ku konfliktom ideálov kvôli premene hodnotových systémov a hodnotových orientácií).

Rôznorodosť a mnohorakosť ideálov spôsobili a aj spôsobujú premeny a zmeny tak v spoločnosti, ako aj v oblasti vied. To je príčinou formovania diferencovaného obrazu o človeku, jeho výchove, žiadanej, resp. očakávanej hodnotovej štruktúre. Preto sú ideály svetónázorovo a hodnotovo odlišné, čo determinuje aj odlišné ideály a ciele edukácie.

V pluralitných a demokratických spoločnostiach sa legalizovala mnohorakosť ideálov, čo vedie k ich súpereniu a ovplyvňuje aj boj a vplyv politických síl. Z nášho hľadiska nepovažujeme za šťastné spájať ideál výchovy s politickou orientáciou, ale za súčasných podmienok a pomerov je to, žiaľ, realitou.

Podľa W. Brezinku (1996) vo výchove sú ideály prioritnou kategóriou. Ideály sú predstavy o vlastnostiach osobnosti, ktoré dopomôžu k dosiahnutiu jej celkovej kvality. Podľa spomínaného autora však ideály nie sú formulované s cieľom výchovy mládeže, ale sú súčasťou normatívnej kultúry skupiny, v ktorej sa vychovávaný vychováva, do ktorej sa socializuje. Preto je do istej miery samozrejmé, že dokým človek nedosiahne úroveň autonómnej regulácie rozvoja svojej osobnosti, preberá ideály i hodnoty tej skupiny, v ktorej je vychovávaný. Až neskôr sa stáva schopným sebariadenia a je mu umožnené, aby si svoje ideály a hodnoty individualizoval, prípadne korigoval v korešpondencii s vlastným presvedčením. Keďže aj jeho presvedčenie je formované a tým aj sčasti determinované kultúrou, v ktorej je vychovávaný, diametrálne zmeny v teoretickej rovine by nemali nastať. Z hľadiska obsahu sú výchovné ciele a ideály totožné. Úlohou vychovávateľov je dosiahnuť to, aby sa vychovávaní čo najviac priblížili k stanoveným ideálom.

Ideál človeka sa nevzťahuje len na výchovu ako na formotvorný proces, ale na celkovú existenciu človeka (v rozličných oblastiach – profesionálnej, spoločenskej, kultúrnej atď.), ktorá by mala byť do istej miery determinovaná širšími znakmi a determinantmi. Ideál sa vzťahuje na celý komplex komponentov, podmienok a činiteľov, ktoré nesú v sebe iný znak než výchova má. Jednako však ideál výchovy chápeme ako prioritu a hierarchicky ako najvyššiu doménu preto, lebo sa vzťahuje na tie procesy, ktoré vo významnej miere určujú budúcu duchovnú kvalitu jednotlivca. Táto objektivita v značnej miere ovplyvňuje aj orientáciu, výber a determináciu vlastných ideálov v rozličných oblastiach jeho každodennej existencie (rodinný život, práca, priateľské vzťahy a ďalšie).

Ideály a vzory fungovali už od pradávnych čias ako východisko i spôsob ovplyvňovania procesov utvárania osobnosti vyrastajúcej generácie, čím sa do istej miery dal naprogramovať budúci výsledok výchovného procesu. J. Grác (1990) z historického hľadiska uvádza antický ideál kalokagatie (krá-

sy a dobra – v dielach Platóna), kultové ideály z obdobia feudalizmu (kult dvorných cností v dielach Castiglioneho), ideály z obdobia renesančného humanizmu (kult zdravého a aktívneho človeka v 14. až 16. storočí – v dielach Erazma Rotterdamského, Vivesa a Rabelaisa) a osvietenstva (kult rozumu a vzdelanosti v 17. a 18. storočí – v dielach Locka, Rousseaua, Helvetia).

V 19. a 20. storočí však dochádza k diferenciacii vzorov a ideálov. Až do tohto obdobia sa ideály chápali jednotne, bez znakov diferenciacie. Ako poukazuje J. Grác (1990), ideály sa začínajú diferencovať podľa vrstiev spoločnosti a diferencácia sa objavuje aj z hľadiska pohlavia. Namiesto globálneho prístupu k ideálu sa pozornosť teoretikov začala sústreďovať na jeho jednotlivé zložky. Ideál sa skúmal ako podnetový činiteľ príkladu a vzor ako hodnotové a cieľové vyjadrenie príkladu.

V súčasnom období sa dá nájsť len veľmi málo konkrétne formulovaných ideálov. Moderná doba však istým spôsobom zovšeobecňuje predstavu o človeku, o hodnotách a kvalitách, ktoré sú všeobecne žiadané a uznávané. Z tohto hľadiska by sa súčasný ideál človeka mohol konkretizovať ako človek všestranný, ktorý sa nezameriava len na niektorú stránku svojej osobnosti alebo oblasť existencie, ale snaží sa o vyvážený rozvoj biologickej, psychickej a sociálnej stránky a dosiahnutie rovnomerného rozvoja racionálnej, emocionálnej a vôľovej stránky svojej osobnosti.

V procese edukácie je primárnou požiadavkou pripraviť vychovávaného pre život, aby sa dokázal tak socializovať, ako aj personalizovať. Túto požiadavku voči edukácii W. Brezinka (1996, s. 38) nazval „životnou zdatnosťou“. Tento ideál je súhrnom tých schopností, poznatkov a postojov človeka, ktoré sa v jeho prostredí považujú za žiaduce na to, aby mohol žiť svoj život samostatne, sociálne zodpovedne, zmysluplne a dobre. Základom životnej zdatnosti je aj presvedčenie založené na viere (náboženskej, svetonázorovej, filozofickej povahy). Pri plnení cieľov výchovy však nemožno zabudnúť na rešpektovanie individuality jednotlivca.

V prípade stanovenia ideálu výchovy a formulácie výchovných cieľov môžeme rozlíšiť dva diametrálne odlišné prístupy – normatívny a relativistický. Z hľadiska *normatívneho prístupu* by sme mohli tvrdiť, že pri vytyčovaní ideálov je v každom prípade žiaduce a potrebné vychádzať z toho, čo už bolo dosiahnuté a overené spoločnosťou. Základom pri plánovaní sú v tomto prípade kultúrno-spoločenské tradície, zakladajúce sa na historickom a kultúrno-spoločenskom dedičstve. Výsledok výchovy smeruje k vytvoreniu sčasti nového dedičstva, avšak nie od základov nového, ale obohatenie toho, z čoho sa pri plánovaní vychádzalo. Druhý prístup – *relativistický* sa zakladá na čo najširšom rešpektovaní individuality jednotlivca. Z hľadiska tohto prístupu by sme však zistili, že vonkoncom by nebolo možné určiť jednoliaty a pres-

ne definovateľný obraz človeka. Takýto prístup do istej miery vždy neguje opodstatnenosť a možnosť výchovy ako cieľavedomého procesu formovania osobnosti.

Ideál človeka i ideál výchovy sú hodnotovým vyjadrením príkladu. Preto sa ideál výchovy môže konkretizovať aj podľa toho, aké hodnotové systémy a orientácie by mali charakterizovať vychovanú osobnosť. Podľa B. Suchodolského (1964) sa na základe odlišných hodnotových systémov a orientácií môžu vymedziť nasledujúce typy ideálov (delenie ideálov výchovy podľa B. Suchodolského uvádzame, hoci ide o starší zdroj a rozporuplnú osobnosť pedagogickej vedy 20. storočia – podobné delenia nachádzame aj v publikáciách po roku 1990, napríklad M. Zelina, 2000):

1. *Metafyzický ideál*, pri ktorom sa pri formulácii výchovného cieľa vychádza z náboženstva. Hodnoty a priority náboženstva sa obyčajne orientujú na prípravu človeka na posmrtný život, preto aj výchova a cieľ výchovy by sa mali orientovať na rozvoj takých kvalít osobnosti, ktoré mu to umožnia. Poznnamenávame, že tieto ideály neboli sformulované v dnešnej dobe, avšak ich aktuálnosť a akceptácia značnou časťou populácie je nespochybniteľná.
2. *Spoločensko-tradicionálny ideál* stavia na tradičných hodnotách spoločenského bytia a v centre pozornosti je človek ako nositeľ týchto hodnôt. V prípade tohto ideálu môžeme hovoriť o znovuzrození antického ideálu kalokagatie a renesančno-humanistického ideálu.
3. *Naturalisticko-liberálny ideál*, v ktorom sa vyzdvihuje prirodzenosť človeka a jeho existencie. Z hľadiska cieľa výchovy sa zdôrazňuje sloboda a sebarozvoj osobnosti a nezasahovanie do procesu utvárania formovania hodnotového systému a hodnotovej orientácie.

Na základe uvedených názorov na ideály a ciele by sme ideál výchovy mohli charakterizovať ako predstavu o dokonalosti človeka, ktorú si staviame ako najvyššiu metú vychovanosti, ku ktorej by sme sa výchovným pôsobením chceli čo najviac priblížiť. Podľa S. Kučerovej (1990) všestrannosť osobnosti jednotlivca sa zakladá na autentickosti, tvorivosti, slobode, zodpovednosti, točtálnosti a celistvosti. Okrem dokonalého obrazu je ideál výchovy aj nositeľom tých hodnôt, ktoré sú žiadané a želané pri realizácii rozvoja osobnosti. Tieto hodnoty by sa mali konkretizovať pri formulácii výchovných cieľov, pod ktorými chápeme istú úroveň vychovanosti, ktorú by sme našim pôsobením chceli dosiahnuť a ktorá je anticipovaná v časovej perspektíve.

Z uvedených názorov usudzujeme, že rozdiel medzi ideálom a cieľom výchovy nie je v ich obsahu, ale v kvalite a konkrétnosti. To znamená, že kým ideál reprezentuje najvyššiu kvalitu dokonalosti, akú si len môžeme predstaviť, cieľ výchovy je z hľadiska kvality reálnejší a je dosiahnuteľný. Z hľa-

diska konkrétnosti ideál chápeme ako všeobecný obraz o človeku a cieľ ako konkrétnu métu, resp. úroveň vychovanosti, ktorú by sme chceli dosiahnuť. Preto z hľadiska plánovania a realizácie výchovného pôsobenia sú dôležité a podstatné tak ideály, ako aj ciele. Ideály výchovy slúžia najmä na stanovenie a plánovanie budúcich všeobecných kvalít osobnosti a ciele výchovy na realizáciu výchovného procesu a kontrolu jeho úspešnosti a efektivity.

LITERATÚRA

- BÁTORY, Z. (1997) *Pedagógiai lexikon I – III*. Budapest: Keraban Kiadó. ISBN 9638146 443
- BREZINKA, W. (1992) Ciele výchovy súčasnosti. In *Pedagogická revue*, roč. 44, 1992, č. 4, s. 241 – 266.
- BREZINKA, W. (1996) *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon. ISBN 8071131695
- Encyclopaedia Britannica* [online] [cit. 08-09-2008]. Dostupné na: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/179491/philosophy-of-education>
- KROČKOVÁ, Š. (2004) Ciele výchovy. In GOGOVÁ, A. – KROČKOVÁ, Š. – PINTES, G.: *Žiak – sloboda – výchova*. Nitra: UKF, s. 52 – 53. ISBN 8080506752
- GRÁC, J. (1990) *Exemplifikácia*. Bratislava: Obzor. ISBN 8021500972
- KOSOVÁ, B. (2000) *Rozvíjanie osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Rokus. ISBN 80 968452 2 5
- KUČEROVÁ, S. (1990) *Úvod do pedagogickej antropológie a axiológie*. Brno: MU. ISBN 80 210 0141 0
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (1998) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 1998. ISBN 80 7178 252 1.
- SUCHODOLSKI, B. (1964) *A jövőnek nevelünk*. Budapest: TK.
- VIŠŇOVSKÝ, E. (2004) Cieľ výchovy, funkcie výchovného cieľa. In VIŠŇOVSKÝ, E. – KAČANI, V. (ed.): *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, s. 127 – 131. ISBN 8089018254
- ZELINA, M. (ed.): *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS. 2000. ISBN 80 88778 98 0.

1.4. Ciele a metodológia práce (Blanka Kudláčová)

Cieľom našej práce je jednak analýza historického vývoja teoretických východísk pedagogického myslenia v európskej tradícii v období od antiky po modernu a tiež mapovanie jeho konkrétnych aplikácií v historickej perspektíve v tomto časovom vymedzení. **Teoretické východiska európskeho pedagogického myslenia** sledujeme interdisciplinárne, v kontexte vývoja antropológicko-teleologického, kulturologického, náboženského, etického, spoločensko-politického a axiologického. V rámci konkrétnych **aplikácií pedagogického myslenia** v európskom priestore sme vyšpecifikovali nasledujúce oblasti: formálnu výchovu, výchovu v rodine, výchovu ľudí s postihnu-

tím, výchovu vo voľnom čase a prípravu na učiteľské povolanie. Celý proces skúmania a analýzy pedagogického myslenia a jeho praktických aplikácií je pokusom o hľadanie a špecifikáciu typických znakov pre kontinentálne pedagogické myslenie a edukáciu. Otázka by teda mohla znieť: *Čo robí európske pedagogické myslenie „európskym“?*, príp. *Čo robí európsky model edukácie „európskym“?* Tiež: *Aké sú „zlomové“ obdobia vo vývoji európskeho pedagogického myslenia a čo ich spôsobilo?*

Ako už bolo spomenuté v úvode, fenomén, ktorý sme sa rozhodli podrobiť skúmaniu, je ťažko uchopiteľný multidimenzinálny jav, ktorý sa historicky vyvíjal pod vplyvom veľkého množstva faktorov. Jeho skúmanie a naplnenie stanoveného cieľa si preto vyžadovalo **interdisciplinárny prístup** a spoluprácu odborníkov z viacerých vedných odborov. V kolektívne autorov sú zastúpení odborníci z odborov pedagogika, filozofia, etika, antropológia. V rámci riešenia otázky, ako pristúpiť ku skúmaniu, sme prijali riešenie, ktoré je určitou kombináciou systematického a historického prístupu. Vyriešením každého vzniknutého problému sa otvoril obzor nových otázok a možností, čo súvisí so špecifickosťou nášho predmetu skúmania. Prikláňame sa k názoru A. Kaplana (1973, in L. Cohen – L. Manion – K. Morrison, 2007), že metodológia každej vedy má napomôcť tomu, aby sme v čo najširších súvislostiach porozumeli nie výsledkom vedeckého skúmania, ale samotnému skúmanému procesu. **Špecifickosť predmetu dejín pedagogického myslenia** podľa nás spočíva najmä v troch skutočnostiach:

Prvé špecifikum spočíva v tom, že predmet skúmania – **pedagogická minulosť** – už reálne neexistuje. Podľa M. Skladaného (1998) ostali len isté pozostatky: tvoria ich *dôsledky*, ktoré ostali ako produkt historického vývoja; *tradície*, ktoré ostali ako poznatky o veciach minulých v našom vedomí, a *hmotné pozostatky* minulosti. Vývoj pedagogického myslenia môžeme skúmať a poznávať len prostredníctvom týchto pozostatkov minulosti, ktoré historická veda označuje ako *historické pramene*. Na rozdiel od iných vied, v ktorých je predmet reálny a možno ho skúmať a poznávať priamo pozorovaním, meraním, podrobiť ho experimentu atď., v dejinách pedagogického myslenia ide v prevažnej miere o sprostredkované, teda *nepriame poznanie*. Možno ho ziskávať len zo záznamov, ktoré nemôžu byť opakované ako v prírodných vedách (G. J. Mouly, 1978). W. R. Borg (1963) definuje historický výskum ako systematické a objektívne vyhľadávanie, hodnotenie a syntetizovanie poznatkov o historickej skutočnosti s cieľom potvrdiť fakty a získať závery o historických skutočnostiach. Ide o rekonštrukciu, ktorú robíme v duchu kritického skúmania, s cieľom dospieť k čo najpravdivejšej a najpresnejšej predstave o edukačných procesoch v histórii.

Druhým špecifikom skúmania vývoja pedagogického myslenia je **dvojná-**

sobný subjektivismus: jednak subjektivismus sprostredkovateľov objektívnej pedagogickej minulosti a jednak subjektivismus historika pedagogického myslenia, ktorý je historicky determinovaný a „sám je produktom svojej doby s jej aktuálnymi postojmi a hodnotami“ (D. Lawton – P. Gordon, 2002, s. 3). B. Malík (2008) uvádza, že pedagogické názory typické pre určitú dobu sa môžeme dozvedieť len nepriamo, prostredníctvom analýzy relevantných dobových symbolov, artefaktov a reálií každodenného života rekonštruovaných zo zachovaných dobových písomností rôzneho druhu. To, čo je samozrejmé, sa často ani netematizuje („nevykladá“). Treba si preto uvedomiť, či nám v prvom rade ide o poznanie pedagogických názorov odrážajúcich príslušnú dobu, alebo o hľadanie takých dobových výpovedí o výchove a vzdelávaní, ktoré konvenujú s jej súčasným chápaním, resp. s našimi terajšími názormi na edukáciu človeka, ktoré však nemusia byť reprezentatívne pre danú dobu. Doba, v ktorej historik pedagogiky žije, sa nevyhnutne odráža na jeho práci, no nemala by sa odrážať do takej miery, že aktualizuje historikov obraz minulosti. Podľa M. Skladaného (1998) objektivita historika spočíva pokiaľ možno v úplnom vylúčení všetkých subjektívnych prvkov z jeho uvažovania. Historik tvorí obraz minulosti na základe jej zvyškov, pozostatkov. Všetky pramenné doklady a ďalšie informácie (mimopramenné poznanie), by mal podrobovať neustálej historickej kritike a navzájom ich konfrontovať a dopĺňať.

Tretím špecifikom v oblasti skúmania vývoja pedagogického myslenia je fenomén **historického faktu**. Historický fakt je podľa M. Skladaného (1998; tiež S. Sztobryn, 2010) elementárny prvok objektívnej historickej reality a zároveň predmet (i produkt) historického poznávania. Súvisia s ním viaceré názorové rozdiely. Prvý názorový rozdiel spočíva v tom, že časť historikov tvrdí, že historické fakty sú objektívne, platné a nemenné, a ak ich historik rešpektuje, aj jeho závery majú trvalú platnosť a sú objektívne; druhá časť historikov však tvrdí, že existencia historických faktov nezabezpečuje objektivitu, pretože historik má napriek tomu veľkú možnosť subjektívneho skresľovania. Existujú tiež názorové rozdiely na vzťah medzi historickým faktom ako prvkom historickej skutočnosti (napr. Trnavská univerzita vznikla v roku 1635) a historickým faktom ako vedeckou konštrukciou (napr. sociálna štruktúra študentov Trnavskej univerzity pri jej vzniku), ktorý sa označuje ako historiografický fakt.

V našom prístupe ide o skúmanie teoretických východísk európskeho pedagogického myslenia v širšom kontexte a následne skúmanie jednotlivých jeho aplikácií prostredníctvom **teoretickej rekonštrukcie pedagogickej minulosti**. Sledujeme aj vývoj jednotlivých spomínaných kontextov vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu a zmeny, ktoré v nej spôsobujú. Môžeme povedať, že historickú skutočnosť výchovy a vzdelávania sledujeme jednak z hľadiska

ka vonkajšieho vývoja (filozoficko-antropologický, kulturologický, náboženský, spoločensko-politický kontext) a jednak z hľadiska vnútorného vývoja samotného fenoménu výchovy a vzdelávania v jeho konkrétnych podobách (aplikáciách). Historická rekonštrukcia pedagogickej minulosti nepredstavuje priamočiaru vývojovú líniu. Ide o proces, ktorý je často plný konfliktov a prekvapení. Rozmanitosť informácií potrebných na rekonštrukciu pedagogickej minulosti podľa H. Fenda (2006) poukazuje na viaceré roviny reality, ktoré sú vo vzájomnom vzťahu:

1. pedagogické idey a teórie treba historicky chápať v kontexte daných kultúrnych, politických, ekonomických, sociálnych a iných podmienok,
2. pedagogické idey a teórie sú zakomponované do konkrétnych obsahov výchovných a vzdelávacích programov, čím sa v nich materializuje podstata existujúcich záujmov pri formovaní človeka,
3. tieto obsahové programy sú historicky zakomponované do konkrétnych právnych úprav, ktoré inštitucionalizujú edukačné procesy,
4. samotná historická prax výchovy a vzdelávania je však aj tak ešte iná a treba ju odlišiť od spomínaných okruhov reality.

Zmena perspektívy, z ktorej skúmame dejiny pedagogického myslenia, prináša ich neustále redefinovanie a „prepísovanie“. To spôsobuje, že žiadny výsledok historického skúmania nemusí byť definitívny a trvale platný, ale nepretržitá reinterpretácia výsledkov vedeckej práce si vyžaduje neustále komentáre a korektúry (S. Sztobryn, 2010). Tento fakt sa niekedy považuje za čisto negatívny a bol tiež jedným z argumentov spochybňovania historického skúmania v druhej polovici 20. storočia, keď sa spochybňovala oprávnenosť klasickej histórie ako vedy. Podobný vývoj však môžeme pozorovať vo všetkých vedách, dokonca aj v prírodných. Kritika klasickeho historizmu v druhej polovici 20. storočia nechtiac spôsobila, že sa spochybnil význam histórie a jej predmetu ako takého. Podľa G. Iggersa (2002, s. 22) postmoderná kritika ukázala, že „predstava jednotných dejín je neudržateľná a že dejiny sa vyznačujú nielen kontinuitou, ale aj zlomami. Postmoderní kritici správne upozornili na ideologické predpoklady, ktoré boli prítomné v dominantnom diskurze profesionálnej historickej vedy... Avšak odmietaním možnosti akéhokoľvek racionálneho diskurzu a spochybňovaním pojmu historickej pravdy a tým i historickej nepravdy, vyliali vaničku aj s dieťaťom“. Útoky predstaviteľov postmodernizmu na históriu ako takú našli odraz aj v kríze histórie pedagogiky (D. Lawton – P. Gordon, 2002). Ďalším dôvodom tejto krízy bolo, že v krajinách západnej Európy sa v 80. a 90. rokoch 20. storočia začal v oblasti pedagogických štúdií klásť dôraz na konkrétne kompetencie učiteľa, resp. na „technickú“ stránku jeho prípravy – „ako vyučovať“ (D. Crook, 2002). Teoretická príprava bola marginalizovaná a podľa G. McCullocha (2008) sa

ruka v ruke s touto skutočnosťou na okraj záujmu dostal aj výskum v oblasti vied o výchove vrátane dejín pedagogiky. Edukačná politika v západnej Európe v poslednej tretine 20. storočia, ktorej vyjadrením boli mnohé urýchlené reformy, ignorovala vývoj edukácie v minulosti, čo spôsobilo stratu historického vedomia (B. Kudláčová, 2009). To bol dôvod na opätovnú spoluprácu historikov výchovy s učiteľmi a vychovávateľmi a pokus pracovať na vzniknutých problémoch s odborníkmi z oblasti historických a sociálnych vied. Ich cieľom bolo zamerať sa na výskum a ďalší rozvoj edukačných vied v čase turbulencií a významných zmien. Výsledkom tohto úsilia bol vznik viacerých spoločností špecializovaných na dejiny pedagogického myslenia v druhej polovici 20. storočia, napr. vo Veľkej Británii, Francúzsku (tiež v mimoeurópskych krajinách, napr. v USA, Austrálii a Novom Zélande). Deformácie vo vývoji dejín pedagogického myslenia v krajinách východnej Európy od 50. rokov 20. storočia vznikli vstupom niektorých vonkajších faktorov do oblasti vedeckého skúmania a vzdelávania: najmä politickými zásahmi do oblasti vied a školstva a aplikáciou princípu historického materializmu ako metodologického základu všetkých vied. Aj táto skutočnosť našla odraz vo vývoji dejín pedagogického myslenia.

Význam našej práce v oblasti skúmania pedagogického myslenia v európskej tradícii by sme mohli kategorizovať takto:

- poukazuje na potrebu nazerať na edukáciu ako na zložitý a komplexný fenomén, ktorý je možné sledovať z viacerých aspektov, ktoré na seba vzájomne pôsobia a ovplyvňujú sa,
- umožňuje prehodnotenie poznatkov vo vzťahu k vybraným predpokladom, teóriám a zovšeobecneniam, ktoré sú prítomné v aktuálnom poznaní edukačných vied,
- získané poznatky môžu pomôcť riešiť súčasné problémy v oblasti edukačnej teórie a praxe v konfrontácii s ich riešením v minulosti a môžu byť podnetom na diskusiu o východiskách a možnostiach výchovy a vzdelávania človeka žijúceho v post-postmodernom svete,
- poznanie vývoja pedagogickej minulosti nám umožňuje predikovať súčasné a budúce trendy edukačnej teórie a praxe,
- v konečnom dôsledku nám na základe poznania vlastnej pedagogickej minulosti umožňuje istú reflexiu a možnosť komparácie s inými historickými modelmi a konceptmi výchovy a vzdelávania vo svete.

LITERATÚRA

- BORG, W. R. (1963) *Educational Research: An Introduction*. London: Longman.
- COHEN, L. – MANION, L. – MORRISON, K. (2007) *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.
- CROOK, D. (2002) Educational Studies and Teacher Education. In *British Journal of Educational Studies*, vol. 50, 2002, № 1, pp. 57 – 75.
- FEND, H. (2006) *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag.
- IGGERS, G. G. (2002) *Dějepisectví 20. století*. Praha: Nakladatelství Lidových novin.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009) *Dejiny pedagogického myslenia I*. Bratislava: Veda/Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- LAWTON, D. – GORDON, P. (2002) *A History of Western Educational Ideas*. Oxon and New York: RoutledgeFalmer.
- MALÍK, B. (2008) Niekoľko poznámok k obmedzeniam limitujúcim exponovanie problému výchovy v jeho historickej perspektíve. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: PdF TU, s. 33 – 42.
- McCULLOCH, G. (2008) History of Education. In McCULLOCH, G. – CROOK, D. (eds.): *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London and New York: Routledge, s. 295 – 296.
- MOULY, G. J. (1978) *Educational Research: The Art and Science of Investigation*. Boston, MA: Allyn&Bacon.
- SKLADANÝ, M. (1998) Metódy edukačnej historiografie. In ŠVEC, Š. a kol.: *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, s. 244 – 255.
- SZTOBRYN, S. (2010) Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia. In PALKA, S. (ed.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP, s. 295 – 307.

2. Ideál a ideály európskeho človeka v procese dejín vlastného sebanazerania (antropologicko-teleologický kontext)

ANDREJ RAJSKÝ

2.1. Ideál ako základný prvok európskej antropológie

Samotný pojem *ideál*, ktorý v súčasnom spoločenskom kontexte vyvoláva skôr reakciu ironickej skepsy a nedôvery k „veľkým príbehom“ európskej minulosti, podozrievavo vnímaným ako agentúry naivizmu či politickej manipulácie, však tvorí priam chrbtovú kosť západnej kultúry, počnúc jej gréckymi filozofickými a biblickými náboženskými koreňmi a končiac novodobou koncepciou ľudských práv, občianskych slobôd a hodnotami sociálno-etickej solidarity. Existencia ideálu človeka – ako individua i ako spoločenského organizmu – zabezpečovala už od začiatkov európskej antropológie **teleologický rozmer** (gr. *telos* = cieľ, účel, zámer, finálna príčina), t. j. nastoľovala v sebaobrazu človeka dynamický prvok napredovania v línii *od – k*, teda od minulého k budúceho, od menšieho k väčšiemu, od nižšieho k vyššiemu, od horšieho k lepšiemu, od partikulárneho k univerzálnemu, od časového k večnému, od fyzického k metafyzickému, od prchavého a náhodného k stálemu a nutnému, čiže od menej dokonalého k dokonalejšiemu. Tento teleologický – na cieľ zameraný – rozmer ľudskej existencie, zasahujúci každý jej aspekt a atribút, si logicky vyžaduje stanovovanie ušľachtilých mét, ktoré predstavujú dosiahnuteľnú dokonalosť, tak ako sa nabáda v rámci jednotlivých etáp vývoja európskeho myslenia.

Termín *idéa* (tvar, forma, rozumom nazeraná podstata; z gr. *êidos* = pohľad, zrak, predstava, obraz) sa v predplatónskej lexike spájal so slovesom „vidieť, nazerať“ a sprvu znamenal predstavu predmetu v mysli. Až neskôr nadobudol význam dokonalého vzoru nejakej veci, javu alebo stavu, s vlastnou ontologickou kvalitou v protiklade k zmyslovému, mnohorakému a premenlivému. Zásluhou Platóna a jeho nasledovníkov sa ideál stal archetypom (paradigmou) každej existencie, osobitne tej ľudskej (napr. v dialógoch

Euthyfrón 6d, *Parmenides* 132d). Mnohé empirické javy a činnosti človeka sa iba vzdialene podobajú na svoj primordiálny vzor a práve v ňom nazierajú posledný cieľ vlastného bytia, teda svoj vlastný zmysel, ku ktorému intencionálne spejú v zmysle *mimézy*, napodobňovania. Najvyššiu možnú kvalitu ideálu teda nie je možné reálne dosiahnuť, ale je nevyhnutné sa k nej vedome približovať. Nebeská čistota a dokonalosť *hyperuránia* („sveta ideí“) nemá byť odstrašujúcim momentom v živote človeka, nabádajúcim k rezignácii, ale naopak, **má byť regulatívnou ideou zmysluplnej ľudskej činnosti**, a teda zárukou aktívneho optimizmu. Človek, ktorý sám seba vníma ako subjekt i objekt uskutočňovania *entelechie* (z gr. *entelés* = zavŕšený, ucelený, dokonalý), t. j. dokonalého stavu, potenciálne prítomného v duši (porov. Aristoteles, *Metafyzika* IX), svoje vlastné bytie nevyhnutne spája s možnosťou a prirodzenou nutnosťou výchovy. Človek je *natura perfectibilis*, je bytosťou zdokonalovateľnou a ako taký vyžaduje formovanie zamerané na dosahovanie dokonalosti. Proces kryštalizácie a stanovovania ideálov nepredpokladá ich reálne naplnenie a obsiahnutie, práve naopak, predvída ich nedosiahnuteľnosť, a predsa ich predkladá ako „hviezdu na obzore“, ktorá sa síce vzdľahuje o toľko, o koľko sa k nej človek priblíži, no definuje smer cesty. Vo výchove ideál človeka predstavuje priesečník našich najlepších výchovných intencií na horizonte mysliteľného. Ako píše Gábor Pintes v podkapitole 1.3. *Ideál výchovy*, v odseku Vzťah ideálu výchovy k cieľom a hodnotám vychovávanía, „*ideál výchovy chápeme ako prioritu a hierarchicky ako najvyššiu doménu preto, lebo sa vzťahuje na tie procesy, ktoré vo významnej miere určujú budúcu duchovnú kvalitu jednotlivca*“. Ideál dokonalého človečenstva sprevádza vlastné stávanie sa človekom ako nevyhnutný metafyzický motív každého úsilia, i toho nemetafyzického. Existencia ideálu zabezpečuje tomuto úsiliu vnútorný zmysel, dáva mu transcendentný rozmer, poskytuje hodnotový dôvod existencie a výchovy človeka.

Mimetická (napodobňujúca) činnosť človeka, zameraná na aktualizovanie dokonalých paradigiem, otvára priestor pre slobodnú a mnohorakú interpretáciu týchto vzorov, čím dáva človeku možnosť vytvárať „nový svet“, akúsi *plusquamnatura* (viac než prírodu) či „druhú prírodu“, ktorú voláme kultúra. Priestor obligátnej slobody tvorby pri dosahovaní ideálov popri uplatňovaní poetickéj (tvorivej a tvoriteľskej) mohutnosti však zároveň poskytuje možnosť vytvárania fantaziem, omylov, ba i klamov a sebaklamov. V procese dosahovania vzorov je **vždy prítomná hrozba**, že dôjde k stotožňovaniu ideálu (transcendentnej paradigmy) s vlastným imanentným obrazom dokonalosti, teda **že dôjde k suplovaniu ideálu** projekciami vlastných predstáv „dokonalého človeka“. Namiesto *eidos*, „pôvodného plánu“ vecí, neraz nastúpi *eidolon*, „idol“, ktorý stratil svoju dimenziu presádznosti a odkazovosti, klamlivo

predstavuje vlastnú existenciu ako posledné bytie, uzatvára skutočno do estetického. „*Idolatrické chápanie skutočnosti oberá svet o hĺbku, tajomnosť, zmysluplnosť a dôstojnosť, aby ho prezentovalo ako sumu hotových, účelných a navzájom oddelených produktov, ktoré napokon úplne strácajú svoju hodnotu, lebo ich hodnota sa odvodzuje od účelu.*“ (A. Rajský, 2007, s. 152) Je zrejmé, že nebezpečenstvo „zbožstvovania“ vlastných názorov a aspirácií musí na druhej strane sprevádzať autentická snaha o katarznú kompenzáciu, o „spriehľadňovanie“ predstáv, „očisťovanie“ obrazu dokonalosti od kontaminácie účelovými konštrukciami. Západné myslenie, zásadne teleologické, sa počas svojho vývinu muselo neustále vyrovnávať s touto dvojakou – ba niekedy až podvojnou – tendenciou, teda na jednej strane so zameraním na transcendentný ideál existencie a činnosti a na druhej strane so sklonom k idolatrizácii myšlienok a právd. Tento zápas je ešte zreteľnejší v antropogénnej oblasti *par excellence* – v oblasti edukácie človeka človekom.

Na rozdiel od všeobecných ideálov sú výchovné ciele dosiahnuteľné, uskutočniteľné, konkrétne, no zamerané na ideály, ktoré v sebe implikujú. Všeobecným cieľom výchovy je „stav zrelosti“ (napr. Tomáš Akvinský ho nazýva *status virtutis*), rozvinutosti osobnosti človeka, zatiaľ čo ideálom výchovy je „stav dokonalosti“ (*status beatitudinis*), metafyzické zavŕšenie každého ľudského úsilia. Sledujúc riziko v súčasnej pedagogike, ktorá navrhuje ciele bez ideálov, W. Brezinka zdôrazňuje prednosť ideálov pred cieľmi (porov. W. Brezinka, 1996). Absolutizáciou cieľov na úkor ideálov dochádza práve k ich idolatrizácii a vznešená pedagogická veda prijíma potupný údel *ancillae*, „služky“ rozličných záujmov.

Úlohou nasledujúcich kapitol bude predostrieť, ako sa v dejinách európskeho antropologického myslenia vyvíjali **predstavy o dokonalosti človeka ako hybnej idey** každého edukačného úsilia. Pri tomto zámere si budeme všímať načrtnuté **dve tendencie**, teda jednak tendenciu pohybu k nepodmienenej ušľachtilosti, jednak tendenciu redukovania ideálu na predmet bezprostredne využiteľného účelu.

2.2. Odkaz Grékov: Nejde o to žiť, ale dobre žiť

Grécka kultúra a civilizácia je pre formovanie európskej identity dlhodobou a základnou inšpiráciou. Antická grécka racionalita a demokratická koncepcia ústavy tvoria jeden z koreňov súčasnej európskej civilizácie. Západ ako kultúrny útvar, ku ktorému sa hlásime, v sebe zahŕňa grécke myslenie ako jeden z vlastných konštitučných prvkov. Myslenie starovekých Grékov

nastolilo prvý rámeč nášho chápania celku sveta a v ďalšom slede aj zmyslu a náplne života človeka.

Najstaršou podobou svetonázoru a sebanazerania človeka je mytológia. Mýtické myslenie prezentuje svet ako horizont zmyslu, v rámci ktorého sa človeku ponúka naratívna ontologická odpoveď, odkazujúca do oblasti *meta-ta-physica* (za-fyzickým). Už grécky *mýthos* predpokladá možnosti vyjasňovania existencie, ktorá sa síce javí ako zmätená a neraz i bizarná, no prostredníctvom mýtického rozprávania môže nadobudnúť jasné kontúry zmyslu. *Mýthos* ešte nemá racionálny charakter, no umožňuje zorientovať sa, začleniť vlastnú skúsenosť so svetom do jeho metafyzickej osnovy, oprieť sa o skrytý poriadok kozmu, ktorý poskytuje nevyhnutnú životnú istotu (porov. W. F. Otto, 1997, s. 9 a n.). Mýtus nemá vedecké ambície analýzy a historickej kritiky, no naratívnym spôsobom zjavuje praskúsenosť človeka so svetom, so spoločnosťou, s mravmi a s bohmi, čím pripravuje myslenie na racionálne uchopovanie inteligibilného *logos*. Mýtus je osobitou reflexiou sveta, modulusom začlenenia sa do sveta, ktorý má svoj vnútorný poriadok. Svet, *kosmos* (poriadok, usporiadanosť, krása, symetria) sa tak vynára z pôvodného *chaosu* (neporiadku, zmätku, nesúladu) a z mnohosti javov utvára jeden pochopiteľný celok, zabezpečujúci existenciálne, hodnotové a mravné umiestenie človeka.

Mýtický spôsob nazerania na svet vedie k tzv. paradigmatickej antropológii, podľa ktorej sa život človeka odohráva vo vzorových, neustále sa opakujúcich situáciách a modeloch konania. Príbeh, ktorý sa udial *illo tempore*, kedysi dávno, „v zlatom veku“, je vzorom, ideálom, ku ktorému sa človek usiluje priblížiť a svojím životom sa s ním stotožniť. **Mýtus vyvoláva silný edukačný účinok**, ktorý zasahuje celého človeka, orientuje jeho postoje, činy, hodnotové sudy a hodnotenia. „*Životnosť mýtického sveta pramenila z kontinuity neporušeného poriadku. Z obrazu človeka smrteľného, omylného a búrlivého vyplývala základná úloha výchovy – viesť túto zraniteľnú, a predsa statočnú bytosť k účasti na svete a živote ... Mýtus znamenal prijať, vstúpiť a spoluhrať vo veľkej dráme života.*“ (N. Pelcová, 2000, s. 20)

Do zdánlivo pokojného a stereotypného cyklického deja mýtického človeka náhle vstúpil nový dynamický prvok – *logos*. Pojem *mýthos* v starej gréčtine vyjadruje skutočný a faktický aspekt „slova“, teda vykladá „príbeh“ toho, čo sa historicky udialo, alebo čo sa deje a je bytostne späté s realitou. Mýtus je „slovo“, ktoré oboznamuje o niečom skutočnom, alebo konštatuje niečo, čo sa práve týmto vyslovením musí stať skutočným: je to slovo objektívne referujúce, autoritatívne. No pojem *logos*, ktorý tiež znamená „slovo“, sa etymologicky viaže na „výber“ (neskôr na „zber“), a teda označuje pozornosť, uvažovanie, ohľad; je to to, čo je uvážené, rozvážené, čo môže niekoho prehovoriť, čo je rozumné, zmysluplné, dôsledné. *Logos* a logické

myslenie zohralo v dejinách ducha nezastupiteľnú úlohu (porov. W. F. Otto, 1997, s. 14). Reflektované (logické) poznanie zabezpečuje odstup od sveta, v ktorom je mýtický človek ponorený, narúša cyklický prúd života a dejín, vytvára epistemologickú schému subjekt – objekt. Do stereotypu diania vráza svojím údivom, úžasom nad poriadkom sveta a kladením burcujujúcich otázok. Základná filozofická otázka „prečo“ neočakáva odpoveď v podobe mýtického príbehu, vťahujúceho do seba človeka ako protagonistu vlastného deja, ale smeruje k *arché*, pôvodu javov, k zahalenému, no rozumom čitateľnému poriadku vecí, pýta sa na ich „prvé príčiny“. Vedecké myslenie v nadväznosti na pôvodné vymedzenie bytia reflektuje aj jeho finálne určenie, jeho „posledný cieľ“. Pýta sa na ontológiu sveta a človeka (aké veci sú), ale aj na ich deontológiu (aké veci majú byť). Jednota bytia a myslenia, na ktorej sa zakladá realizmus antickej vedy, je nevyhnutným predpokladom každej zmysluplnej teórie, diskusie a praktickej činnosti. *Logos*, metafyzický zákon bytia sveta, je zároveň predmetom myslenia človeka a ako taký je zárukou poznávania, pravdy (Herakleitos). Ešte skôr, než sa v gréckych mestách objavilo sofistické učenie, skeptické k jednote bytia a myslenia (Protagoras, Gorgias), predsokratovskí učitelia pochopili **kontinuitu ontológie a deontológie ako základný kameň všetkých humánnych vied**, na ktorom osadili svoj teoretický optimizmus.⁴ Na pozadí tejto premisy potom bolo možné usilovať sa o vytváranie veľkých metafyzických koncepcií sveta vrátane poslania a určenia človeka. Ani sofistický skepticizmus toto presvedčenie nedokázal narušiť, ba aténski „relativisti“ si po Sokratovom dialektickom zosmiešňovaní vyslúžili označenie *sofistoi* ako pejoratívnu prezývku.

Metafyzické spytovanie sa na podstatu a povahu bytia sa rozšírilo na skúmanie podstaty a povahy človeka až vystúpením Sokrata (479 – 399 pred Kristom). „*Chodím totiž po meste a nerobím pritom nič iné, len presviedčam mladých i starých, aby sa predovšetkým a tak usilovne nestarali ani o telo, ani o peniaze ako o dušu, aby bola čo najlepšia.*“ (Platón, 2006, s. 71 – 72) Sokratovo presviedčanie však nebolo prostým psychologicko-rečnickým cvičením, ale dôsledne metodologickým dialektickým postupom, založeným na jasne definovanej ontológii človeka. Vzniká tzv. antropologický obrat vo vedeckom myslení, ktorý presmeroval celú nasledujúcu filozofiu na človeka a „veci ľud-

⁴ Predpoklad súvisu ontológie a deontológie jednoznačne zamietol až novoveký filozof, empirista D. Hume, vo svojom diele *Rozprava o ľudskej prirodzenosti* (III, 1.1), kde tvrdí, že medzi faktickým (deskriptívnym, opisným) a normatívnym (preskriptívnym, predpisujúcim) niet kauzálneho vzťahu: nie je možné z konštatovania „že je“ odvodiť nárok „musí byť“. „Humov zákon“ sa premieta do postmetafyzickej požiadavky zdržať sa hodnotiacich súdov, ktorá však musí čeliť obvineniam z kontradikcie: ťažko si totiž predstaviť „predpis“ zákazu preskripcie bez vnútorného protirečenia.

ské“. Pritom nedochádza k antropocentrickému humanizmu, k redukcii celku sveta na „mieru človeka“ (Protagoras), ale naopak, dochádza k zakoreneniu človeka, ako osobitnej bytosti, do reality, ktorá ho vo svojej skrytosti-odkrytosti (*a-létheia*) ďaleko presahuje a súčasne vyzýva k poznávacej (a inej tvorivej) činnosti. Schopnosť ľudského rozumu porozumieť svetu, odkrývať jeho *logos*, skrytý univerzálny poriadok, človeka ohromuje a súčasne zaväzuje. Človek je *zoon logon echon*, živočích rozumejúci a rozprávajúci; porozumenie kozmu človeka núti o kozme „vypovedať“ – svojím hovorením, komunikovaním, mravným konaním, činnou tvorbou, formovaním seba i spoločnosti. Ideálny metafyzický poriadok, ktorý je síce namáhavo a neúplne, ale predsa len poznateľný, určuje pôsobenie človeka, predkladá sa ako vzor (*paradeigma*) na napodobňovanie (*mimetiké techné*). Úlohou človeka je teda nazerať (*theorein*) na inteligibilnú dimenziu skutočnosti a súčasne (v tom istom akte) nazerané transformovať do *praxis*, ľudskej činnosti. Prirodzeným prostredím, ale aj prostriedkom i cieľom tejto transformácie je *polis*, organizovaná ľudská komunita, požadujúca spoločenské povinnosti a zabezpečujúca jednotlivcovi dôstojnosť a hodnotu. *Polis* predstavuje sociálnu štruktúru, ktorá poskytuje istotu, zorientovanosť vo svete, domov a možnosť sebauskutočňovania. To, že človek je aj *zoon politikon*, nie je prípadkovým, doplnkovým znakom človeka, ale jeho podstatným atribútom, spolutvoriacim ľudskú prirodzenosť.

Človek sa stáva človekom a svojmu životu dáva ľudský charakter až vtedy, keď mu nestačí „len prežiť“, ale žiť v úsilí neustáleho prekračovania hraníc, zdokonaľovania, s pohľadom upretým na ideu ľudstva. Platón píše: „*Nemá byť pokladané za najcennejšiu vec žiť, ale dobre žiť*“ (*Kritón* 48b). **Život človeka nie je len danosťou, ale je úlohou**, ktorú má naplňať. Súlad ideálneho a bežného v ľudskom živote nikdy nebude dokonalý, a jeho dosahovanie nie je samozrejmé. Vyžaduje si uvedomelé a cieľavedomé sprevádzanie – výchovu a vzdelávanie, sebavýchovu a sebvzdelávanie, nazývané *paideia*. *Paideiu* nie je možné chápať v osvietenskom a poosvietenskom zmysle ako jednoduché vkladanie vedomostí do prázdnej duše, „*vkladanie zraku do slepých očí*“ (*Ústava* 518c). *Paideia* sa deje predovšetkým vo vnútri človeka ako precitnutie, obrátenie, starostlivosť o dušu, aby bola v súlade s pravdou, v konečnom dôsledku s „dobrom samým“.

Platón (427 – 347 pred Kristom) „dobro samé“ (*agathon auto*) označuje ako Ideu dobra (*to Agathon*). Idea dobra je najvyšším zo všetkých bytí, je zdrojom bytia všetkých súcien, je zárukou poznateľnosti skutočnosti (aj metafyzickej), je prvým vzorom a posledným cieľom každého dobra a každej krásy (*Ústava* 517c). Podľa Platóna je dobro poznateľné; ako predmet dokonalého poznania najprv dokonale jestvuje. Všetko, čo jestvuje, participuje na bytí Idey dobra, a preto je tiež samo dobré. Všetky idey, aj idea človeka, sú

zároveň normami, ku ktorým sa bytie primkýna, čo osobitne platí pre rozumom nadané súcna, ľudí. Najvyššia **Idea dobra je preto najvyššou normou bytia a konania človeka**. „Dobrota“ Idey dobra presahuje každú súčasť, je transkategoriálna, vykladá sa v rozličných významoch a podobách „dobroty“ jednotlivých súcién (ako ich neskôr rozlišuje Aristoteles, napr. v *Topikách*, I, 15, 106, alebo v *Etike Nikomachovej*, I, 4). Idea dobra ako najvyššia idea „nesie“ (*epiférei*) ďalšie idey, ktoré na nej participujú a ktoré predstavujú ideály jednotlivých vecí (por. A. Graeser, 2000, s. 212). Takouto nesenou ideou je aj „idea duše“ ako idea dokonalého človeka, ktorá je implicitným či explicitným predmetom každého ľudského úsilia. Intelektuálne zakúšanie obsahov čistého zmyslu, vyhradené iba filozofom („milovníkom múdrosti“), spôsobuje radosť, ba až duchovnú vášeň, „šialenstvo“ (*manike*; *Faidros* 224), aké uchváti autentického človeka, človeka zameraného na dobro.

Pripodobňovanie k božským ideálnym pravzorom je výzvou, na ktorú človek odpovedá „starostlivosťou o duše“ (*epimeleia pari tés psychés*), teda o dušu svoju a o duše druhých. Táto forma *paidei* má napokon priviesť dušu k nesmrteľnosti (v dialógoch *Faidros* a *Faidón*). **Starostlivosť o dušu** nepredstavuje vzdelávanie v zmysle nadobúdania vedomostí, ale vnútorné obracanie, prestavovanie, cibrenie, „autentizovanie“. Výchova – *paideia* – je v zmysle podobenstva o jaskyni vynáraním z „podzemia“, z neprebudenej, povrchnej situovanosti, a následne návratom do bežného života s novou kvalitou a s novým životným zacielením.⁵ Poslaním *paidei* nie je nejaký pragmatický účel, späť s potrebami bežnej praxe. Práve každodenné zaobstarávanie zväzuje ľudí „v jaskyni“ a týchto pút sa vychovávaný musí zbaviť, aby doprial svojej duši skutočnú slasť z nesmrteľnosti. *Paideia „je vystupovaním zo situácie, v ktorej zostávame! Je teda vystupovaním bez vystúpenia! Je rozoznávaním zdroja v tieňoch! ... Možnosti pravého umiestenia ľudskej situácie sa naplnia putovaním nahor a nadol, paradoxným preto, že sa vlastne nikam nejde a ísť nemôže, tajomná inštancia ‚vychovávateľa‘ ukáže pravú tvár ľudskej situácie. Slovomí delfskej veštiarne človek poznáva sám seba“* (R. Palouš, 1991, s. 32). Platón je presvedčený, že človek sa môže, a teda musí o dušu starať tak, aby sa stala spravodlivou a hodnou svojej spriaznenosti so svetom ideí. To je aj základný motív každého mravného úsilia a každej mravnej výchovy. Ak má človek „žiť dobre“ (*to eu zén*), musí svoju dušu viesť k dokonalaj spravodlivosti (*Ústava* 353e) a iným cnostiam.

Cnosť (*areté*) ako eminentnú **cestu k blaženosti** predstavuje Aristoteles

⁵ Výstižnú pedagogickú „exegézu“ Platónovej paraboly o jaskyni podáva český filozof Zdeněk Kratochvíl vo svojom diele *Výchova, zřejmost, vědomí. Základní pojmy a představy výchovy*. Praha: Herrmann & synové, 1995, najmä na s. 20 – 27.

(384 – 322 pred Kristom). Posledným a najplnším cieľom všetkého ľudského konania je podľa neho blaženosť (*eudaimonia*) (*Etika Nikomachova* I, 5, 1097b20). V Aristotelovej etike nejde v prvom rade o nejakú teóriu morálky, ktorá by sa sústredila na otázku „Ako sa máme správať?“, ale o teóriu ľudskej blaženosti (por. A. Graeser, 2000, s. 329). Tak ako u Platóna a Epikura, aj Aristotelova etika vychádza z toho, že človek sa od prirodzenosti usiluje, aby sa mu dobre viedlo, aby sa vedel vyrovnáť so životom a tento hlavný cieľ všetkého snaženia treba chápať ako dobro. „*Preto bolo správne povedané, že dobro je to, k čomu všetko smeruje*“ (*Etika Nikomachova* I, 1, 1094a). Aristoteles si však na rozdiel od Platóna jasne uvedomuje, že hoci „*existuje práve jediné dobro, ku ktorému smeruje každé konanie,*“ „dobro ako také“ je príliš vzdialené od každodennej ľudskej *praxis* a vyžaduje si schopnosť praktického rozumu (*fronésis*) rozlišovať a rozhodovať sa v každodenných životných situáciách. **Teória dobrého života**, zabezpečujúceho blaženosť (šťastie), reflektuje bežné chápanie mravnosti. Zrelý, skúsený a rozumný človek dokáže najlepšie rozoznávať mieru a jeho cnosť je normou konania (*Etika Nikomachova* III, 6, 1113). Žiadostivosť a iracionálna túžba je pre človeka iba „zdanlivým dobrom“, pričom „skutočné dobro“ je predmetom racionálneho rozvažovania, ktorého prvým výkonom je stanovenie správneho cieľa, a ktorého pravidlom je skrytý *logos*. Aby poukázal na nebezpečenstvo suplovania skutočných cieľov zástupnými cieľmi, Aristoteles rozlišuje medzi schopnosťou *fronésis* a schopnosťou *deinotés*. Praktická rozlišovacia schopnosť *fronésis* je viazaná na mravnú cnosť a je ňou podmienená, ale *deinotés* (šikovnosť, nadanosť, zručnosť) môže byť súčasťou *fronésis*, ale nemusí – ak je zameraná na nesprávne a zlé ciele. Aristotelovo chápanie *paidei* sa prekrýva s rozumovo-mravnou výchovou, zameranou na odlišovanie pravých cieľov od zdanlivých, a na cnostné konanie, zabezpečujúce pravú blaženosť. Úlohou výchovy je dosiahnuť v človeku najprv súlad chcenia a myslenia a potom súlad týchto dvoch s konaním (tzv. praktický sylogizmus). Všetky činnosti, ktoré sú vykonávané so zreteľom na posledný cieľ – *eudaimoniou*, sú dobré. Najlepším životom je buď kontemplatívny ideál (rozumová participácia na božskom – elitný ideál výchovy), alebo život podľa mravných cností v širokom zmysle (komplexná, mnohostranne rozvinutá osobnosť, vrátane telesných funkcií – všeobecný cieľ výchovy). Aristoteles dáva prednosť kontemplatívnejmu životu, vychádzajúc z presvedčenia, že človek pri nazeraní nadčasových právd transcenduje konečnosť svojej existencie (A. Graeser, 2000, s. 361).

Helenistická doba gréckej antiky (323 – 31 pred Kristom), presahujúca do rímskej doby, zaujala po Aristotelovi ústredné miesto filozofie. Epikureizmus, skepticismus a najmä stoicizmus sa v minulosti vnímali ako okrajové a úpadkové kultúrne prúdy a podceňoval sa ich neskorší vplyv na formovanie ranej

stredovekej civilizácie. Epikurejská i stoická filozofia sa orientovala takmer výhradne na skúmanie „ľudských záležitostí“ (*ta antropoia*) a významne zasiahla do myslenia o „dobrom živote“. Epikuros (341 – 271 pred Kristom) vytvoril filozofický systém misijného charakteru, oslovujúci aj Rimanov. Jeho heslo „ži v skrytosti, aby si dosiahol pokoj“ pôsobilo uchvacujúco. Podľa neho je život človeka ohraničený narodením a smrťou a celé ľudské úsilie má byť zamerané na **čo najlepšie prežitie „prítomnej chvíle“**. Ľudská duša je vlastne súčasťou tela, v ktorom sa fyzicky nachádza a tvorí zdroj zmyslového vnímania. Cieľom života človeka je dosiahnuť konečnú slasť, t. j. stav duševného pokoja. Epikuros učil, akým spôsobom dosiahnuť blaženosť: najprv odstraňovať príčiny nepokoja a bolesti (hlad, smäd, chlad, hluk, hnev...) a potom smerovať k najvyššej slasti, slasti konečného pokoja. Telesné slasti, zakúšané pri odstraňovaní nepokoja, nie sú cieľom, lež prostriedkom na dosiahnutie konečnej blaženosti. Na základe epikurovského hedonistického kalkulu je pre človeka lepšie vzdať sa dočasných príjemností a pôžitkov, ak si tým človek zachová túžbu po slasti trvalej a dosiahne duševný pokoj. Mravné cnosti sú dobré iba v miere, v akej sú prostriedkami na dosahovanie tohto cieľa. Najlepšie prežívanie „prítomnej chvíle“ teda neznamená naturalistický fyzický hedonizmus, ale výsledok, ku ktorému človek môže dospieť po dlhodobom výchovnom úsilí.

Najvplyvnejším plodom helenistickej filozofie bol stoicizmus. Grécki stoici (Zenón z Kitia, Kleantés, Chrisippos) vypracovali systém, ktorého hlavnou témou bol vzťah medzi *logos* (rozumom) a *physis* (prírodou, prirodzenosťou). Súčasťou tohto systému boli ontologické, kozmologické, logické i gramatické teórie, no osobitnú pozornosť si zasluhuje ich psychologické a etické učenie. Človek má vrodené pudy a afekty, nad ktorými postupne (výchovou) preberá vládu rozum. Ľudská prirodzenosť je zariadená tak, že sa vyvíja z čohosi nerozumového a akoby zvieracieho do štruktúry, ktorá je úplne riadená rozumom (Long, 2003, s. 214). Na tomto základe vyrastá stoická etika: ľudská prirodzenosť v sebe obsahuje akési „pudy k cnosti“, „semená poznania“, ktoré robia z človeka bytosť zodpovednú za okolie, najmä však za vlastné správanie vo vzťahu k svetu. **Najväčšie dobro pre človeka je konať v súlade s prírodou**. Dospievanie k „stoickému pokoji“, teda k rozumovému zladeniu vnútornej slobody s nevyhnutnosťami prírody, je možné len prostredníctvom výchovy, zameranej na asketické nepripúšťanie vášni a na rozumovú koherenciu s prirodzenými určeniami človeka. Stoická antropológia našla ústretové prijatie nielen v rímskej spoločnosti (v ktorej sa stala „domácou“ filozofiou), ale mala silný vplyv aj na formovanie kresťanskej morálky.

Rímska ríša, ktorá pohltila aj grécke krajiny, zanechala európskej tradícii predovšetkým základ západného právneho systému a významné politické

a štátovedné skúsenosti. V rímskej spoločnosti sa v oblasti vzdelávania presunul záujem od filozofie k praktickým vedám, ktoré smerovali k úžitkovým cieľom. Pestovalo sa najmä rečnícke umenie a právnická zbehosť, prehľad v dejinách a literatúre. Hoci Rimania neobohatili európsku filozofiu o žiadne nové myšlienkové prúdy, asimilovali predovšetkým helenistickú grécku filozofiu, zvlášť stoickú filozofiu. V kontinuite s gréckym stoicizmom tak vznikol rímsky stoicizmus, zastúpený vzdelanými „osvietenými“ Rimanmi, rečníkmi, právnikmi a politikmi (Marcus Tullius Cicero, Lucius Annaeus Seneca, Marcus Aurelius), ktorí sa ani nepovažovali za znalcov filozofie (Long, 2003, s. 277). Za zmienku stojí Cicerónova snaha pretlmočiť do latinčiny filozofický odkaz Grékov, a že nezostala márna, dokazuje aj známa definícia kultúry: „*Cultura autem animi philosophia est*” (Filozofia je kultúrou duše; *Tuskulské rozhovory* III, 5). ***Cultura animi*** ako poslanie a cieľ edukácie tu nadväzuje na platónsku *epimeleiu*. Seneca vysvetľuje filozofiu ako „vychovávateľku ľudstva” a vyzdvihuje blahodarný účinok stoických mravných zásad na duševný stav človeka a na vedenie života. Stoická náuka o *logos*, ako aj stoické etické doktríny poskytli cenný myšlienkový zdroj pre raných cirkevných otcov, medzi ktorými boli Klement Alexandrijský, Tertullianus či sv. Hieronym.

2.3. Príspevok biblického hľadiska: viesť človeka k obrazu Božiemu

Ďalším určujúcim zdrojom európskej kultúry, vrátane výchovy a vzdelávania, je biblická (judaistická a kresťanská) viera. Prostredníctvom kresťanstva pôsobia na chápanie sveta a človeka v ňom mnohé židovské motívy a v ďalšom texte ich nebudeme skúmať samostatne. Biblické (hlavne starozákonné) chápanie človeka má svoj pôvod v knihe *Genezis*, ktorá **predstavuje človeka ako bytosť stvorenú na obraz Boha – ako *imago Dei*** (Gn 1, 27). Podľa B. Kudláčovej (2003, s. 62) judaizmus i kresťanstvo „*vymedzuje človeka vo vzťahu k Bohu*“. Byť „obrazom Boha“ znamená mať s ním spoločné znaky, ako rozum, slobodu, schopnosť rozlišovať dobro a zlo, no *imago* nie je totožné so svojím vzorom, iba sa naň „podobá“ – je zároveň *iné* ako ideálny božský vzor. Hriešnosť, smrteľnosť a omylnosť človeka sú prejavmi jeho nedokonalosti a znakmi jeho situovanosti uprostred *ordo creatum*, stvoreného poriadku. *Similitudo* (podobnosť) človeka k Bohu sa netýka len jeho duše, ale celej podstaty, bez dualistického oddeľovania ducha a tela. Preto aj poznávanie nie je len aktom duše, intelektu, ale „celého človeka“. Súlad s takto transcendentne vymedzenou prirodzenosťou je pre človeka dobrom a predstavuje cieľ životného programu. Naopak, snaha „obísť“ tento program človeka a „skokom“ chcieť „byť ako Boh“, je zdrojom zla, podvodnej zámieny *ikony* (obrazu) za

idol. Príbeh o Adamovi a Eve (Gn 1,26-3,24) je podľa B. Kudláčovej (2003) príbehom samotnej ľudskej existencie, poukazuje na boj dobra a zla, ktorý sa odohráva v každom jedincovi, spoločnosti, dejinách. Údelom človeka nie je rozhodovať o dobre a zle, lebo tie sú dané Božím poriadkom, ktorý je sám osebe „dobrý“. Úlohou človeka je svet spoznávať, starať sa oň, kultivovať ho a v závere svojej časovej existencie prekročiť do dimenzie večnosti. Stvorensťvo je síce „dobré“, ontologicky hodnotné, no nie je dokonalé, je kontingentné a človeku umožňuje uplatňovať jeho racionalitu a slobodu v konečnom prostredí sveta tak, aby ho zhodnotil a napokon transcendoval.

Biblický človek je človek dejinný, pretože na základe skúsenosti s božím pôsobením vo vlastných dejinách orientuje svoj osud k neistej a neznámej budúcnosti, avšak garantovanej prisľúbeným cieľom, ideálnym „domovom“. Dejiny sú neustálym tvorením v súčinnosti Boha a človeka. V Biblii **Boh zjavuje svoj zámer s človekom**: sľubuje mu oslobodenie a záchranu, t. j. spásu a život v pôvodnej plnosti („život večný“). Boh Biblie, na rozdiel od bohov gréckeho či rímskeho panteónu, je bohom osobným, milujúcim a odpúšťajúcim. Starozákonný človek sa riadil zmluvou (*berith*) s Bohom, ktorá ho zaväzovala dodržiavať predpísaný étos a sľubovala mu spásu. Už od čias Mojžiša (asi 1500 pred Kristom) mali Židia svoj vlastný etický systém v podobe náboženských a mravných prikázanií – Dekalóg (*desať slov*), ktorý bol základnou normou pre vzťah človeka k Bohu a iným ľuďom. Výchova v tomto systéme mala významné miesto; akcent sa kládol najmä na dva prvky: gramotnosť a mravnú výchovu.

Nový zákon naplno rozvíja tému človeka ako *imago Dei*: dokonalým obrazom Boha je Kristus prostredníctvom svojho synovského vzťahu, čo znamená, že človek sa stáva obrazom Boha prostredníctvom Ježiša Krista – **podobnosť človeka Bohu v Novom zákone znamená podobnosť Kristovi** (B. Kudláčová, 2003). Kristus je „novým Adamom“ a zároveň prototypom nového človeka, ktorý z neho čerpá život. Kristus vybojoval spásny zápas za človeka, spasil ho a preukázal tak najvyšší odkaz kresťanstva: „*Boh je láska*“ (1 Jn 4, 16). Na rozdiel od gréckej filozofie, podľa ktorej človek môže dosiahnuť blaženosť vlastným úsilím, kresťanstvo tvrdí, že človek môže prekonať svoju vlastnú hriešnosť len pomocou Božej milosti, človekom nezaslúženej, ústretovej Božej priazne. Prostredníctvom milosti Boh nastoľuje osobné spoločenstvo s ľuďmi, aby im daroval spásu. Podstatou judaisticko-kresťanskej tradície je slobodný a personálny vzťah a dianie, ktoré sa odohráva medzi Bohom a človekom. V porovnaní s gréckym myslením tu vystupuje **eminentná hodnota a dôstojnosť jedinca**, jeho individuálna jedinečnosť a jeho slobodné rozhodovanie. Prvokresťanská výchova dbá na nezobraziteľnosť Boha a súčasne vedie každého človeka, aby zakúšal seba i ostatných ako podoby obrazu Boha.

Z toho vyplýva i konštitutívna „rovnosť pred Bohom“, rovnaká hodnota každej ľudskej osoby, keďže sám vzor nie je možné ukázať a spodobniť.

Kresťanská výchova, zameraná na *sequela Christi* (nasledovanie Krista), môže mať rôzne formy a akcenty. Čoskoro si osvojuje aj grécku *paideiu*. „*Vždy však ide o cestu od sebeckta k vydanosti, od životnej uzavretosti k ochote vykročiť do nezaistenosti*“ (Z. Kratochvíl, 1995, s. 71). Jeden z rozhodujúcich momentov kresťanskej výchovy vyjadruje slovo *metanoia*, obrat, obrátenie, „pokánie“, ale aj premyslenie, zváženie. Požiadavka obrátenia, konverzie, si vyžaduje schopnosť zamyslieť sa, pozastaviť sa, precitnúť zo samozrejmosti. **Konverzia je trvalým katarzným nárokom** kresťana, zasahujúcim tak jeho myslenie, ako aj jeho mravné konanie. Prakticky sa vykonáva úkonmi sviatostného očisťovania (krst, spoveď), ale aj „spytovaním svedomia“ či všedným prehodnocovaním života. Výchova prvotného kresťanstva nachádzala pritom archaické vzory v antickej mystagógii a psychagógii, ktoré naplnila svojím obsahom. V službách sviatostnej výchovy bolo vyučovanie katéchesis a jeho súčasťou *katéchesis mistagogiké*, zasväcujúce učenie. Bolo úlohou výchovy *vo-vádzať* do zasvätenia – mystagógia je podobou psychagógie, vedenia duše. „*Tu sa stretávajú hľadiská mýtické (mysterijné zasvätenie), kresťanské (katéchesis) a filozofické (starostlivosť o pohyb duše)*“ (Z. Kratochvíl, 1995, s. 76). Obrazy „zostúpenia do útrov zeme“ a „vystúpenia na svetlo sveta“, ktoré sa znázorňujú v mystagogických obradoch, pripodobňujú človeka Kristovi, ktorý svojou smrťou a vzkriesením očistil ľudstvo, zorientoval ho k eschatologickej budúcnosti a vyzval ho k činom nezištnej lásky – *agapé*. Vymanenie z podzemia, z jaskyne či z vody baptistéria naznačuje pôrod k novému, lepšiemu, pravdivejšiemu životu. Latinský ekvivalent slova *paideia* je *educatio*, „vy-vádzanie“, „vy-ťahovanie“ (z lat. *ex-ducere*, nem. *er-ziehen*) z jaskyne. Tento etymologický výklad priam ilustruje presvedčenie, že človek je síce človekom už „v jaskyni“ (Bohom stvorená, vymedzená ľudská prirodzenosť), ale až výchova z neho robí osobnosť, t. j. človeka schopného obstáť „pred Božou tvárou“.

Biblický Boh, ktorý je Absolútny, sa s človekom rozpráva, človeka miluje, záleží mu na človeku a ponúka mu účasť na rozvoji dejín. Boh je *Emanuel* („Boh-s-nami“), je Otec svojich detí. Postavenie človeka ako „Božieho dieťaťa“ implikuje ďalšie antropomorfné obrazy, ktoré sa prirodzene prihovárajú jeho duši, ako napr. „*Syn môj, nepohrdaj Pánovou výchovou, ani neklesaj, keď ťa on karhá. Lebo koho Pán miluje, toho tresce, a šľahá každého, koho prijíma za syna. (...) Ak ste mimo výchovy, na ktorej dostali účasť všetci, potom ste nemanželské deti, a nie synovia! A potom aj naši telesní otcovia nás vychovávali a vážili sme si ich. Nepodriadime sa tým viac Otcovi duchov a budeme žiť?! A oni nás karhali na krátky čas a tak, ako sa im videlo, on však kvôli tomu, čo je užitočné, aby sme mali účasť na*

jeho svätosti. Pravda, každá výchova v prítomnosti sa nezdá radostná, ale krušná; neskôr však prináša upokojujúce ovocie spravodlivosti tým, ktorých ona vycvičila.“ (Hebr 12, 5-11) Božia „výchova“ vyžaduje neraz nepochopiteľné a bolestivé chvíle, vždy však s tým najvyšším láskavým zámerom „mať účasť na božskom“. Cesta kresťanskej výchovy nesmeruje k dokonalej obci ľudí, k utópii najlepšej *polis* (Platón, Aristoteles), ale k „Božiemu kráľovstvu“, k nepolitickej *civitas Dei* (Augustinus). „*Educare znamená privádzať na cestu nasledovania Krista*“ (R. Palouš, 1991, s. 36). Napriek zásadným odlišnostiam grécka *paideia* a kresťanské *educatio* majú spoločnú významnú črtu – výchovu chápu ako posvätnú („nedelňnú“) záležitosť, vytrhávajúcu človeka z každodenného zaobstarávania a zabezpečovania, ktoré je v konečnom dôsledku klamlivé, ak sa v živote absolutizuje. Ani *paideia*, ani *educatio* nezabezpečujú nové zručnosti a vedomosti pre každodennú prax, ale poskytujú „výhľad“ poza každodennosť. Výchovu a vzdelávanie rezervujú „sviatočným chvíľam“, slávnostnému času, cennej voľnosti (*scholé*). **Edukácia má pomôcť vymaniť človeka** z nevyhnutnej zmyslovej všednosti a poskytnúť mu „kvalifikáciu“ na večnosť.

Mladé kresťanstvo si muselo vy dobyť miesto vo svete, upevniť sa, vnútorne i navonok sa obhájiť, filozoficky (teologicky) spracovať podstatu kresťanstva, aby zodpovedalo kultúrnemu kontextu spoločnosti a duchovnému rastu kresťanských spoločenstiev, o čo sa zaslúžili sprvu *apoštolskí otcovia* (napr. Klement Rímsky, Ignác Antiochijský), potom *ranokresťanskí apologeti* (2. stor. napr. Justín, Irenej, Klement Alexandrijský), no najmä *cirkevní otcovia*, veľkí teológovia, ktorí vedecky rozpracovali a prehĺbili kresťanskú teológiu a filozofiu (2. až 5. stor., napr. Gregor Nazijánsky, Bazil Veľký, Atanáž, Augustín).

Za najvýznamnejšieho predstaviteľa patristiky (z lat. *patrés* = otcovia) bezpochyby môžeme označiť Aurelia Augustina (350 – 430). Vzdelaný rečník a filozof, rímsky občan, konvertita, v myslení nadväzujúci na Platóna, novoplatonikov, Ciceróna a Origena, zaznamenal „antropologický obrat“ v kresťanskej filozofii: vo svojich dielach zdôrazňuje základné presvedčenie, že **Boh nie je len objektívny vrchol bytia**, Absolútny Logos, Stvoriteľ sveta a Posledný účel univerza, **ale je aj vnútorný princíp**, osobný človeku. Boh je *intimior proprium meum*, pôvodný zdroj individuálneho bytia, najhlbší dôvod osobného duchovného života. Iba racionálna príroda môže byť vo vlastnom zmysle obrazom, *imago*, pretože v sebe ukrýva pravdu a vlastným úsilím vo vzťahu k svojmu pôvodu ju dokáže rozoznávať: „*Veľmi správne sa hovorí, že človek, rozumová a racionálna bytosť, je urobená na obraz a podobu Božiu.*“⁶

⁶ „*Homo, creatura rationale et intellectuale, rectissime dicitur factus ad imaginem et similitudinem Dei.*“ AURELIUS AUGUSTINUS.: *De vera religione*, 1., c. 44, n. 82.

Zmyslový svet je spravený per similitudinem (spodobením), kým racionálna príroda *per similitudinem* a *ad similitudinem* (na podobu). Augustínovský exemplarizmus sa prenáša aj do noetiky v tvare *imaginistickej dialektiky*. Tá spočíva v neustálom úsilí o spoznanie nespoznateľného v zmysle *docta ignorantia* (Augustínov pojem, neskôr adoptovaný Mikulášom Kuzánskym). Augustín však umiestňuje pravé poznanie pravdy do oblasti mystiky, do intimity svojho vnútra, v ktorom človek bezprostredne nazerá, bez sprostredkovania znakov, slov, obrazov. Augustínova koncepcia osciluje medzi ontologizmom (ku ktorému smeruje metexická požiadavka jednoty) a idealizmom (ku ktorému sa blíži predstava Božej prítomnosti ako agenta v interiorite človeka). Vyhyba sa však aj jednému, aj druhému extrému, pretože neúnavne zdôrazňuje Božiu transcenciu i ľudskú subjektivitu. Tieto dve pozície vytvárajú dramatickú antinómiu, ktorá bude pretrvávať vo všetkých formách kresťanskej filozofie. Naše poznanie Boha je len *similitudo*, ku ktorému dochádza v nižšej rozumovej prirodzenosti, neadekvátnej svojmu predmetu, avšak schopnej udržať v sebe podobu božského (*De Trinitate*, 1. IX, c. 11, n. 16). Ľudská myseľ nedokáže vytvoriť v sebe poznanie Boha. Kto si myslí, že pozná Boha, ten nepozná Boha, ale pozná niečo, čo nie je Boh: „*Ak to totiž pochopíš, nie je to Boh*“; „*Čokoľvek veda pochopí, to je obmedzené chápaním vedy*“.⁷ Poznanie Boha musí stále sprevádzať uznanie nekonečnej disproporcie poznávaného predmetu. Avšak tento negatívny aspekt poznania je vyrovnávaný pozitívnym aspektom – túžbou po Bohu, ktorá v nás vytvára väčšiu podobnosť s ním. Myseľ nemôže „pochopiť“ Boha, ale môže z neho načierať, a tak sa mu pripodobňovať: „*Čím viac sa priblížiš k podobnosti, tým viac pokročíš v láske a tým viac začneš vnímať Boha*“.⁸ **Dialektika hľadania a nachádzania** je pre Augustína typická (podobne ako bola u Platóna *skepsis*, dialektika *erosu*): „*Hľadáme, aby sme nachádzali a nachádzame, že musíme ďalej hľadať*“.⁹ Na tejto ceste „zdola“ dáva Augustín pozitívny zmysel tomu, čo je pominuteľné, lebo naznačuje nepominuteľné, ktoré je zdrojom ľudského poznávania „na ľudský spôsob“. U Augustína sa noetika neoddeliteľne spája s etikou, pretože poznávanie je procesom nielen intelektuálnym, ale aj praktickým, zdokonaľovaním v láske a tvorivosti. Môžeme uzavrieť, že to, čo bolo stvorené *per*

⁷ „*Si enim comprehendis, non est Deus*“; „*Quidquid scientia comprehenditur, scientis comprehensione finitur*“ AURELIUS AUGUSTINUS: *De Civitate Dei*, 1. XII, c. 18; porov. *De doctrina christiana*, 1. I, c. 6, n. 6.

⁸ „*Quantum accedis ad similitudinem, tantum proficis in charitate, et tanto incipis sentire Deum*“ AURELIUS AUGUSTINUS: *Esposizione sui Salmi*, 99, n. 5. Roma: Città Nuova 1971.

⁹ „*Quaeramus tamquam inventuri et sic inveniamus, tamquam quesituri*“ AURELIUS AUGUSTINUS: *De Trinitate*, 1. IX, c. 1, n. 1.

similitudinem, napĺňa svoje určenie tak, že **napodobňuje podľa vlastných schopností večný vzor – ad similitudinem**. Descendentný proces, ktorým sa božské zobrazilo vo veciach a dušiach, človek nedokonale opakuje zdola tým, že vytvára expresívne obrazy so zámerom napodobniť to, čo je večné.

Augustín koncipuje *imago* v *životnom* a *personálnom* zmysle – na rozdiel od gréckeho intelektualizmu, teda ako aktivitu, v ktorej sa uskutočňuje dokonalá jednota bytia, poznávania a života. Najdokonalejším obrazom je bytie obdarené duchovnosťou – človek: človek sa nedokáže dotknúť centra seba samého bez toho, že by sa nepriblížil k Bohu, a naopak, nedokáže sa priblížiť k Bohu bez toho, aby sa nedotkol svojho jadra (je to súvzťažnosť *per imaginem* a *ad imaginem*). Ak duša chce pristúpiť k Bohu, musí začať sama od seba (*De Trinitate* XIV, 8, 11). Vzťah medzi Bohom a človekom je cirkulárny a optimistický: *Noverim me, noverim te; Ked' spoznám seba, spoznám teba*. Augustínovská mystika nie je mystika vyprázdnenia seba, ľudského, ale mystika jeho zdokonalenia, zbožštenia. Človek je „povinnou“ cestou k Bohu, k Pravde – *trascende te ipsum* (prekroč seba samého) je nerozlučne späté s predchádzajúcim *in te ipsum redi* (vráť sa do seba samého). Úloha učiteľa je v tejto životnej dialektike skôr marginálna. Augustín síce napísal dielo O učiteľovi, no pedeutologické úvahy v ňom nenájdeme. Edukácia je skôr intristickým procesom, zameraným do svojho vnútra, na vlastné sebaopoznávanie; jediným skutočným učiteľom človeka je Boh.

Prelomovým obdobím stredovekej kultúry a vzdelanosti bola tzv. karolovská renesancia (podľa cisára *Karola Veľkého* (768 – 814)), ktorou sa začala éra škôl – scholastika. Nadväzujúc na skúsenosti benediktínskych a neskorších cisterciánskych kláštorňých škôl vzniká katedrálna Chartreská škola (9. – 12. stor.) a opátska Svätoviktorská škola (12. stor.), ktoré sa stali centrom scholastickej vedy. Až počas vrcholnej scholastiky (12. – 14 stor.) sa v Európe zakladajú prvé univerzity (na území Talianska, Francúzska a Anglicka: Salerno, Bologna roku 1119, Paríž 1150, Modena 1175, Vicenza 1204, Cambridge 1209, Padova 1222, Oxford 1249 a i.). *Universitas magistrorum et scholarium* predstavovala vrchol inštitucionálneho vzdelávania a svoj eminentný status si zachováva až dodnes. Počas tohto obdobia sa v akademickej edukácii vyznamenalo niekoľko osobností (napr. Peter Abélard, Peter Lombardský, Bonaventura z Bagnoregia, Albert Veľký), no bezpochyby najvýznamnejším z nich bol Tomáš Akvinský (1225 – 1274).

Základnou úlohou výchovy je podľa Tomáša predovšetkým podporovať dynamický rozvoj človeka, ktorým človek dotvára seba samého v ľudskosti: človek ako jednotné bytie prostredníctvom svojich operatívnych síl dynamizuje svoju prirodzenosť s cieľom dosiahnuť poslednú a finálnu dokonalosť (*beatitudo*). Reflexia o výchove a výchovnom ideáli u Tomáša sa začína a aj

končí u idey človeka. Akvinský v aristotelovskom duchu tvrdí, že ľudská prirodzenosť je daná substanciálnou jednotou duše a tela. Duša je v tomto prípade tvarom (formou) tela, ale zároveň je aj duchovnou podstatou (*spiritus*). Duch prekonáva hmotu a umožňuje vnímať totalitu bytia prostredníctvom poznávajúceho *rozumu* a chcejúcej *vôle*. V tomto intelektívnom živote, v ktorom je vzájomná závislosť a synergia telesnosti a duchovnosti, spočíva jedinečnosť človeka a jeho charakter *imago Dei*. Duša však nie je iba formou „*esse hominis*“, ale aj formou „*agere hominis*“, teda organizačným princípom konania človeka. Konaním (*actus secundus, actus operandi*) človek dopĺňa svoje bytie (*actus primus, actus essendi*), podobne ako akcidenty dopĺňajú podstatu a zdokonaľujú ju. **Bytnosť človeka je *perfectibilis*** (zdokonaľovateľná) a proces zdokonaľovania je úlohou výchovy. Ľudská prirodzenosť (*natura*) je teda dynamická kategória, ktorú sekundárne určujú operatívne schopnosti (fakulty) duše a je základom pre ľudskú výchovnú činnosť, ktorej výsledkom býva *natura secunda*, tzv. druhá prirodzenosť človeka. Aby človek mohol usmerňovať svoj život, na jeho ceste zohráva hlavnú úlohu chápanie posledného cieľa, ktorý určuje všetko konanie. Tomáš nalieha na historického človeka, aby si už na začiatku zvolil svoj cieľ. Dôvodí, že skutočne múdrom je iba ten, kto má na zreteli svoj posledný cieľ a svoj život založí na jeho napĺňaní. Ak sa človek zameria na hlboký vnútorný cieľ, stáva sa *vnútorným človekom* (*homo interior*), v opačnom prípade ostáva *vonkajším človekom* (*homo exterior*), bez orientácie a poriadku. Úlohou výchovy je usmerniť zameranie na vnútorný cieľ života.

Tomáš opisuje výchovu ako podporovanie (*promotio*) dieťaťa až k dokonalému stavu človeka ako človeka, t. j. k stavu cnosti (*status virtutis*). Toto podporovanie zahŕňa upevňovanie všetkých entitatívnych a operatívnych vrstiev človeka, ktoré podopierajú cnostný život a v zásade spočíva v rozvíjaní operatívnych síl ľudského konania až do stabilného stavu, *habitusu*, ako výsledku „výživy, vzdelávania a disciplíny“. Historicky zavŕšený človek dosiahol *status virtutis*, teda dynamickú dokonalosť, v ktorej je pripravený prestúpiť do eschatologického stavu. V stave cnosti človek disponuje operatívnymi silami tak, aby jeho skutky mohli byť dokonalé. Nejde tu o absolútnu dokonalosť, ale o akúsi prechodnú, sprostredkujúcu dokonalosť, ktorá má byť zavŕšením výchovy (zrelosť, „dospelosť“). Výchova, ktorá dokáže dieťa priviesť do tohto stavu, súčasne ho dokáže priblížiť k poslednému cieľu, ktorým je *beatitudo*. Vo výchove teda ide o analogický proces postupného privádzania k jednotlivým stupňom šťastia, pričom **najvyšší a najviac abstraktný stupeň šťastia (*beatitudo*) koinciduje s posledným cieľom výchovy**. Tomuto cieľu však predchádzajú „predposledné“ ciele, ktoré výchova nesmie obísť a na ktorých rozvíja jednotlivé rozmery ľudskej prirodzenosti. Tomáš preto rozlišuje

výchovu prirodzenú a výchovu nadprirodzenú, pričom výchova prirodzená sa rozdeľuje na telesnú a duchovnú, kde telesná výchova je podriadená duchovnej na základe vzťahu tela a duše ako matérie a formy.

Človek je neustále v stave pocestného (*homo viator*), kráčajúceho, a teda omylného a krehkého. Ťažkosť zmyslovej výchovy spočíva najmä v náročnosti sledovať poriadok rozumu, pretože si vyžaduje veľkú „disciplínu“. Človek sa usiluje opätovne zrekonštruovať pôvodnú harmóniu duše a tela prostredníctvom cností. Tu nastávajú ťažké vnútorné boje jednotlivca, ako aj vychovávateľa s vychovávaným, pretože „impérium rozumu“ je vždy v človeku nedokonalé a *skôr politické než despotické* (Aristoteles). Aj prax výchovy bude teda skôr vedená „diplomatickou“ múdrosťou než drezúrou pevnej autority. Moc vychovávateľa nad vychovávaným je vždy len nepriama. „Politická“ forma výchovy spočíva najmä v tom, že vychovávateľ sa zameriava na formovanie habituálnych stavov, cností (na všetkých stupňoch života), ktoré budú vyvíjať svoje riadiace účinky autonómne. Cieľom výchovy nie je teda poslušnosť heteronómnym normám, ale habituálna aplikácia zvnútornených cností. Prostredníctvom výchovy človek dospieva k svojej „druhej prirodzenosti“ (*status virtutis*), ktorá ho disponuje k šľachtnému konaniu. Ak vychovávaný dosiahne tento stav, úloha vychovávateľa sa skončila: mladý človek je dospelý, t. j. zrelý konať autonómne, v súlade s vnútornými nadobudnutými dispozíciami.

Scholastická filozofia, teológia a mystika neskorého obdobia (14. – 15. storočie), zdôrazňujúca význam jednotlivosti a tvorivej racionality človeka v priestore nescudziteľnej slobody, predstavovala bohatý kultúrny rámec, z ktorého sa zrodila nová epocha, novovek.

2.4. Predsavzatie prvého novoveku: vnášať svetlo do temnôt

Triumf tomizmu nemal dlhé trvanie. Už v závere scholastiky sa objavovali veľmi silné črty senzibility na niektoré témy (napr. princíp individuality *haecceitas* J. Dunsca Scota, pansemiotika W. Ockhama, koncepcia *Deus absconditus* a človeka-mikrokozmu M. Kuzánskeho), ktoré predznamovali príchod novej kultúrnej paradigmy v Európe, začínajúcej sa renesanciou a jej intelektuálnym obsahom, humanizmom. Zlomové 15. storočie so svojimi významnými historickými udalosťami (pád Konštantínopola roku 1453, ukončenie storočnej vojny roku 1453, upálenie Jana Husa roku 1415 a povstanie táboritov v Čechách, vojna ruží v rokoch 1455 – 1471, objavenie Ameriky roku 1492) symbolicky vymedzilo novú éru – novovek.

Renesančný človek podľa E. Garina (in A. De Libera, 2001, s. 477) stre-

dovekých učencov nepovažuje za „filozofov“, ale iba za „intelektuálov“, lebo „filozofi sa objavujú až v renesancii“. „Znovu-rodia sa“ (*re-naissance*) filozof nie je nutne učiteľom určitej školy, nezáväzujú ho nároky ortodoxie, vzpiera sa každej hegemonii, je kritikom z povolania a často sa búri, vo všetkých oblastiach sa venuje nepokojnému hľadaniu a experimentovaniu, popiera posvätné pravdy, usiluje sa o skryté pravdy a tajuplné zjavenia, venuje sa astrológii, prispieva k všeobecnému mieru, je lekárom a svedkom pravdy... Oxfordský humanista Robert Burton zanietene označuje, tak ako to bývalo zvykom, stredovekých „kvázi-filozofov“ a „kvázi-teológov“ za „oslov, ktorí plnia školy výhradne preto, aby uvádzali do obehu ďalších oslov“ (in A. De Libera, 2001, s. 478). Prechod od stredoveku k renesancii je vlastne vojnou „znovuzrodených mysliteľov“ proti univerzitným profesorom. „Filozof“ je všetkým, čo profesorovi chýba – je filozofom občianskym, na ktorého sa obracia obec, je filozofom prírodným, lekárom, mágom, astrológom, ktorý chce **vedieť preto, aby na veci pôsobil, a nie preto, aby ich poznal**. Podľa renesančného filozofa je pravda sériou otvorených odpovedí, ktoré treba hľadať v skúsenosti (nie v Knihe) a v ľudských dejinách. Atribút temnosti prisúdili stredoveku („temný stredovek“) renesanční literáti a táto diagnóza ostala stereotypom. Cieľom renesancie bolo zahľadiť tradíciu odovzdávania školskej vzdelanosti a na jej miesto nastoliť nový začiatok procesu poznávania tu a teraz. Ukazovala sa tendencia zbaviť intelektuálnej autority klérus a zveriť ju dvoranom a svetským literátom (*humanae litterae* – odtiaľ výraz humanizmus). Duch nového vedeckého skúmania sa priecil ochotnému prijímaniu teologických tvrdení. Nastáva oslabovanie vplyvu škôl v mene moderných teórií výchovy, skeptických voči úlohe autorít.

Za otca humanizmu považovali humanisti 15. storočia Francesca Petrarca (1304 – 1374), ktorý vystúpil proti vonkajškovému naturalizmu averroistov a skostnatenému dialektickému racionalizmu neskorých scholastikov, s úmyslom vrátiť záujem filozofie späť k človeku a jeho duši. Záujem o vnútorný svet človeka masívne narástol po príchode byzantíncov do Talianska (po páde Konštantínopola), ktorí so sebou priniesli platónske a novoplatónske idey. Rehabilitáciu Platóna oproti Aristotelovi korunoval Marsilio Ficino (1433 – 1499) znovuzaložením Platónskej akadémie vo Florencii (roku 1462). Tu vytvoril renesančnú syntézu platonizmu a kresťanstva, s osobitným zmyslom pre mystériá, hermetické doktríny a tvorivú silu „lásky“, ktorá má schopnosť zasahovať do chodu stvorenia. Fascinácia mágiou, kreačnou meditáciou a posvätnou glosolaliou, kabalou a inými zakázanými praktikami bola prítomná u mnohých humanistov (Pico della Mirandola, Francesco Patrizi, Giordano Bruno). Picova náuka o „dôstojnosti človeka“, ktorý je zázračným tvorcom seba samého, slobodným *auto-konstruktérom* uprostred celého sveta, je do-

dnes považovaná za vrcholný manifest humanistického optimizmu a nadšeneho antropocentrizmu. Človek, ktorý sa pýta „kto som?“, ktorý sa skúma ako v zrkadle a z odpovedí „sa mu krúti hlava“, stojí tiež v centre záujmu myslenia nezávislého novoskeptickeho mysliteľa 16. storočia Michela de Montaigne (1533 – 1592). Človek podľa neho dosiahne šťastie vtedy, keď oslobodí svoj rozum od poznania pravdy. Človek sa nikdy nedopracuje k poznaniu podstaty, bytnosti človeka, ale môže získať vedomosť o jednotlivom človeku a múdrosť *na vlastnú mieru* (nie univerzálne poznanie). Úlohou výchovy je dospieť k postoju mudrca, ktorý bezpodmienečne súhlasí so životom a akceptuje všetky jeho stránky, lebo **sám život je vzácne dobrodružstvo**.

Úsilie o návrat ku koreňom kresťanskej múdrosti sa prejavil aj vo výrazných náboženských hnutiach, ktorých cieľom bola obnova pôvodných dôvodov viery. Erasmus Rotterdamský (1466 – 1536) v mnohých aspektoch svojho myslenia anticipoval neskoršie vystúpenie Martina Luthera. Jeho provokačné dielo *Chvála bláznovstva* (1509) patrí k literárnym šperkom filozoficko-náboženskej renesancie. Scholastikom vyčítal strnulosť a „neznalosť samých seba“, vyzývajúc k návratu k základným kresťanským cnostiam – úprimnej viere, pravej láske a odvážnej nádeji. Kráľovi Karolovi V. venoval dielo *Výchova kresťanského kniežata* (*Institutio principis christiani*, 1516), v ktorom rozvádza princípy cti a úprimnosti v živote panovníka. Jednotou kresťanského sveta mohutne zatriaslo myslenie a pôsobenie Martina Luthera (1483 – 1546). Odmietol renesančný optimizmus a vieru v zázračné schopnosti človeka (človek nedokáže nič bez Božej milosti), ako aj dôveru k ľudskému rozumu (filozofia vedie k pýche). Tým naznačil voluntaristickú líniu neskoršieho vývinu. Podnietil reformu školského vzdelávania. Hoci spočiatku ostro vystupoval proti humanistickému školstvu a proti latinčine (v prospech domácej nemčiny), neskôr sám nariadil obnovené vyučovanie latinčiny a pestovanie humanistickej školskej vzdelanosti (za pomoci Filipa Melanchtona) s úmyslom kultivovať prepojenie medzi vierou a intelektuálnou kultúrou. Zaviedol nové vzdelávacie metódy a pedagogické postupy odsudzujúce prísnu disciplínu a telesné tresty a zdôrazňujúce individuálne schopnosti, nadanie a skúsenosti žiakov. Na Lutherovu reformáciu nadviazali protestantskí reformátori Ulrich Zwingli (1484 – 1531), Ján Kalvín (1509 – 1564) a ďalší. Reformačné hnutie sa prejavilo aj v Katolíckej cirkvi najmä po Tridentskom koncile (1545 – 1563) a označuje sa ako *protireformácia*. Zdôrazňovalo mravnú a duchovnú obnovu kléru i ľudu, autentickosť cnostného života a dušpastierstvo. Významnú pomoc pri tom zohrala rehoľa *Societas Jesu* (jezuiti), ktorým bola zverená osobitná starostlivosť o výchovu a vzdelávanie mládeže. Jezuitské ateneá znamenali nezanedbateľný vplyv aj v našich končinách.

Obdobie 17. a 18. storočia, nazývané osvietenstvo (iluminizmus), bolo po-

značené takým množstvom a takou intenzitou zásadných zmien v politike, hospodárstve, vede a kultúre, že sa javí ako epochálny zlom a začiatok *moderny*. Okrem tých myšlienkových prvkov, ktoré pretrvávajú z renesančného hnutia, nastáva posun teoretických i praktických základných postojov a modifikácia pravdivostných a morálnych kritérií myslenia. Po predchádzajúcich národných emancipačných pohyboch (vznik národných monarchií, zakladanie národných literatúr a kodifikovanie národných jazykov) dochádza k posilňovaniu tretieho stavu (meštiactva a obchodníctva), k zblížovaniu ekonomickej a politickej moci, k republikánskym revolúciám. Vo vedách a vedení všeobecne začína udávať tón matematika a na jej základe prírodoveda. Určujúcim faktorom poznávania je metodológia. W. Röd (2001, s. 10 – 18) uvádza niekoľko charakteristických znakov osvietenského myslenia: 1. *presun ťažiska k praxi* – cieľom teórie je nadvláda človeka nad prírodou pomocou skúmania tzv. sekundárnych príčin (nie „prvých“ príčin filozofie), odvrát od ideálu *vita contemplativa* k *vita activa*, k pozemským svetským úlohám, k technickému uľahčeniu života; 2. *sekularizácia* – dôraz na autonómiu a osamostatnenie individua, zameranie na imanentné ciele na úkor transcendentných, odpútavanie jednotlivca od všeobecného poriadku sveta, vznik teórií spoločenskej zmluvy; 3. *ideál systematického poznania* – vznik racionalistických systémov dokonalého poznania (Descartes, Spinoza, Leibniz), axiomatizovaných univerzálnych vied (na spôsob geometrie), rozvoj empirickej metodológie; 4. *mechanizmus a naturalizmus* – snaha mechanisticky (matematicky, fyzikálne-kinematicky) interpretovať nielen prírodu, ale aj fyziologickú a spoločenskú stránku života človeka, odmietanie teleologických koncepcií, redukovanie duše na funkcie vedomia, dualizmus duše a tela; 5. *nekonečnosť a homogénnosť hmoty* – neohraničenosť fyzického vesmíru, fyzikálny atomizmus; 6. *teória skúsenosti* – empirická zmyslová skúsenosť ako limit vedeckého poznania, vytlačanie metafyziky do oblasti morálky a mystiky, redukcia ontológie na epistemológiu (Kant).

Začiatok filozofie 17. storočia silne ovplyvnil „otec“ novoveku Francis Bacon (1561 – 1626). Namiesto aristotelovskej deduktívnej logiky nastoľuje logiku induktívnu, ktorá sa má stať základom novej prírodovedy (dielo *Nové Organon*), ktorej úlohou je vysvetľovať zákony prírody. Jeho výrok *poznanie je moc* sa stal emblematickým výrazom osvietenského optimizmu v nasledujúcom období. Jeho teória duchovných klamov (*idola mentis*) znamenala zamietnutie tradičného autoritatívneho vzdelávania v prospech individualizmu a pedagogického konštruktivizmu, neskôr rozvíjaného anglickými empiristami. Centrálnu rolu vo vedách, prírodných i humánných, má zohrávať experiment, udržiavajúci myslenie „pri zemi“, v praxi. Baconov radikálny optimizmus, ktorý sa neskôr (v 19. a 20. storočí) ukázal ako naivný, nadhlo poznačil náladu a duchovnú klímu Európy.

Racionalistickú líniu myslenia začína metodológ, prírodovedec a filozof René Descartes (1596 – 1650). **Matematický ideál** poznania ho priviedol k antropologickému dualizmu, podľa ktorého v priestore rozložitý, geometrický, hmotný svet koexistuje paralelne so svetom vedomia mysliaceho subjektu (*ego cogitans*). V racionalizme (Spinoza, Leibniz, Pascal) dochádza k oddeleniu „rozumu“ od iracionálnych aspektov života (afekty, vôľa, viera) a táto antropologická schizma sprevádza európske myslenie až do 20. storočia. Psychológia sa stáva deskriptívnou a oddeľujúcou rozličné vnútorné procesy (*ratio contra affectio*). Racionalisti sa usilovali zachovať dôstojnosť človeka a zorientovať jeho smerovanie pomocou koncepcie vrodenej ideí (Descartes), vnútorného vrodenej zmyslu *conatus* (Spinoza) či životnej sily *vis viva* (Leibniz), ktoré nezávisia od autonómneho rozumu. Toto „záchranné lano“ proti ľubovôli empiristi označili ako neprípustný apriorizmus a tým „oslobodili“ človeka od zvyškov metafyziky.

Empiristi (Thomas Hobbes, John Locke, David Hume a i.) v tej istej osvietenскеj atmosfére skúmali procesy ľudského poznávania, no vychádzali pritom z odlišných, v zásade nominalistických stanovísk: poznanie je bezpodmienečne určované zmyslovou skúsenosťou a „niet v rozume nič, čo by predtým neprešlo zmyslami“. Identita človeka sa postupne vytvára reťazením skúseností a následným vykresľovaním. Toto stanovisko sa ukázalo ako rozhodujúce pri koncipovaní človeka a jeho výchovy. Teória výchovy Johna Locka (1632 – 1704) je vlastne koncepciou o človeku ako *tabula rasa* (čistá doska), ktorú človek v priebehu vývoja zaplňa skúsenostnými determináciami. **Pedagogika ako umenie výchovy** je v tomto procese rozhodujúca a „všemocná“, lebo niet v človeku nič vopred určeného, vrodenej, normatívneho a záleží na vychovávateľovi, aké bude napokon jeho výsledné „dielo“. John Locke sa v spise *O výchove* venuje pedagogike mladých aristokratov a pri úsilí vychovať z nich gentlemanov sú podstatné štyri ciele: cnosť (*virtue*), prezieravosť (*wisdom*), slušnosť (*breeding*) a vedomosti (*learning*). Cnosť spočíva v schopnostiach racionálnej sebakontroly, prezieravosť v schopnosti zvládať udalosti predvídavo a poctivo, slušnosť znamená stred medzi hanblivosťou a bezohľadnosťou. Výchova má byť zameraná na praktické použitie. Výchova osobnosti má prednosť pred odovzdávaním vedomostí. Locke vymanil pedagogiku z didaktiky i z filozofie a predznamenal začiatok veľkého „pedagogického“ 18. storočia.

Nám blízky humanista-osvietenec Jan Amos Komenský (1592 – 1670) postavil svoju pedagogickú a následne i didaktickú koncepciu na pevných filozoficko-teologických základoch. Bez tohto svetonázorového východiska jeho teória výchovy nie je mysliteľná (porov. J. Patočka, 1997, 1998; P. Floss, 1970). „*Svet Jana Amosa bol natoľko preniknutý kresťanstvom, renesančnou*

vierou v človeka, scholastickou systematikou a obnoveným entuziazmom, že teologicko-filozoficko-pedagogický systém ním vytvorený (...) dokázal vzdorovať protichodným filozofickým postojom prakticky až do súčasnosti.“ (J. Pospíšil, 2009, s. 24) Komenský nazýva svoju filozofiu života *pansofia* – všemúdrost'; univerzálne poznanie alebo vedomosti o skutočnej celostnosti bytia. Pansofia má dva ciele: *pravdu a múdrosť*. To sú však najťažšie úlohy, aké si môže človek stanoviť, pretože popritom sa musí neustále konfrontovať s realitou. Komenskému ide o vzťah *celého* človeka k *celku* sveta. Myslenie a skúsenosť sa dialogicky dopĺňajú, všetko sa otvára prírode, Bohu a človeku. Komenský varuje ľudí pred nadmernou suverenitou ľudských súdov a nabáda k pokornému hľadaniu pravdy. Každé poznanie, ktoré slúži iba na posilňovanie moci, považuje za nepatričné. Komenskému nešlo len o dosahovanie poznania, ale o to, aby prostredníctvom poznania priviedol ľudstvo bližšie k Bohu. Tvrdil, že napokon je potrebné iba jedno – vnútorné náboženstvo, ktoré vedie **k jednote všetkého a všetkých**. Všetky procesy a veci v ľudskom živote tvoria jednotu, pôsobia na seba a vzájomne sa buď podporujú, alebo si odporujú, buď spolupracujú s Božím plánom, alebo pracujú proti plánu záchrany sveta a ľudstva. Komenského koncept jednoty je teocentrický: človek môže byť vychovaný k správnej jednote, k celistvosti svojho života a jeho náležitej orientácii v súlade s procesmi božského plánu záchrany, pretože tieto procesy prebiehajú na vyššej rovine paralelne s rovinou nášho života. Výchovu chápe ako „vyvádzanie z temnoty“ cestou svetla. Vo svojom diele *Labyrint sveta a raj srdca* prirovnáva svet k spleťitému labyrintu, bludisku, na ktorý nedopadá žiadne svetlo. Každý človek, ktorý hľadá pravdu, musí týmto labyrintom blúdiť v hrôze a utrpení, aby nakoniec dozrel na veľký vnútorný obrat, návrat do svojho srdca, do raja srdca. V srdci sa človek stretáva so sebou samým vo svojej pravej bytosti. Dosiahnutie „raja srdca“ však neznamená to, že sa človek odvráti od sveta, uzavrie sa do seba samého – múdry človek už nerozdeľuje veci na vonkajšie a vnútorné, všetko sa stáva svetlom a on sa snaží toto svetlo vo všetkom zviditeľniť. Komenský chcel uskutočniť vo „vonkajšom svete“ to, čo zažíval „vo svojom vnútri“. Pri zdokonaľovaní sveta prisúdil človeku *aktívnu úlohu*, zodpovednosť za seba samého, za dejiny, za budúcnosť. Tvrdil, že „divadlo sveta“ je treba zmeniť, treba ísť cestou od tohto „divadla sveta“ k jeho náprave. Tvorivá činnosť a ľudská práca sa stali rozhodujúcimi faktormi pri náprave jednotlivca, spoločnosti a sveta. Človek sa totiž tvorbou toho nového, čo ešte nie je, približuje Bohu. Bol stvorený na obraz boží, a preto má robiť všetko, aby sa ním skutočne stal. Pomocou našej myšlienkovvej, vedeckej, praktickej a umeleckej aktivity môžeme dať svetu nový smer, vďaka čomu sa približujeme k stvoriteľskej moci Boha. Boh nás neustále oslovuje a tvorivo vyzýva, aby sme boli rovnako tvoriví a aby sme

na jeho slová adekvátne reagovali. „*Komenskému sa zdá, že v dejinách dochádza k rastúcej koncentrácii ľudského snaženia, a že sa tak pripravuje nový vek ľudstva, keď budú všetky vymoženosti a prínosy minulých dôb premyslene využité na dobro a zdokonalenie ľudského rodu.*“ (P. Floss, 1970, s. 134) Pred človekom bude vždy nejaká budúcnosť, lebo nikdy nedosiahne pokoj a uspokojenie, vždy sa bude hnať ďalej, stupňovať svoju dokonalosť a tým bude v sebe i v dejinách uskutočňovať božské kráľovstvo. Vyvrcholením dejín má byť dokonalá spoločnosť. Nepredkladá však nejaký hotový obraz dokonalej spoločnosti, ako to je napríklad v utópiách T. Moora (Utópia), T. Campanellu (Slnecný štát) a F. Bacona (Nová Atlantída), skôr sa chce radiť o podmienkach dosiahnutia ďalších a ďalších cieľov, ktorých konečným, časovo však veľmi vzdialeným **výsledkom by bola spoločnosť plná mieru a spravodlivosti**. Komenský tvrdil, že predpokladom na uskutočnenie takéhoto plánu je, aby tí, ktorí idú deťom príkladom, sami poznali štruktúru i „v najmenších veciach na zemi“, aby boli tieto súvislosti schopní odovzdať svojim žiakom, a predovšetkým, aby na to našli odvahu. Komenského názor na ideál výchovy, implikujúci ciele výchovy, sa aj napriek svojej dobovo určenej limitovanosti (spočívajúcej najmä v idealistických skokoch a v osvietenskom entuziazme) prihovára súčasnému skeptickému človeku a presviedča ho o nevyhnutnosti pedagogického vizionárstva.

Azda najznámejším filozofom preromantizmu bol excentrik Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778). Jeho antiracionalizmus a antikapitalizmus zasiahol nielen epistemológiu a štátovedu, ale významne sa dotkol antropológie a pedagogiky. Teóriu človeka postavil na sentimentálne naturalistickej vízii ľudskej prirodzenosti, podľa ktorej **ľudským ideálom je „ušľachtilý divoch“**, človek od prírody slobodný, dobrý a dokonalý, ktorého treba chrániť pred devastačným vplyvom spoločnosti, v ktorej vládne racionalizmus a súkromné vlastníctvo. Na tomto predpoklade postavil svoju filozofiu výchovy (v diele *Emil*, 1762). Túžba po zdokonaľovaní je človeku bytostná (v tom sa s ním zhoduje Kantova filozofia výchovy), nemusí mať presný cieľ. „Prirodzený“ znamená v súlade s prírodou, ktorá je vždy dobrá. Preto prirodzená sebeláska (*amour de soi*) je na rozdiel od egoizmu dobrá, sleduje prirodzený poriadok, vytvárajúci rámec „cnostného“ života – **ideál dokonalosti nie je vopred určený**, je plastický a vyvíjajúci sa v tomto širokom rámci. Program výchovy, predstavený v *Emilovi*, sleduje ciele „negatívnej pedagogiky“ – odvracať rušivé vplyvy, chrániť a rozvíjať dobré sklony v človeku. Pedagóg musí brať do úvahy povahu vychovávaného, venovať sa viac jeho osobnosti než vedomosti, neužitočné znalosti nahrádzať užitočnými, viesť dieťa k samostatnosti (*autarchii*). Vzťah vychovávaného a vychovávajúceho sa musí zakladať na vzájomnej dôvere, náklonnosti a úcte a na prirodzenej mravnej a odbornej

autorite pedagóga. Rousseauova teória výchovy určila vývoj pedagogiky ako samostatnej vednej disciplíny.

2.5. V zrkadle moderny: zmietanie subjektu

Immanuel Kant (1724 – 1804) sa pokúsil o syntézu racionalizmu a empirizmu, aby preklenul ich prínosy a vyvaroval sa ich nedostatkom, v skutočnosti však vytvoril systém, ktorým sa dovŕšil separačný proces moderny. V prvom rade jasne oddelil oblasť metafyziky (noumenon, vec osebe) od oblasti javov (fenomén, vec pre seba), aby obmedzil vedecké poznanie len na oblasť javov a metafyziku vykázal do kompetencie etiky a teológie. Zároveň vo vedení zreteľne oddelil subjekt od objektu, čím spôsobil oddelenie psychológie od prírodovedy, resp. vymedzil v duši priestor pre apriórne vrodené idey, ktoré sú nepoznatel'né prísne vedeckou metódou. Objektivitu sveta (jej ontologický rozmer) nie je možné rozumovo potvrdiť; vrodené najvyššie princípy sú princípmi mysle, nie sveta, a tak sa pravda stáva predmetom subjektivistickej noetiky. Táto viacnásobná novoveká „schizma“ sa prejavila aj v iných humánnych vedách, napr. vo vedách o výchove nastáva rozštiepenie pedagogických cieľov na etické a vedecké, teda na „výchovu“ (mravný, psychologický, osobnostný, subjektívny aspekt) a „vzdelávanie“ (vedecký, poznávací, rozumový, všeobecný, objektívny aspekt). Odvrat od transcendentných cieľov filozofie k imanentným cieľom vedy znamenal pre edukáciu stratu možnosti definovať univerzálny a objektívny cieľ: transcendentne určené ideály totiž vylučujú budovanie „vedeckého“ systému pedagogiky a imanentné ciele výchovy a vzdelávania umožňujú vlastnú mnohorakú a diferencovanú interpretáciu. Ciele výchovného pôsobenia sa rozdeľujú na *výchovné ciele*, ktorých hranice sa vytyčujú paralelne so závermi etiky, a *vzdelávacie ciele*, ktorých hranice vedú paralelne s vedeckými teorémami. Z európskej noetiky sa (minimálne dočasne) vytratilo uvažovanie o účeloch a tým bola zahradená cesta k teleologickému uvažovaniu (porov. J. Pospíšil, 2009, s. 88 – 89). Z noetiky I. Kanta, podľa ktorej nie je možné zo skúsenostne podmieneného poznania vyvodiť všeobecné transcendentné princípy poznania, vyplýva, že nie je možné zadefinovať všeobecné výchovné ciele, lebo ich predpokladaný ideálny obsah presahuje možnosti skúsenosti, a tak patria do oblasti „nevedeckej“, metafyzickej špekulácie. Cieľ výchovy a vzdelávania sa totiž stanovuje v horizonte *sollen* (mravnej povinnosti), ktorý nie je možné určiť na základe „čistého rozumu“, ale iba na základe „praktického rozumu“. Mravný kategorický imperatív implikuje aj tú formuláciu mravného zákona, podľa ktorej človek je samoučelom, teda posledným cieľom (a nie prostriedkom) každej ľudskej

aktivity, vrátane tej výchovnej. Kant vo svojom diele *O výchove* (1803) otvorene uvažuje o ideáloch výchovy, no keďže nie sú vedecky uchopiteľné, „*vy-skytujú sa prekážky pri ich uskutočňovaní*“ (Kant, in: J. Pospíšil, 2009, s. 99) a pri pokuse rozumovo ich zaradiť, narážame na bezvýhodiskové antinómie. Práve preto zakladateľ modernej pedagogiky J. F. Herbart (1776 – 1841) odvodzuje všeobecnú pedagogiku z cieľov daných praktickou filozofiou (etikou) a prostriedkov, ktoré zabezpečuje psychológia.

Kantova filozofia, ktorá zbavila veci metafyzického významu a na jeho miesto dosadila transcendentálny (poznávajúci) subjekt, našla nasledovníkov u ďalších nemeckých idealistov. Idealisti (J. G. Fichte, F. W. J. Schelling, G. W. F. Hegel) zapreli ťažisko myslenia a bytia o mohutnosti rozumu, poznávajúceho a tvoriaceho subjektu, cez ktorý existuje aj vonkajší svet. Rozum je jediné kritérium vysvetľovania skúsenosti a ako taký je východiskom každej ľudskej činnosti. Fundamentálna subjektivita (*das Ich*) je zdrojom aktívneho tvorenia poznania i bytia a akákoľvek uvedomelá aktivita je determinovaním, sebaopovrhovaním Ja v slobode (Fichte). Subjekt je teda slobodný a sebau-tvárajúci uprostred objektívneho sveta. **Emancipácia (a výchova) človeka je dialektická** – subjekt zápasí o svoju identitu prostredníctvom prekonávania objektivity sveta. Človek sa zdokonaľuje v neustálom procese odcudzovania a sebazískavania, rozdeľovania a znovuzjednocovania, aby napokon dospel k syntéze subjektu a objektu na najvyššej úrovni duchovnosti, ktorá v sebe rozpúšťa každú objektivitu (Schelling). Dialektickú povahu intelektuálnej činnosti povýšil Hegel najprv na všeobšiahlu vedeckú metódu a potom na univerzálny kozmický zákon. Konečným výsledkom tohto zložitého procesu má byť postupné prekonávanie a zamietanie všetkých čiastkových právd (boj téz a antitéz) a dosiahnutie absolútnej pravdy. Človek, ktorý stojí na začiatku tohto dialektického rozvoja, je ako surové, neurčené bytie, ktoré podstupuje namáhavé formovanie pôsobením protikladov, a tak smeruje k absolútnemu seba-vedomiu, k absolútnej ideii, ktorá je cieľom všetkých námah. Tento cieľ je však ďaleko za horizontom a život človeka je odkázaný na nekonečné sebaopovrhovanie a sebaopovrhovanie. Ďalšou podstatnou okolnosťou idealistického náhľadu na človeka je jeho odindividualizovanie – človek (ja) prestáva byť jedincom, ale je metaforou univerzálneho rozumu, nadosobného ducha. Vo sfére objektivity sa tento nadosobný princíp stelesňuje v dejinách, v štáte a jeho inštitúciách. Zovšeobecnenie človeka a bezpodmienečné podriadenie individua „objektívnemu organizmu“ spoločnosti okrem iného priviedlo európsku spoločnosť v 20. storočí k veľkým totalitným diktatúram.

Treba tiež dodať, že idealistický entuziazmus a optimizmus v názore na možnosti emancipácie a zdokonaľovania človeka významne ovplyvnil aj pedagogické myslenie. Novoidealista Giovanni Gentile (1875 – 1944) vytvoril

system tzv. *aktualizmu*, podľa ktorého myšlienka je tvorivým aktom, a nekonečne produktívny duch (myslenie = chcenie) sa uskutočňuje predovšetkým vo výchovnom vzťahu. Duch myslením tvorí („kladie“) sám seba a všetko to, čo myslí, je prejavom vlastného sebatvorenia (*autoctisis*). Vlastný život človek chápe ako **umelecké dielo, ktoré sa permanentne tvorí a pretvára**, bez ohľadu na podmienky priestoru a času. Úloha pedagóga sa redukuje na voľného sprostredkovateľa a zväčšovateľa, bez predpísanej didaktiky – vychovávaný dostáva čo najväčšiu autonómiu, v rámci ktorej sám nachádza a rozvíja svoje vnútorné zdroje ducha.

Hegelovský idealizmus v Nemecku sa po prvotnom nadšení (tzv. mladohegelovcov) a popri rozmachu svojej ľavicovej obmeny (Marx) stretol s radikálnym odporom niekoľkých myšlienkových hnutí. Skutočným širokospektrálnym kultúrnym hnutím v tomto zmysle bol existencializmus, ktorému predchádzala originálna koncepcia Sörena Kierkegaarda (1813 – 1855). Kierkegaard zaútočil na racionalistickú premisu idealistov, podľa ktorej „čo je skutočné, je rozumné a čo je rozumné, je skutočné“, aby potvrdil hodnotu reality, ktorá leží za hranicami rozumu a je nevyhoviteľná. Nie všetko na svete a v živote človeka je možné uzatvoriť do schém rozumovej argumentácie, práve naopak, subjekt (konkrétne individuum) vo svojej existencii ďaleko presahuje možnosti čistého dialektického rozumu. „Sokrates z Kodane“ rázne odmieta Hegelov univerzalizmus, abstraktizmus a dialekticismus a celú svoju pozornosť venuje dráme jednotlivca uprostred odcudzeného sveta. Neexistuje žiaden „univerzálny subjekt“, jediný legitímny **subjekt je konkrétny, individuálny a časový**, ktorý dáva mysleniu obsah (nie logickú formu). Pritom sa nachádza vo vnútornej aréne mravných a náboženských výziev, osobných a spoločenských zlyhaní, existenciálnej úzkosti a snahy o autentický zmysel života. Úlohou každého človeka je odpútať sa od „estetického“ spôsobu života (zameraného na zmyslové užívanie a vyťažovanie bezprostredného) a osvojiť si „etický“ spôsob života (prijatie kritéria mravného rozhodovania a zodpovednosti, s aspiráciou na večnosť). K premosteniu časovosti a večnosti v skutočnosti dochádza u človeka až v „skoku viery“, pri ktorom sa jednotlivec vymaňuje z množstva (spoločnosti) a potvrdzuje tak svoju neopakovateľnú dôstojnosť. „*Na konci závratného balancovania medzi skokom do subjektivity a skokom viery jednotlivec nájde sám seba a vynorí sa do plnej reality, etického života, istý svojou vlastnou večnosťou, a predsa schopný žiť v čase.*“ (R. Scruton, 2000, s. 213) Ideálom človeka je teda „človek Boží“, ktorý žije v totálnom súlade s Božou vôľou, no reálny život to neumožňuje v plnom zmysle slova; **cieľom reálnej seba-výchovy človeka je „človek etický“**, ochotný zúčastňovať sa na každodennom zápase o existenciálnu pravdu.

Kierkegaardovo myslenie neskôr (v 20. storočí) oslovovalo predstaviteľov tzv. existencialistickej filozofie (K. Jaspers, M. Heidegger, G. Marcel, J. P. Sartre a i.), medzi ktorými nájdeme niektoré spoločné črty: a) sústredený odpor voči racionalizmu, b) intersubjektívnu dimenziu, c) existenciálny motív (M. Matějka, 1995, s. 16). Existenciálny motív vychádza z presvedčenia, že existencia človeka predchádza jeho esenciu, teda že človek sám určuje svoje vymedzenie ako človeka. Existencializmus tak popiera jednak moderný racionalizmus a empirizmus, jednak scholastický metafyzický esencializmus. „Existencia“ je **spôsob bytia človeka, ktorý je najmä úlohou**, možnosťou a potrebou uskutočňovať samého seba. Človek jednotlivec sa neustále pohybuje medzi možnosťami sebazískavania a sebastrácania. Človek je bytostne slobodný, je „odkázaný na slobodu“ a tá predstavuje jeho jediné a priori (Sartre). Nie je teda ničím vopred určený, určuje sa sám prostredníctvom vlastnej seba projekcie. Nie je aktualizáciou nejakej podstaty či prirodzenosti, ale je definovaný ako permanentne otvorená možnosť. Ako ľudia sme vrhnutí do existencie bez vlastného pričinenia (narodenie) a z tejto existencie budeme aj vytrhnutí (smrť). Náhodnosť existencie nás privádza k vlastnej bezmocnosti, až absurdnosti (Sartre), no zároveň nás vyzýva k autentickému napĺňaniu života zmyslom. Základným pohybom tohto napĺňania je transcendencia bezprostredného a interpersonálna relacionalita (Jaspers). **Ideál človeka preto nejestvuje ako univerzálna idea**, ale redukuje sa na vytvorenie podmienky slobody rozhodovania a tvorby. Táto existencialistická zásada je jedným z koreňov liberálnych (tzv. anti-autoritatívnych) koncepcií výchovy (napr. Alexander Neill), charakteristických podobným dilematickým rozhraním: na jednej strane ponukou autonómneho rozvoja vlastných osobnostných zdrojov, na druhej hrozbou asociálneho individualizmu a mnohorakého elitárstva.

Odpor k univerzálnemu racionalizmu a intelektuálnej samolúbovosti idealistov sa zreteľne prejavil aj v iracionalistických teóriách A. Schopenhauera a F. Nietzscheho. Arthur Schopenhauer (1788 – 1860) postavil svoju voluntaristickú koncepciu ako vyslovenú alternatívu k Hegelovmu systému. Keďže „vec osebe“ je nepoznatelná (Kant), jej povaha je iracionálna, ba aj skrytá podstata človeka je iracionálna – vôľová. Táto vôľa je jedna, všeobecná, večná a nadindividuálna a akty človeka sú iba individuálnym výrazom tejto všeobecnej sily. Intelekt človeka je vo funkcionálnom postavení voči vôli, je slúžkou vôle. Záťaž individuality, egoity, sa prejavuje v trýzni, bolesti a žiadostivosti; **úlohou človeka je vyprázdniť sa od vlastných túžob**, odpútať sa od egoity a rozplynúť sa vo večnosti vôle. Cestou k tomu je buď askéza, alebo esteticko-mystický zážitok, ktorý je v trvalejšej podobe prístupný iba vyvoleným jedincom. Napokon spravidla každá ľudská námaha v tomto smere vedie k neúspechu. Schopenhauerovo myslenie vyúsťuje do antropologického pesi-

mizmu, lebo jedinec vo svojom konaní nie je nikdy celkom slobodný, vždy je determinovaný obskúrnou a dominujúcou všeobecnou vôľou.

Optimistický („aktívny“) variant voluntarizmu predstavil predchodca a prorok post-moderny Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 – 1900). So Schopenhauerom sa zhoduje v antiracionalizme a v tematizovaní významu morálky v myslení človeka. Na rozdiel od neho však odmieta nemožnosť individua zoči-voči vôli (u Nietzscheho je to „vôľa k moci“) a ponúka doktrínu života, podľa ktorej sa človek dokáže vymaniť z teórií „stádového pudu“, zo všeobecne a nekriticky prijímaných filozofických a náboženských pravidiel myslenia a konania, a budovať vlastné postavenie „nadčloveka“ či „nového človeka“. Nadčlovek prekonal slabosť masového, otrockého človeka, rozvinul silu vlastnej vôle k moci, stal sa odvážnym, hrdým, nepoddajným. **Nadčlovek je ideálom ľudskej dokonalosti.** Aby ho človek mohol dosiahnuť, musí sa zbaviť všetkého všedného, priemerného, „príliš ľudského“ a slaboškého. Naopak, podstatnými vlastnosťami plne sa realizujúceho človeka sú podľa Nietzscheho hrdosť, sebadôvera, pohrdanie všedným a poníženým, spolu s povzneseným nadšením a túžbou ovládať. Cieľom je úspech, osobná nadvláda nad svetom a prostriedkom je individuálna vôľa. „*V Nietzscheho obraze ideálneho človeka niet miesta pre súcit: súcit nie je nič iného než morbídna fascinácia neúspechom.*“ (R. Scruton, 2000, s. 216) Nietzscheho interpretácia človeka sa sama predkladá ako doktrína, ktorej treba iba uveriť, lebo ako sám píše „niet faktov, jestvujú iba interpretácie“. Od teórie nadčloveka tak nebolo ďaleko k jej zneužitiu v praxi nacistickej expanzívnej a v dôsledkoch beštialnej politiky. Touto dehonestáciou Nietzscheho filozofie sa však jej dosah zďaleka nekončí: posledné desaťročia 20. storočia sa nesú v znamení krízy moderny (jej metafyziky, epistemológie i etiky), ktoré Nietzsche predpovedal a predvídal aj jej obsah. Nihilizmus, absencia ideálov, cieľov a hodnotiacich kritérií, relativizmus, individualizmus, nedôvera k inštitúciám a agentúram rozumu, sú niektorými z charakteristík tzv. postmoderny, doby nietzscheovského „posledného človeka“. Postmoderné myslenie zasiahlo aj vedy o výchove a v duchu oslobodzovania jedinca od vonkajších inštitucionálnych tlakov a s úmyslom partnerského podporovania jeho vlastného sebaurčovania sa „zhmotnilo“ v koncepciách tzv. antipedagogiky (E. v. Braunmühl, H. Giesecke, H. v. Schoenebeck a i.).

K teóriám moderny o človeku a spoločnosti patrí množstvo ďalších náuk, ktoré preukázali väčší či menší vplyv na sebanazeranie súčasného človeka a na koncipovanie ideálov výchovy. Nemožno však obísť aspoň tie, ktorých vplyv zásadne stvárnili kultúru človeka 20. storočia, a ktorých autorov súčasná filozofická historiografia (P. Ricoeur, 1965) označila za „majstrov podozrenia“ (*maîtres du soupçon*): Nietzsche, Freud a Marx. „Podozrenie“, o ktorom tu je

reč, sa týka najmä skepsy k rozumovým schopnostiam človeka a k možnostiam jeho metafyzického zakotvenia. O Nietzsche sme písali vyššie. Tu sa pristavíme pri Freudovi a Marxovi, ktorých viacerí autori označujú za moderných materialistov: Freud v oblasti psychológie a Marx v oblasti sociológie a ekonómie. Sigmund Freud (1856 – 1939), zakladateľ psychoanalýzy, vypracoval trojstupňový model psychiky človeka, v ktorom vedomie tvorí iba menšiu časť oproti nevedomiu – ba stojí voči nemu v inštrumentálnom postavení (každý kultúrny počin je len racionalizovaným výrazom materiálneho nevedomia) a oblasť ducha (napr. svedomie) je len dynamicky vytvorenou nadstavbou k tejto empirickej základni. Freud tvrdí, že práve nevedomie (*ono*) svojou iracionálnou energiou (*libido*) determinuje všetko konanie človeka, a teda niet takého ľudského činu, ktorý by bol skutočne slobodný a zodpovedný. Freudov obraz človeka je prísne deterministický: mravnosť a kultúra všeobecne sú len stratégiou „sebaprezentovania“ nenásytnej iracionálnej túžby po slasti. Preto **snaha vychovávať človeka ku kultúrnosti a mravnosti je vlastne pokryteckým procesom**, ktorý môže viesť k zbytočným neurózam (prípustnou alternatívou je sublimácia pohlavného pudu). Freud odporúča zmieriť sa s vlastnými požiadavkami libida a tak žiť „šťastne“. Freudov empirický hedonizmus neráta so žiadnymi ideálmi: stačí prežiť bez bolesti. Tento cieľ sa snaží dosahovať psychoanalytická pedagogika postavená na pedagogickom naturalizme (konanie človeka určujú jeho inštinkty a biologické potreby).

Predstaviteľ historického materializmu Karl Marx (1818 – 1883) znížil ontologickú skladbu človeka na tzv. materiálnu základňu výrobných síl a výrobných vzťahov uprostred spoločnosti. Oblasť duchovnej kultúry (vrátane výchovy) má charakter nadstavby, teda je odrazom a produktom hmoty, epifenoménom sociálno-ekonomických procesov. Každý kultúrny útvar, ktorý nie je verným „prepisom“ materiálnych vzťahov, je podľa Marxa ideologickým klamom, ktorý je nutné odstrániť. Výchova v marxistickom duchu je výchovou triednou, zameranou na emancipáciu kolektívu na úkor rozvoja jednotlivca. Cieľom takto chápanej výchovy má byť **stotožnenie sa s poslaním celku, bez ohľadu na individuálne potreby, túžby a aspirácie**. Aj marxistická teória človeka oberá jednotlivca o priestor slobody, keďže ľudské konanie je vopred určené hmotnými spoločensko-vlastníckymi vzťahmi a úplne im podlieha. Celkom logicky by sa zdalo, že sociálny determinizmus zároveň znamená absenciu akéhokoľvek ideálu človeka. V skutočnosti však bol pôvodný metafyzicky fundovaný transcendentný ideál nahradený historicky imanentným ideálom spoločnosti (komunizmus), prezentovaným neraz v termínoch priam náboženskej idey. Marxistická a novomarxistická pedagogika (napr. A. S. Makarenko) patrí do skupiny sociologizujúcej pedagogiky. Štátny centralizmus socialistického školstva s prvkami masívnej ideologickej

indoktrinácie sa ukázal ako totalitný systém, diskriminujúci niektoré základné ľudské práva. Skúsenosť marxistického školstva výrazne poznačila niekoľko generácií subjektov výchovy aj u nás.

Sociologizujúce teórie výchovy a vzdelávania sa okrem marxistickej a novomarxistickej línie odvíjali aj po pozitivistickej línii. Za zakladateľa pozitivizmu sa považuje Auguste Comte (1798 – 1857), ktorý transformoval ideové východiská francúzskych utopických socialistov (najmä C. H. de Saint-Simona) do novej, na prírodovede založenej podoby. S povedomím osvietenského poslania pretvoril celú spoločnosť prezentuje pozitivizmus ako taký prístup k svetu, ktorý odmieta náboženské a metafyzické „plané (negatívne) špekulácie“, a naopak sa opiera o „holé fakty“, o údaje, ktoré je možné jednoznačne definovať (empiricky overiť, štatisticky vykázať) a uplatniť v spoločenskej praxi. Za základ všetkých vied Comte považuje matematiku a za vyvrcholenie systému „vedeckého života“ sociológiu, ktorú chápe prísne deterministicky: sociológia skúma spoločnosť ako biologický mechanizmus, ktorý sa riadi prírodnými zákonmi statiky a dynamiky. V tomto systéme má všeobecné ľudstvo (*Grand Être*, Veľká Bytosť) postavenie všedodôvodňujúceho a univerzálne ospravedlňujúceho ideálu, v ktorom sa má jednotlivec rozpustiť a **vzdať sa vlastných individuálnych cieľov a hodnôt** (tak Comte vysvetľuje „altruizmus“). V pozitívnom štádiu vývoja spoločnosti budú mať najvyššie rozhodovacie kompetencie „osvietení odborníci“, ktorí budú určovať aj obsahy a metódy vzdelávania. Francúzsky pozitivizmus sa napriek svojmu kolektivistickému „sociálnemu inžinierstvu“ presadil v liberálnom Anglicku, no tu – čerpajúc z empiristickej a individualistickej tradície – vyústil do utilitarizmu. Utilitaristický princíp maximalizácie úžitku (J. Bentham) síce vychádza z niektorých (materiálnych) potrieb jednotlivca, no smeruje opäť k cieľom, ktoré sú výhodné pre celok spoločnosti. Základnými pozitivistickými kritériami hodnotenia ľudskej činnosti sú materiálna uchopiteľnosť, účelnosť, užitočnosť, bezprostredný spoločenský účinok. V prostredí humanitných a spoločenských vied (oslobodených od filozofie a teológie) sa nastolenie týchto kritérií premietlo do vytvorenia novej metódy tzv. behaviorizmu. Behaviorizmus vznikol v psychológii na začiatku 20. storočia (J. B. Watson a i.) a postupne sa rozšíril aj do iných vedných disciplín (sociológie, politológie, lingvistiky, ekonómie, pedagogiky). Vychádza z predpokladu, že na určitý druh podnetov človek bude reagovať v zásade rovnakým spôsobom, teda že jeho reakcia je funkciou podnetu. Vedeckú metodológiu treba preto zúžiť iba na vyhodnocovanie pozorovateľného a merateľného správania. V pedagogike sa tento v zásade pozitivistický prístup prejavuje v postoji, že pedagogickým ovplyvňovaním a riadením stimulov je možné „naprogramovať“ správanie a vedomosti žiaka **s cieľom dosiahnuť požadované (štatisticky sformulo-**

vané) výstupy a tzv. kompetencie, funkčne podriadené cieľom spoločnosti (E. L. Thorndike, F. Skinner). Klasický behaviorizmus síce umožňuje presne merať efektivitu výchovno-vzdelávacieho procesu, no podceňuje vnútorný, duchovný svet jednotlivca a splošťuje jeho výchovu na mechanické, netvorivé opakovanie s rizikom manipulácie a zneužitia.

Na doplnenie obrazu teórií ideálov a cieľov človeka modernej epochy je potrebné zmieniť sa o personalistickom obrate v antropológii a vo filozofii výchovy. Pojmom „personalizmus“ sa v antropológii označuje filozofický prúd najmä prvej polovice 20. storočia (Ch. Renouvier, 1903; B. P. Bowne, 1908), ktorý sa ako široké kultúrne hnutie rozšíril v tridsiatych rokoch, najmä vďaka E. Mounierovi a jeho časopisu *Esprit*, okolo ktorého sa zoskupili ďalší filozofi (J. Lacroix, M. Nédoncelle, L. Lavelle, R. Le Senne a i.). Do personalistického prúdu 20. storočia patrí množstvo ďalších filozofov najrozličnejšej proveniencie (napr. M. Scheler, N. Berďajev, P. Florenskij, P. Landsberg, G. Marcel, J. Maritain, G. Madinier, L. Stefanini, M. Blondel, M. Buber, E. Lévinas, R. Guardini atď.). Personalizmus v širšom zmysle slova označuje aj širšie filozofické a humánno-vedné úsilie, ktorého centrálnym záujmom je *osoba*, predovšetkým ľudská osoba, jej hodnota, dôstojnosť, telesno-duševno-duchovná konštitúcia, bez ohľadu na použitú metodológiu, respektíve aj s použitím súčasných metód, vychádzajúcich najmä z fenomenológie, hermeneutiky a existenciálnej filozofie. Devätnáste storočie, ako som uviedol vyššie, zrodilo jednak ideológie totalizujúcich spoločenských systémov, v ktorých jedinec nemá žiadnu cenu, jednak rozviedlo individualistické koncepcie, v ktorých zomiera medziľudský vzťah, sociálny kontakt sa redukuje na vzťah predmetný a vlastnícky (Max Stirner). **Personalistický postoj sa usiluje nájsť stred** medzi týmito dvomi krajnosťami (totalitarizmom a individualizmom). V nátlaku depersonalizujúcich, spredmetňujúcich a manipulačných tendencií zdôrazňuje dôstojnosť jedinečnej osoby uprostred konštitučných a neredukovateľných medziľudských vzťahov (E. Mounier). Personalistická pedagogika dialógu sa usiluje obhájiť hodnotu jednotlivca potvrdzovaním jeho bytostnej dialogickej podstaty a rozvíjaním jeho relationality. Zameriava sa viac na výchovu než vzdelávanie, a vzdelávanie chápe ako súčasť výchovy (L. Stefanini).

Kultúra 20. storočia je iste poznačená množstvom ďalších myšlienkových prúdov, ktorých chápanie človeka a jeho cieľov sa premietli aj do teórií výchovy a vzdelávania. Medzi nimi by si určite zaslúžili bližšiu pozornosť pragmatizmus, štrukturalizmus a post-štrukturalizmus, fenomenológia a hermeneutika, filozofia jazyka, filozofia mysle a iné, no ich významom sa budeme podrobnejšie zaoberať až v ďalšej publikácii, zameranej na vývin pedagogického myslenia po moderne.

Záver

Kľúčovým problémom filozofickej reflexie výchovy je identifikovanie ideálov európskeho človeka a následne stanovovanie cieľov výchovy a vzdelávania. Pedagogická teleológia v dejinách západného myslenia bytostne závisela od dobovej filozofickej antropológie a aj zdieľala jej osudy. Suplovanie transcendentných ideálov edukácie imanentnými cieľmi výchovy a vzdelávania len potvrdzuje inštrumentálne postavenie pedagogiky, do akého sa táto ušľachtilá veda dostala v dôsledku vlastných novovekých snáh o „vyrovnanie sa“ prírode. Absencia ideálov vo výchove vyúsťuje do technokratickej podoby vzdelávania, ktorou trpí súčasný, krízou postihnutý západný človek. Dovoľujeme si vysloviť tézu, že len opätovné, aktualizované a veľkorysé docenenie duchovných ideálov, zanietných vízií a snov, dokáže prinavrátiť edukácii človeka – a teda i človeku samému – svoju zmysluplnosť a skutočnú hodnotu.

LITERATÚRA

- AKVINSKÝ, T. (2005) *O lásce*. Praha: Krystal.
- AKVINSKÝ, T.: *Suma proti pohanom*. [online] [cit. 08-02-2010] Dostupné na: <http://www2.nd.edu/Departments/Maritain/text/gc.htm>
- AKVINSKÝ, T. *Suma teologická*. [online] [cit. 08-02-2010] Dostupné na: <http://krystal.op.cz/sth/sth.php>
- ARISTOTELES (2003) *Metafyzika*. Praha: Rezek.
- ARMSTRONG, A. H. (2002) *Filosofie pozdní antiky*. Praha: Oikúmené.
- AUGUSTÍN (2005) *Boží štát*. Trnava–Bratislava: SSV a Lúč.
- AUGUSTÍN (2004) *O kresťanskej náuke. O milosti a slobodnej vôli*. Prešov: Petra.
- AUGUSTÍN (1997) *Význania*. Bratislava: Lúč.
- BREZINKA, W. (1996) *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- BRÖSTL, A. (2006) *Aténsky ľud proti občanovi Sokratovi*. Bratislava: Kalligram.
- BURTON, R. (2006) *Anatomie melancholie*. Praha: Prostor.
- CICERO, M. T. (2009) *Tuskulské rozhovory*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov.
- DE LIBERA, A (2001) *Středověká filosofie*. Praha: Oikúmené.
- DE VRIES, J. (1998) *Základní pojmy scholastiky*. Praha: Rezek.
- FISCHER, J. L. (1994) *Případ Sókratés*. Praha: NLN.
- FLOSS, P. (1970) *Jan Amos Komenský. Od divadla věcí k dramatu člověka*. Ostrava: Profil, 1970.
- GADAMER, H.-G. (1994) *Idea dobra mezi Platónem a Aristotelem*. Praha: Oikúmené.
- GRAESER, A. (2000) *Řecká filosofie klasického období*. Praha: Oikúmené.
- CHENU, M. D. (1953) *Introduzione allo studio di San Tommaso*. Florencia: Fiorentina, s. 260 – 267; 268 – 275.
- KAHN, CH. H. (1992) *Užití termínu KOSMOS v rané řecké filosofii*. In: REZEK, P. (ed.): *Kosmos a živly, Pomfil II*, Praha: Oikoymenh.

- KENNY, A. (1993) *Tomáš Akvinský*. Praha: Oikúmené.
- KESSIDI, F. CH. (1980) *Sókratés*. Praha: Svoboda.
- KRATOCHVÍL, Z. (1995) *Výchova, zřejmost, vědomí. Základní pojmy a představy výchovy*. Praha: Herrmann & synové.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2003) *Člověk a výchova v dějinách evropského myšlení*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- LABEAGA, J. A. I. (2003) *San Tommaso, Maestro di educazione umana*. Rím: Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre. [online] [cit. 08-02-2010] Dostupné na: http://www.upra.org/archivio_pdf/ao62-izqlabeaga.pdf
- LACROIX, J. (1970) *Smysl člověka*. Praha: Vyšehrad.
- LETZ, J. (2006) *Personalistické metafyziky*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- LOCKE, J. (1984) *O výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- LONG, A. (2003) *Hellénistická filosofie*. Praha: Oikúmené.
- MATĚJKA, M. (1995) *K filosofii existence*. Praha: Vydavatelství Magnet-Press.
- MICHALOV, J. (2002) *Scholastická filozofia*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta.
- OTTO, W. F. (1991) Mýtus a slovo. In: REZEK, P. (ed.) (1991) *Mýtus, epos a logos*. Praha: Oikúmené, s. 7 – 26.
- PALOUŠ, R. (1991) *Čas výchovy*. Praha: SPN.
- PALOUŠ, R. (1992) *Komenského boží svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- PATOČKA, J. (1992) *Evropa a doba poevropská*. Praha: Lidové noviny.
- PATOČKA, J. (1997) *Komeniologické studie I*. Praha: Oikúmené.
- PATOČKA, J. (1998) *Komeniologické studie II*. Praha: Oikúmené.
- PATOČKA, J. (1996) *Nejstarší řecká filosofie*. Praha: Vyšehrad.
- PATOČKA, J. (1992) *Platón*. Praha: Vyšehrad.
- PATOČKA, J. (2007) *Platón a Evropa*. Praha: Filosofia.
- PATOČKA, J. (1991) *Sókratés*. Praha: Vyšehrad.
- PELCOVÁ, N. (2000) *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- PIEPER, J. (1997) *Tomáš Akvinský*. Praha: Vyšehrad.
- PLATÓN (2003) *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón, Faidón, Kratylos, Theaitétos, Sofisté, Politikos*. Praha: Oikúmené.
- PLATÓN (2006) *Obrana Sokratova* In: BRÖSTL, A. (2006): *Aténsky ľud proti občianovi Sokratovi*. Bratislava: Kalligram, s. 53 – 88.
- PLATÓN (2003) *Parmenidés, Filébos, Symposion, Faidros, Alkibiadés I, Alkibiadés II, Hipparchos, Milovníci*. Praha: Oikúmené.
- PLATÓN (2005) *Ústava*. Praha: Oikúmené.
- POSPÍŠIL, J. (2009) *Filozofická východiska cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Olomouc: Hanex.
- RAJSKÝ, A. (2007) *Osoba ako ikona tajomstva. Príspevok k personalistickej antropológii*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- RIEKEN, F. (1999) *Antická filosofie*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- RÖD, W. (2001) *Novověká filosofie I*. Praha: Oikúmené.
- RÖD, W. (2004) *Novověká filosofie II*. Praha: Oikúmené.
- SCRUTON, R. (2000) *Krátké dějiny novověké filosofie*. Brno: Barrister&Principal.
- SOLOMON, R. C. (1996): *Vzostup a pád subjektu alebo od Rousseaua po Derridu*. Nitra: Enigma.
- STÖRIG, H. J. (1995) *Malé dějiny filozofie*. Praha: Zvon.
- VOLEK, P. (2003) *Filozofia človeka podľa Tomáša Akvinského*. Ružomberok: Katolícka univerzita.

3. Kultúra, umenie a médiá vo vzťahu k výchove (kulturologický kontext)

SLAVOMÍR GÁLIK

Hovoriť o kultúre vo vzťahu k výchove by znamenalo hovoriť o všetkom. Kultúra je jeden z najvšeobecnejších pojmov vôbec. Podľa L. Hanusa (1997, s. 245) kultúra je teilhardovsky povedané *noosféra*, nový „geologický“ obal na Zemi, ktorý vytvorili mysliace ľudské bytosti. Kultúra je teda všetko to, čo sa odlišuje od prírody, prípadne kozmu. Náš pojem kultúry vo vzťahu k výchove je preto účelovo zúžený na umenie a médiá.

Umenie je vyjadrením ľudského bytia pretvárať hmotu, prípadne myšlienky na niečo krásne, udeľovať veciam krásnu formu. Ide o výsledok činnosti, ale aj schopnosť, spôsobilosť niečo pretvárať na krásne. Umenie súvisí s celým človekom, tak s jeho duchovnou stránkou, ako aj so zručnosťou. Pôsobí v prvom rade na zmysly, ale je v ňom vždy prítomná aj idea, ktorá súvisí so zámerom umelca.

V širšom kultúrnom kontexte a vo vzťahu k výchove umenie senzibilne reaguje na stav spoločnosti, či už pozitívny alebo negatívny, náhľad na svet a ľudskú spoločnosť. Je citlivým barometrom doby a do značnej miery reprezentuje jej kolektívnu mentalitu, spoločné zmýšľanie ľudí, čím má priamy vzťah aj k predstavám o výchove. Predpokladáme, že v období, keď dominovalo umenie ospevujúce krásu tela a ducha – napr. v antike, sa bude podobný ideál pravdepodobne presadzovať aj vo výchove. Alebo v stredoveku, keď vládol asketický ideál, sa bude výchova zrejme uberať podobným smerom. Možno vysloviť aj silnejšie tvrdenie, že umenie samo už tým, že je a pôsobí, má v sebe výchovný potenciál.

Médiá treba nevyhnutne chápať širšie ako len prostriedky komunikácie, ktoré sú schopné kódovať a niesť interpersonálne informačný význam. Takúto schopnosť niesť významy má aj umenie. Na rozdiel od umenia však médiá budeme sledovať najmä z hľadiska ich základnej typologickej formy, ktorá istým spôsobom predurčovala myslenie a videnie sveta, čím buď priamo, alebo nepriamo vplývala aj na výchovu. Základné médiá, ktorými sa budeme zaober-

rať, sú reč, písmo a tlač. V druhej polovici 20. storočia nastupujú elektronické médiá, tie však presahujú časové obdobie, ktoré sledujeme v rámci našej monografie. J. Lohisse (2003) podľa dominancie médií rozlišuje v dejinách európskej kultúry štyri epochy.¹⁰ V antickom Grécku a Ríme išlo o **epochu hovorenia**, hoci písmo už bolo prítomné. V kresťanskom stredoveku o **epochu písma**, v renesancii, ale najmä v novoveku, keď sa už bežne využívala tlač, to bola **epocha masovosti**. Tlač sa vďaka novým technológiám naplno rozvinula v 19. storočí. V rámci dejín európskej kultúry sú tieto tri médiá dominantné, pretože významným spôsobom vplývali na myslenie človeka, vrátane jeho názorov na výchovu.

Umenie a médiá sú navzájom previazané: umenie predstavuje obsahy a médiá formy komunikácie. Napríklad oblečenie, rituály a kresby v epoche hovorenia majú explicitný umelecký prejav a zároveň ide o formu komunikácie. Spomínaný autor tvrdí, že ide o dve strany jedného trojuholníka, ktoré ešte dopĺňa spoločenská organizácia. Ideál výchovy a samotná realizácia výchovy sa rodí v sútoku týchto vzťahov trojuholníka. Médiá a umenie sú tak významnými generátormi výchovy a ich porozumenie nám uľahčí porozumieť metamorfózam pedagogického myslenia.

3.1. Ideál kalokagatie a vplyv epochy hovorenia na výchovu v gréckej antike

Antické Grécko sa utváralo v priebehu storočí nielen na území dnešného Grécka, ale aj na území dnešného južného Talianska, Sicílie a ďalších ostrov a pobrežného pásma v Stredomorí. Archaické obdobie antického Grécka možno datovať od obdobia 1000 pred Kristom. Postupne si však dve rozhodujúce etniká, iónske a dórske, začali budovať vlastnú grécku identitu, a to jednak vo vzťahu do vnútra, ale aj smerom von. V prvom prípade išlo najmä o panhelénsky festival olympijských hier, ktorý sa začal oficiálne konať v roku 776 pred Kristom (je možné, že počiatky týchto hier sú ešte staršie). Olympijské hry boli prestížnou udalosťou, grécke mestá medzi sebou súperili, pričom najväčšou potupou bolo, ak niektoré mesto odmietlo účasť na súťaži. Gréci si na olympijských hrách hrdo uvedomovali svoju silu, zdatnosť, krásu tela, ale aj

¹⁰ J. Lohisse (2003, s. 12) podľa typu dominantných médií rozdelil historické obdobia ľudstva na štyri epochy: epochu hovorenia (oralité), epochu písma (scribalité), epochu masovosti (massalité) a epochu netvarovosti (informalite). Tieto epochy nie sú navzájom od seba ostro oddelené, ale kontinuálne do seba prerastajú až sa nová epocha stane v spoločnosti evidentne dominantnou.

príslušnosť k mestu. V druhom prípade išlo o utváranie vlastnej identity voči negréckym národom, najmä Peržanom. Po perzských vojnách sa Gréci národne, ale aj teritoriálne vyčlenili voči ázijskej Perzii. Obhájenie gréckej identity a územia zároveň, znamenalo aj počiatok európskych dejín.

Gréci boli vitálnym, dynamickým národom a v priebehu histórie si museli svoju identitu obhájiť. Okrem toho ich pevninská a ostrovná geografia predurčovala na to, aby sa na tomto území tvorivo stretali rôzne kultúry, náboženstvá, ale aj pragmatickí obchodníci. Výsledkom týchto stretnutí bolo postupné formovanie jedinečnej a nenapodobiteľnej gréckej kultúry. L. Agathias (2000, s. 129) hovorí o gréckom „zázraku“, ktorý spočíva v prežívaní kultúry a schopnosti obrody: „Platón vložil do úst egyptskému mudrcovi hovoriacim s gréckym mudrcom slová: ‚Vy Gréci ste mladí.‘ Platón nám tak poodhaľuje tajomstvo helenizmu: je to mladosť, ktorú v sebe skrýva a ktorá dokáže v určitej dobe a na určitom mieste tajomnými výhonkami priviesť opäť do kvetu.“

Podstata gréckeho umenia podľa L. Agathiasa (2000) spočíva v tom, že Gréci neobyčajným spôsobom spájali mystiku a geometriu. Geometria, ako vzťah k forme, je typickým znakom gréckeho ducha a umenia. Láska k tvaru sa v gréckom umení prejavuje najmä vzťahom k tvaru ľudského tela. V sochárstve sa od roku 650 pred Kristom zobrazujú idealizované mužské postavy – *kúros*, ženskou verziou je *koré*. Tieto sochy predstavujú mužský a ženský ideál krásy. V 4. storočí pred Kristom skulptúra už zobrazuje aj individuálne výjavy ľudí, ako napr. dievčatko držiace holubicu. Maliarstvo sa prejavovalo najmä maľovaním váz. Typickými motívmi malieb boli výjavy z bájí, oslavy bohov, hrdinov. Vázy mali, samozrejme, aj praktické využitie, ako bolo skladovanie potravín, pitie a slúžili aj ako ceny. V architektúre bol základným stavebným materiálom kameň. Stavali sa chrámy, chrámové pokladnice, divadlá a iné verejné stavby. Od 6. storočia pred Kristom sú v antickom Grécku dva odlišné architektonické štýly: dórsky a iónsky. Iónsky sloh bol viac zdobený, v dórskom štýle postavili na Akropole v Aténach Partenon, Aténin chrám a chrámovú pokladnicu. Na Partenone boli obľúbené výjavy z mytológie, ale aj podobizne politikov, ako napr. Perikles, Eubulos, Lykurgos (J. Stevenson 2003).

V obraznom umení, ako je sochárstvo, maliarstvo a architektúra, je možné vidieť oslavu života, mladosti, sily a krásy tela, čo je typické pre grécky ideál *kalokagatie*. Na dosiahnutie tohto ideálu slúžila, ako hovorí **Platón** (427 – 347 pred Kristom), gymnastická a múzická výchova, ktorá sa v gréckej kultúre vždy považovala za veľmi dôležitú. Platón však upozorňuje na to, že gymnastická aj múzická výchova je neoddeliteľná a má sa robiť kvôli zušľachteniu a harmónii duše. Ak by človek bol len jednostranne vychovávaný, napríklad v gymnastike, takýto človek sa podľa Platóna: „stáva nepriateľom vedy a nevzdelancom, nepozná presvedčanie rozumnými dôvodmi, ale všetko si ziska-

va násilím a divosťou ako zvier a žije v nevedomosti a zvrátenosti, bez rytmu a pôvabu“ (Platón, 1990b, s. 117 – 118). Platón však zdôrazňuje jednotu duše, ktorá má byť v harmónii, tvrdí: „Povedal by som, že pre tieto dve veci, zdá sa, dal nejaký boh ľuďom tie dve umenia, múzické a gymnastické, totiž pre vlohy k srdnatosti a k láske k múdrosti, nie pre dušu a telo, iba ak mimochodom, ale pre tie dve strany našej duše, aby sa náležitým napínaním a popúšťaním dostali do vzájomnej harmónie.“ (Platón, 1990b, s. 118) Platón si aj telesnú výchovu do istej miery predstavoval ako výchovu duše, ktorá má byť neoddeliteľne spojená s múzickou výchovou. Inými slovami chce povedať, že človek je vždy človekom v jednote duše a tela a telesná výchova či akékoľvek telesné cvičenie je spojené aj s uvedomovaním a myslením, t. j. s dušou.

Platón na základe svojho porozumenia duše, ktorá je podstatnou časťou ľudského bytia (skladá sa z rozumovej, odvážnej a žiadostivej duše), chápe aj výchovu. Ľudia, ktorí majú dominantnú žiadostivú dušu, sú podľa Platóna predurčení byť poľnohospodári a remeselníci a v súlade s tým by mali byť aj vychovávaní. U vojakov dominuje odvážna duša, preto by mali byť vychovávaní k úlohe strážcov v spoločnosti. Ľudia s prevahou rozumovej duše sú predurčení stať sa filozofmi, ktorí by mali vládnuť štátu. Platónova recepcia výchovy, samozrejme, nereprezentuje celé antické Grécko, napriek tomu sprítomňuje gréckeho ducha, t. j. to, čo ľudia milovali: krásnu formu duše a tela.

Umenie v antickom Grécku podporovalo isté výchovné ideály a na druhej strane výchova cieľavedome stabilizovala ideály krásy, ktoré sa premietali do umenia. Umenie sa však nevyčerpáva len v obraznom umení, ako je sochárstvo, maliarstvo, architektúra, ale aj v speve, recitovaní básní, v divadelných hrách a podobne. Tento fonetický aspekt umenia súvisí s médium reči, ktorý chceme osobitne analyzovať.

V antickom Grécku podľa J. Lohissa (2003) ako médium komunikácie dominovala hovorená reč, hoci Gréci poznali a využívali aj písmo.¹¹ Vyslovené

¹¹ Grécke písmo sa postupne utváralo zo starších verzii a pod tlakom rýchlej potreby zapisovania sa stále viac zjednodušovalo. Ikonografické písmo nemohlo udržať krok s rozvojom spoločnosti. Na Kréte najprv vzniklo slabičné písmo, na území Sýrie a Palestíny spoluhláskové. Pôvod spoluhláskovej a samohláskovej gréckej abecedy je nejasný, ale pravdepodobne vznikla vo východnom Grécku v meste Milétos v kontakte gréckeho písma s fenickým. V Aténach, v roku 403 pred Kristom, bola oficiálne prijatá grécka abeceda v iónskej podobe. V období Alexandra Macedónskeho sa rýchle rozšírila po celom Stredomorí až po Indiu. Písalo sa hlavne na vosk, papyrus a pergamen. Do najstaršej antickej doby patria tabuľky z dreva, slonoviny alebo kovové doštičky, ktoré boli potiahnuté voskom. Boli to úsporné prostriedky pre nápisy s obmedzenou trvanlivosťou, ako napr. účty. Papyrus sa hojne využíval v barinatyých vodách Nilu. Jeho vysušené a poskladané vlákno sa používalo ako médium na písanie. Gréci ho nazvali papyrus, podľa spomínanej rastliny. Egypt mal na papyrus monopol, a preto bol dosť drahý a vzácny. Do Grécka bol dovážaný od 6. stor. pred

slovo malo prioritu pred napísaným textom. Neprečítaný text nemal ešte ten zásadný význam ako slovo. Mohli by sme ho považovať za notový záznam, ktorý dostáva zmysel až po zahraní na hudobnom nástroji. V antickom Grécku otroci verejne, prípadne súkromne čítali politické alebo hospodárske správy, umelci recitovali básne, spievali piesne a hrali divadlá. Tiché čítanie ešte nepoznali. Dominovala rétorika, ktorá bola aj jedným z najvýznamnejších umení v rámci siedmich slobodných umení, ktorého počiatky nachádzame ešte u sofistov. Sokrates, hoci poznal písmo, nič nenapísal a jeho filozofovanie malo dialogickú formu. Podobne v Platónových dialógoch, napr. *Symposion*, môžeme vidieť, s akou láskou a zanietením sa filozofi predvádzali v rečníckom umení. V dialógu *Faidros* Platón zasa kritizuje tých, ktorí sa spoliehajú na písmo: „Táto náuka totiž zanedbávaním pamäti spôsobí zabúdanie v dušiach tých, ktorí sa ju naučia, pretože ľudia, spoliehajúci sa na písmo, budú sa rozpamätávať na veci zvonka z popudu cudzích znakov, nie zvnútra sami od seba.“ (Platón, 1990a, s. 851) Tento Platónov odkaz na prioritu reči pred písmom dosvedčuje, že antické Grécko ešte žilo v epoche hovorenia, čo malo veľký vplyv na myslenie a predstavy ľudí.

Antické Grécko je z hľadiska médií podľa J. Lohissa (2003) zmiešaným typom, v ktorom dominuje reč, ale presadzuje sa aj písmo. Aby sme pochopili fenomén reči v jej čistej podobe, musíme skúmať život a myslenie kmeňových spoločností. V epoche hovorenia J. Lohisse rozlišuje tri jazyky: **prirodzený, magický a globálny**. Prirodzený jazyk je spojený s prírodou, obsahuje množstvo obrazných tvarov, zvierat, rastlín a vôbec celú prírodu. Slovná zásoba, chudobná na abstrakcie, podivuhodne zbohatne, ak ide o pomenovania dažďa, vetra a podobne. Jazyk vo vrcholnom období gréckej kultúry (okolo 6. stor. pred Kristom) začal nadobúdať abstrakcie a tento proces trval až po Platóna, ktorý vo svojom myslení spájal mýtus s logom. Platónov žiak, Aristoteles (384 – 322), už predstavuje postmýtického filozofa, u ktorého sa mýty a náboženské predstavy vyskytujú len okrajovo.

K prirodzenému jazyku takisto patria oblečenie, ozdoby, gestá, tance. V kmeňovej spoločnosti sú rovnako dôležité ako reč. V rozvinutej antickej spoločnosti sa reč stala najdôležitejším komunikačným nástrojom. Ako pozostatok magickosti reči v antickom Grécku môžeme vidieť vieru v silu slov, ich hlasovú stránku a presvedčivú argumentáciu. V dialógu *Symposion* vidno veľkú lásku k slovám a k presvedčivému argumentovaniu. K prirodzenému

Kristom. Pergamský kráľ Eumenius II. chcel založiť knižnicu, avšak narazil na žiarlivosť Ptolemaia, ktorý vývoz papyrusu z Egypta zakázal. Pergamskí učitelia preto začali vyrábať pergamen (gr. *derma*, lat. *membrana* alebo *pergamenum*). Okolo roku 150 pred Kristom pergamen umožnil výrobu kódexu (plochej knihy), bol však veľmi drahý.

a magickému jazyku patrí aj globálnosť. Globálny jazyk je mnohozmyslový, lebo do hovorenia vstupujú aj iné činnosti (gestá, mimika, pohľad), obrazy a podobne. Jazyk hovorenia je vždy syntetický a zmysel treba hľadať vo výsledku a v spoločenskom celku.

Prirodzený, magický a globálny jazyk v epoche hovorenia majú svoj bezprostredný vplyv na utváranie kolektívnej mentality, ktorá zdôrazňuje prioritu celku: času, pamäti, poznania alebo spoločnosti. Napríklad vnímanie času je cyklické. Človek sa nachádza vo vnútri času, ktorý ho uvádza do kolobehu, cyklu života, ktorý sa realizuje kolektívne, hoci obsahuje aj individuálne udalosti. Napríklad narodenie dieťaťa, dávanie mena, iniciácia do dospelosti, zásnuby, svadba a smrť. Poznanie je spontánne systémové získavanie vedomostí a hlboké intuitívne tušenie zložitej celosti sveta. Písmo neskôr túto celosť rozbieha a vzniká myšlienka konzervácie (J. Lohisse, 2003).

Pôvodná epocha hovorenia sa v antickom Grécku čiastočne narúša. Niektorí filozofi, napríklad Herakleitos, spochybňujú starých gréckych bohov a tvrdia, že ide o mŕtvych ľudí. Spoločenská štruktúra sa začína členiť podľa vlastníckych vzťahov, a nie podľa rodových. Čiastočne sa oslabuje globálna spoločnosť a viac sa **presadzuje individuum**. Tieto zmeny sa postupne zosilňovali a vyvrcholili v období helenizmu. Čo to znamená pre výchovu?

Za paradigmatického filozofa výchovy antického Grécka môžeme považovať Platóna, ktorý pozoruhodným spôsobom koncentroval vo svojom myslení celú antickú múdrosť. Platón, ako sme už spomínali, priorizoval reč pred písmom, čo malo bezprostredný vplyv aj na výchovu, najmä filozofov. Výchova a vzdelávanie vo filozofii má byť podľa Platóna spojené s rétorikou. V dialógu sa prebúdzajú zabudnuté spomienky a dochádza k pravému poznaniu, prostredníctvom ktorého je možné odhaliť transcendentnú úroveň bytia. Platón uprednostňoval rétoriku, čím bol náchylný na sprítomňovanie večného, transcendentného v duši človeka. Slovo sprítomňuje minulosť, ba dokonca aj večnosť. Z hľadiska filozofie výchovy je významné Platónovo *Podobenstvo o jaskyni*. Podľa S. Gálikovej Tolnaiovej (2007) jeho podstatou je výchovný obrat – *psychagógia* (z gr. *psyché* – duša, *agogé* – vyvádzať) alebo obrátenie k svetlu a dobru *metanoia* (gr. *meta* – za, *nús* – myseľ). Ľudia, ktorí predtým žili v nevedomosti, vo svete tieňov, sa prebúdzajú k poznaniu ideí a najvyššieho Dobra, čo je najvyšší typ výchovy určený pre filozofov, ktorí by mali v štáte vládnuť.

Výchova podľa Aristotela už neobsahuje platonický mysticismus, ale dôraz na celok zostáva. Môžeme to vidieť napríklad pri jeho chápaní vyučovania detí: „Pretože každý štát má len jeden spoločný cieľ, má byť len jedno vyučovanie pre všetkých občanov; nemá sa realizovať oddelene, ako sa to praktizuje dnes, keď sa každý stará o svoje deti a vzdeláva ich podľa svojej fantázie vo

vede, ktorá sa mu páči; výučbu treba robiť verejne. Všetko, čo je spoločné, treba cvičiť spoločne. Je potrebné, aby sa každý občan presvedčil, že nikto nepatrí sebe samému, ale všetci patria štátu, ktorého je každý súčasťou; že teda vládca každej tejto súčasti sa musí prirodzene prispôbiť celku.“ (Aristoteles, 1999, s. 67) To svedčí o tom, že aj v Aristotelovej škole prevládala hovorená reč a s ňou spojené mentálne štruktúry typické pre epochu hovorenia. Okrem založenia školy a systematickej výučby je Aristoteles známy svojím rozpracovaním náuky o cnostiach, tzv. *aretológiou* (gr. *areté* – cnosť, *logos* – náuka). Aristotelom končí klasické obdobie Grécka, mení sa myslenie i kultúra a s ňou aj ideál výchovy. Nastupuje **helenizmus** s novými filozofickými smermi – stoicizmom a epikureizmom, ktoré sa preniesli aj do antického Ríma. Ideálom tohto obdobia bolo mudrcovstvo s *apatheiou* (gr. *apatheia* – bez vášní) a *ataraxiou* (gr. *ataraxó* – pokoj, neotrasiteľnosť).

Ideál výchovy v antickom Grécku vychádza z jeho kultúrneho základu. Umenie na jednej strane posilňovalo krásu tela, výrečnosť, na čo slúžila gymnastická a múzická výchova, na druhej strane médium reči vytváralo širší a hlbší základ pre celostné porozumenie sveta, v ktorom sa transcendencia mohla sprítomňovať. Grécka *paideia* má svoj najlepši a najpresvedčivejší výraz v Platónovom *Podobenstve o jaskyni*, čo možno považovať aj za kvintesenciu gréckeho ducha.

3.2. Civilizačná funkcia a rétorický ideál vo výchove v antickom Ríme

Rímska kultúra na sklonku republiky nebola v porovnaní s gréckou osobitne originálna. Horácius sa dokonca vyjadril, že podmanené Grécko si podrobilo drsného víťaza a prinieslo do nevzdelaného Ríma umenie. Napriek tomu mala kultúra Ríma svoje špecifiká: napr. zmysel pre pragmatizmus a poriadok, čo sa prejavovalo v historizácii mýtov, v triezvom rodinnom a verejnom kulte, ktorý posilňoval úctu a lásku k vlasti. Zo zmyslu pre poriadok sa vyvinul aj zmysel pre právny cit a právo. Rímske právo obohatilo európsku kultúru, podobne ako grécka filozofia.

Rímske umenie sa po dobytí Grécka (146 pred Kristom) dostalo pod jeho silný vplyv. Rimania sa učili po grécky, oceňovali grécke umenie, upravovali grécke komédie pre rímske náboženské slávnosti. Pompeius, inšpirovaný gréckym umením, dal v roku 55 pred Kristom postaviť na Martovom poli v Ríme prvé stále kamenné divadlo. Grék Polybios v roku 167 pred Kristom napísal v gréčtine štyridsaťzväzkové dejiny rímskeho mocenského vzos-

tupu. Aj rímska architektúra bola ovplyvnená gréckymi stavebnými štýlmi. Rimania stavali divadlá, tržnice, kúpele, stĺporadia, ale aj vodovody a cesty. Rímska kultúra a umenie je v porovnaní s gréckou viac zameraná na užitočnosť a plní skôr civilizačnú funkciu ako kultúrnu. Samotný pojem civilizácia má korene v latinčine (lat. *cives* – občan, *civitas* – spoločenstvo) a znamená vzťah k vlasti – Rímskej ríši. Latinský pôvod má aj slovo kultúra, ktoré použil Cicero, v zmysle kultúry alebo zušľachtovania duše (z lat. *cultura animi* – kultúra duše). Medzi pojmami civilizácia a kultúra je dôležitý rozdiel. Zatiaľ čo kultúra má duchovné korene, súvisí s dušou, je obnovou a starosťou o ňu, civilizácia udržuje daný stav, replikuje, distribuuje a je viac zameraná na užitočnosť. Rimania síce civilizovali podrobené národy stavaním ciest, vodovodov, ale skutočne kultúrny potenciál v sebe nemali, a keď, tak veľmi slabý. Civilizačný duch Ríma sa prenášal aj do výchovy, ktorá bola oproti gréckej viac zameraná na posilnenie súdržnosti ríše, oddanosti vlasti, rodine, náboženstvu.

V Ríme podobne ako v Grécku dominovala podľa J. Lohissa (2003) hovorená reč. Písmo sa síce šírilo a využívalo v politických a ekonomických záznamoch a v umení, ale bez hlasného prečítania nemalo veľký význam. Súkromné alebo verejné čítanie bolo záležitosťou otrokov. Spoločenské postavenie a moc nezáviseli od gramotnosti. Vo verejnom čítaní sa často používala aj reklama prostredníctvom osobných listov a inzerátov. Pri verejných prednáškach často dochádzalo k emotívnym prejavom, nadšeniu, eufórii, ale aj odporu a hnevu, čo svedčí o dominancii kultúry hovorenia. Miestami prednášok boli stĺporadia, amfiteátre, chrámy, kúpele a pod. V roku 131 pred Kristom sa končí éra análov v Ríme a začínajú sa presadzovať *acta*. *Acta diurna*, *acta populis*, *urbis*, *urbana*, *publica*, mali podobu plagátov, ktoré sa vylepovali na steny. Väčšinou išlo o reklamu pre panovníkov, ale často aj o aktuality z mesta – historické udalosti, texty ediktov, súdne procesy, rozsudky, popravy, ale aj milostné scény (J. Lohisse 2003).

Dominancia **hovoreného slova** je v antickom Ríme nepopierateľná. Tomu sa prispôbovala aj výchova. Podľa B. Kudláčovej (2007, s. 59) „ideálom vzdelaného Rimana bolo byť dobrým rečníkom, orátorom, mužom, ktorý pozná nielen rečnícke umenie v úzkom zmysle slova, ale aj dejiny, literatúru a tiež právo, aby bol schopný prevziať zodpovedný úrad vo verejnej správe“. Predstaviteľom rímskej pedagogiky je Cicero (106 – 43 pred Kristom), ktorý preferoval grécke vzdelanie prispôbené rímskemu prostrediu. Za najdôležitejšiu považoval rétoriku, ktorú sám majstrovsky ovládal, ale aj ostatné humanitné vedy považoval za dôležité. Jeden z najvýznamnejších rímskych pedagógov Quintilianus (okolo 35 – okolo 100 po Kristovi) vo svojom diele *Institutio oratoria* tvrdí, že výchova má byť zameraná na výchovu dobrého

rečníka, ktorý má byť dobrým človekom. Vzdelanie má byť podľa neho čo najvšestrannejšie. Gramatika a rétorika má byť dopĺňaná filozofiou, dejepisom, aritmetikou, geometriou, astronómiou, múzikou a gymnastikou.

Spolu s B. Kudláčovou (2007, s. 60) môžeme zhrnúť, že „Rimania sa menej zaujímali o abstraktné a umelecké disciplíny, ale boli neprekonateľní v disciplínach, ktoré mali bezprostredný vzťah k praktickému životu“. Boli vynikajúci v organizácii práce, vojska, v stavebných prácach, boli vychovávaní k láske k rodine a vlasti a vytvorili obdivuhodný právny systém. Na to všetko mala vplyv rímska kultúra, osobitne náboženstvo, ktoré zdôrazňovalo spomínané cnosti. Dominancia hovoreného slova zasa posilňovala mentálne štruktúry spojené s epochou hovorenia, ako je celok, sprítomňovanie minulosti a transcendencia a cyklický čas.

3.3. Kresťanská éra Ducha a vplyv písma na formovanie výchovy a univerzitného vzdelávania v stredoveku

Základný pilier kresťanského učenia je smrť a vzkriesenie Krista a úsilie pripodobniť sa jeho životu. Tomu bola prispôsobená aj výchova. Hlavným cieľom výchovy bola spása človeka. Tento výchovný cieľ podporovali umenie aj médiá. Umenie raného kresťanstva oscilovalo okolo kresťanských symbolov, ako baránok Boží alebo kríž stotožnený so stromom života. Ranokresťanským symbolom sa stali ryby, ktoré v gréčtine aj latinčine (gr. *ichthys*) znamenajú prvé písmená – Ježiš Kristus, Boží syn, Spasiteľ. Nie je asi náhoda, že symbol rýb, ktorý bol v ranom kresťanstve často zobrazovaný, zároveň predstavuje podľa C. G. Junga symbol nového veku. Predstavuje paradigmatickú zmenu po veku Barana, ktorý je spojený so Starým zákonom. Vek Rýb symbolizuje protiklady dobra a zla, svetla a tmy. Médiom číslo jedna v ranokresťanskom období bola **reč**. Ježiš Kristus, podobne ako Sokrates, nič nenapísal, len hovoril. Jeho osoba sa v evanjeliu sv. Jána stotožňuje s Logom, čo znamená slovo aj reč. Kresťanská náuka bola tradovaná ústne. Neskôr, v druhej polovici 1. storočia, sa začalo ústne podanie spisovať do evanjelií, skutkov a apoštolských listov. Paralelne vznikali aj iné, najmä gnostické texty, podozrivé z bludov. Kanonizácia dnešného Nového zákona vznikla až v 4. storočí za biskupa Atanáza, ale stále ešte nemala takú váhu ortodoxnosti ako teraz. Obdobie do polovice 2. storočia možno nazvať *pneumatickým*. Kresťania sa dali viesť samotným Duchom Svätým, teda vierou, ktorá im mala poskytnúť dary výrečnosti, učiteľstva, proroctva, apoštolovania a i. Neskôr vznikla potreba klasického gréckeho vzdelania, ktoré sa používalo na obranu kresťanstva, jeho teoretického prehĺbenia a vyargumentovania.

Pravdepodobne po Milánskom edikte (roku 313) a rozpade Západorímskej ríše (roku 476) začína **epocha písma**. V kontexte pomalého rozpadu Západorímskej ríše sa objavujú prvé kresťanské kláštory na Východe, v Egypte a Palestíne. Mnisi viedli asketický život, ktorého ideálom bolo očistenie a svätosť. Mnohí boli nevzdelaní, dokonca negramotní, ale boli medzi nimi aj osobnosti, ako napr. Bazil Veľký, Gregor Naziánsky, Ján Zlatoústý. Iné historické poslanie mali mnisi na Západe, ktorí sa zaoberali aj svetským životom. Benedikt z Nursie (480 – 540) založil v roku 529 kláštor v Monte Cassino. Veľký význam pripisoval čítaniu posvätných kníh – *lectio divina* – súkromnému čítaniu Biblie. *Lectio divina* prinieslo do myslenia istú subjektívizáciu. Benedikt začal rozlišovať medzi tými, ktorí vedeli čítať, a tými, ktorí nevedeli čítať alebo čítali len slabo (*rusticus*). V benediktínskych kláštoroch vzrastal záujem o knihy, knižnica zaujímala v každej komunite čoraz dôležitejšie postavenie. V dôsledku toho vznikali opisovacie dielne – *scriptoriá*, v ktorých sa opisovali knihy. Postupne odpadávali výhrady aj voči pohanskej literatúre a vytvorila sa trieda duchovných a intelektuálov. Veľkú zásluhu mal na tom *Cassiodorus*, ktorý pôsobil v kláštore Vivarium. Okrem *lectio divina* hralo u neho dôležitú úlohu premýšľanie, hľadanie kontextov a nadobúdanie múdrosti. Umenie čítať a písať postupne naberaá na váhe a je zárukou individuálneho a spoločenského vzostupu (J. Lohisse, 2003).

Veľký vplyv na západné kresťanské myslenie, vrátane výchovy a vzdelávania, mal **Augustín** (354 – 430). Napísal množstvo filozoficko-teologických spisov, spomedzi ktorých vyniká dielo *O Božom štáte*, v ktorom jedinečným spôsobom syntetizoval a zhistorizoval ideu spásy, počnúc stvorením sveta až po jeho eschatologické zavŕšenie. Augustín vo svojich dielach asimiloval grécku filozofiu, osobitne platónsku, do kresťanského učenia. Základné kresťanské idey ako stvorenie, vykúpenie a potreba milosti k spásu, však zostali v jeho učení neporušené. V spise *O učiteľovi* sa venoval aj vzdelávaniu a výchove a pretavil do neho to, čo bolo typické pre neho samotného: znalosť jazykov a vysokú filologickú akribiu. Augustínovi išlo o tvorivý proces vyučovania, ktoré nie je závislé len od slov učiteľa, ale aj od predstáv žiaka. Môžeme ho zaradiť na rozhranie epochy hovorenia a písma. To, že písaný text bol už veľmi dôležitý, dosvedčuje aj jeho vnútorný božský hlas – *tole et lege* (z lat. – vezmi a čítaj) Bibliu. Čítanie Biblie bolo aj na počiatku jeho obrátenia.

Vzdelávanie v upadajúcej Rímskej ríši postupne preberala cirkev. Po nájazdoch barbarov úpadok ešte vzrástol a vzdelávanie sa zúžilo len na mníchov a klérus. Prebiehalo na farách a biskupstvách. Karol Veľký mal ambíciu rozšíriť gramotnosť medzi všetky vrstvy obyvateľstva, ale táto myšlienka sa nezrealizovala. Palácová škola na jeho dvore bola silným impulzom aristokratického vzdelávania a prípravy ľudí na vysoké posty. Medzi poprednými

učiteľmi vynikal Alkuin z Yorku. Jeho žiaci zakladali školy po celej Franskej ríši. V období Karola Veľkého existovali rôzne podoby písma v rôznych lokalitách, čo spôsobilo problém s čítaním. Jeho zámerom bolo zjednotiť písmo, preto inicioval nové písmo *karolina*, ktoré malo nahradiť *littera romana*. Išlo o krásne písmo, čoskoro viazané na dobový románsky štýl. Zdobilo sa písmo aj kniha. Najkrajšie zdobené boli evanjeliáre. Tieto knihy však stratili svoje poslanie, lebo text bol uväznený v šperkovnici. Epochu písania mohlo vytvoriť len bežné, každodenné písmo. Európe sa nedarilo naplno vstúpiť do epochy písania ani do 12. storočia aj pre uzavretý klerikálny systém vzdelávania (J. Lohisse, 2003).

Výchova a vzdelávanie po zániku Západorímskej ríše boli značne obmedzené. Okrem toho vznikla veľká trhlina medzi vyššou cirkevnou a ľudovou kultúrou. Ľudové masy nevedeli čítať a písať a hovorili vulgárnou latinčinou, prípadne inými jazykmi. Evanjelizácia bola preto veľmi ťažká. Na jej potreby sa využívala liturgia, kult mučeníkov, spevy, architektúra, najmä maľby a vitráže. V roku 813 koncil v Tours rozhodol, že biskupi budú všetkých ľudí nabádať k vzdelávaniu a kázne budú prednášať v galorománčine alebo germánčine, aby im ľud rozumel. Tým sa vytvorila možnosť pre vznik národných jazykov. Na Východe bola veľmi dôležitým výchovným momentom úcta k ikonám, ktoré zobrazovali Krista alebo Bohorodičku. Na Západe sa úcta k ikonám nepresadila, čo svedčí o postupne rastúcej abstrakcii aj v oblasti náboženstva, k čomu prispelo stále viac sa presadzujúce písmo.

Písmo na Západe postupne menilo štruktúru myslenia. Zmeny začali podstatne skôr, ale až vo vrcholnom stredoveku dochádza k ére písma. Písmo má významný vplyv na myslenie človeka: archivuje, ukladá informácie, ktoré vytvárajú predstavu oddelenej a vzdialenej minulosti. Tým pretína kruh času a vznikajú pojmy „predtým“ a „potom“ – písmo linearizuje čas. V epoche hovorenia neexistoval zreteľný rozdiel medzi obrázkom a predmetom, čo implikovalo kontinuitu medzi subjektom a objektom. V lineárnom abecednom písme dochádza k postupnosti, logicizácii a odstupu subjektu od objektu. Zahajuje sa pohyb k vede, objavuje sa posun od magického, sakrálneho k racionálnemu a profánnemu. Najstaršie spoločnosti nemali náboženstvo, lebo všetko bolo posvätné a vytváralo jeden celok. Vďaka písmu sa postupne oddelilo posvätné od profánného a vytvorilo sa inštitucionalizované náboženstvo. Písmo bolo aj nástrojom moci, lebo slúžilo autorite pánov a učencov. Vyčlenilo subjekt a postupne ho začalo posilňovať, s písmom vzniká individualizmus.

Pre obdobie **scholastiky** boli typické niektoré kultúrno-spoločenské charakteristiky. V prvom rade to bol feudalizmus – t. j. vzťah k pôde, ktorá znamenala existenciu a prežitie. Benediktínske kláštory boli existenčne nezávislé, lebo vlastnili pôdu, na ktorej mnísi pracovali. Heslo benediktínov *ora et la-*

bora (z lat. modli sa a pracuj) vystihuje ich najdôležitejšie povinnosti: prácu na poli a modlitbu v kláštornom kostole. Vďaka tomu benediktíni prežili aj v ťažkých časoch sťahovania národov; ak jeden kláštor zanikol, prežil iný.

Pre obdobie stredoveku sú typické dve politické usporiadania: **kráľovstvo** a **cisárstvo**. Kráľovstvo bola pôvodne pohanská funkcia nezlučiteľná s kresťanstvom. V starom judaizme si nakoniec presadili funkciu kráľa, ale ten bol pomazaný v mene Jahveho. Podobne to bolo s kresťanskými kráľmi, ktorí boli pomazaní biskupmi. Kráľ tak zastupoval nielen svetskú moc, ale v istom zmysle aj duchovnú. O to viac to platilo v prípade cisára. Funkcia cisára kontinuálne nadväzovala na rímskeho cisára, ale už v novom kontexte kresťanstva. V tomto prípade cisára korunoval pápež. Prvým kresťanským cisárom po páde Západorímskej ríše bol Karol Veľký. Za dynastie Ottovcov, germánskych cisárov v 11. storočí, vznikol spor o prvenstvo medzi cisárom a pápežom, pretože cisár si nárokoval na duchovnú moc. Tento spor napokon vyhral pápež. Do koloritu stredovekej kultúry nepochybne patrí aj fenomén **rytierstva**, ktoré dosiahlo plný rozvoj v 12. storočí, keď sa vstup do rytierskeho stavu stal iniciačným rituálom kontrolovaným cirkvou. Rytieri zakladali aj nové rády, napríklad templárov a hospitalistov, ktorí ochraňovali pútnikov do Svätej zeme. V ranom a vrcholnom stredoveku vznikali nové rády, medzi ktorými boli najvýznamnejšie dominikánsky a františkánsky. Dominikánsky rád vznikol pre vzdelávanie a kazateľstvo, františkánsky si za svoj cieľ položil chudobu a čo najvernejšie nasledovanie Krista. K duchu stredoveku patria aj križiacke výpravy, ktoré boli organizované z náboženského podnetu, často však boli plné násilia a boja o moc. Stredoveku ideovo dominoval teocentrizmus, ktorý vytváral základnú maticu kolektívnej mentality. Idea teocentrizmu sa premietala aj do stredovekého umenia, predovšetkým do architektúry, v ktorej vynikal románsky a gotický sloh.

Románsky sloh nadviazal na karolínsku renesanciu. Jeho charakteristické prvky sú plný oblúk, stĺp a ornamentika. Štvorec tvorený loďou a bočnými stavbami symbolizuje zem s jej štyrmi živlami, ktorým dominuje kupola. Kupola so sférickou klenbou, ktorá je obrazom dokonalosti a úplnosti, teda obrazom Boha v jeho nebeskom sídle, sa stotožňuje s nebom. Románske stavby pôsobia dojemom pevnosti. Vstupný portál i celá fasáda sú priestorom pre plastiku. Sochárska výzdoba zdôrazňuje predovšetkým veľkosť a krásu stavieb určených na uctenie Boha, najvyššieho staviteľa. Románske umenie, predovšetkým architektúra, malo v rámci vysokej negramotnosti obyvateľstva významný výchovný vplyv.

Gotický sloh, pomenovaný podľa kmeňa Gótov, vystriedal románsky sloh približne od polovice 12. storočia (vo Francúzsku) až do konca 15. storočia (v strednej a východnej Európe). Charakteristickými znakmi gotickej archi-

tektúry je štíhlosť tvarov smerujúcich nahor. Vo svojom vrcholnom období je epochou techniky obdivuhodných a esteticky veľmi pôsobivých a zložitých klenieb. Ich hmotnosť sa prenáša zo stien na samostatné vysoké nosné piliere, čo umožnilo vytvoriť vysoký vnútorný chrámový priestor. Charakteristickým znakom gotickej architektúry je lomený oblúk používaný na oknách, portáloch a klenbách. Okná sú štíhle, úzke a tvorené z farebného skla. Gotická architektúra hádam najpôsobivejšie zmaterializovala ideu duchovna a transcendentna v stredoveku. Vertikála stavieb poukazovala na transcendenciu a Boha. Architektúra a umenie veľmi silno pôsobili na predstavivosť a emócie stredovekého človeka a tým sa stali aj nástrojom výchovy k zbožnosti.

Na rozvoj písma, ako hlavného komunikačného média v stredoveku, mal vplyv spoločensko-ekonomický rozmach. Pribúdalo obyvateľov najmä v mestách. Priemerné veľkomesto malo okolo 30 – 40-tisíc obyvateľov. Zvyšujúci počet obyvateľov si vyžadoval zvýšené nároky na organizáciu a komunikáciu medzi obyvateľstvom. Písmo bolo médium, ktoré fixovalo zákonné úpravy a rôzne vyhlásenia politických, ekonomických, náboženských a iných spoločenských otázok. Obchod v stredoveku bol na vzostupe a peniaze sa postupne stávali nástrojom bohatstva a politickej moci. To u niektorých vrstiev vyvolávalo voči nim odpor. Spor medzi kristovskou chudobou a bohatstvom sa odrazil napríklad aj na radikálnom prístupe sv. Františka k chudobe a neskôr v konfliktoch v samotnom ráde kvôli interpretácii chudoby. Materiálna prosperita miest napomohla rozvoju školstva a vzdelávaniu kupcov. Problémom spočiatku bolo, že existovali len kláštorné školy, venovali sa ale skôr duchovnému životu ako ekonomike. Najbohatší kupci si platili učiteľov. Neskôr začali v mestách vznikáť mestské školy mimo cirkevnej organizácie. (J. Lohisse, 2003)

Z hľadiska vzdelávania a výchovy bol veľmi dôležitý objav výroby papiera v Európe. Prvý mlyn na výrobu papiera bol vybudovaný v talianskom Fabriane v roku 1276. Vo Francúzsku sa papier objavuje v roku 1338, v Nemecku koncom 14. storočia, v Anglicku a Holandsku v 15. storočí. Výroba papiera bola oproti pergamenu tri až šesťkrát lacnejšia. Okrem toho bol papier ľahší a jednoduchšie sa naň písalo. S rastúcou potrebou rýchleho zapisovania sa postupne menilo aj písmo. Karolínske písmo bolo ťažkopádne, a preto sa na univerzitách začali vyvíjať nové formy písma: *litera formy* – písmo luxusných kníh a liturgických rukopisov; *litera filozofickej sumy* – zaokrúhlenejšie písmo s menším priemerom; *gotická bastarda* – písmo sa používalo na zapisovanie listín, ale tiež aj v literárnych rukopisoch písaných v ľudovom jazyku. Písmo sa koncom stredoveku stalo všeobecnou metódou vyjadrovania a výlučným prostriedkom komunikácie západnej spoločnosti. Gramotnosť ešte nebola plne rozšírená, možno štyri pätiny ľudí ešte nevedeli čítať a písať, ale dôležité je, že písmo preniklo do všetkých oblastí života. Podľa J. Lohissa

(2003) v psychologickej rovine písmo umožnilo a urýchlilo individualizáciu človeka. Čítanie je od 11. storočia tiché a postupne sa stáva súčasťou dobrých mravov.

So zvyšujúcim sa počtom obyvateľov a rastom potreby vzdelávania sa zkladajú federácie škôl, z ktorých neskôr vznikli **univerzity**. Prvé univerzity vznikli v Bologni, Paríži a iných významných centrách stredoveku. K. Jaspers (1993) hovorí, že univerzita bola na začiatku nedeliteľným celkom a slúžila potrebám človeka. Pre duševné zdravie slúžila teologická fakulta, pre telesné lekárska fakulta, pre poriadok pozemskej spoločnosti právnická fakulta. Tieto tri fakulty stmelovala filozofická fakulta, ktorá poskytovala univerzálny základ pre všetky formy a druhy vyučovania – sedem slobodných umení. Ideou stredovekej univerzity bola služba človeku a spoločnosti v znamení univerzálneho kresťanstva.

Z filozoficko-teologického, a tiež pedagogického hľadiska, je najvýznamnejšou autoritou scholastiky **Tomáš Akvinský** (1225 – 1274). Vo svojich dielach *Summa teologická* a *Suma proti pohanom* systematicky rozvíja teologicko-filozofické učenie vychádzajúce z Písma svätého, cirkevných otcov a Aristotela. Tomáš Akvinský jedinečným spôsobom zosúladil vzťahy medzi rozumom a vierou. Podľa neho je rozumom možné dokázať existenciu a podstatu Boha a existenciu a nesmrteľnosť ľudskej duše. Pravdy viery, ako napríklad učenie o Svätej Trojici, však už prekračujú možnosti rozumu. Viera, prípadne teológia, je najvyšším poznaním, a preto rozum alebo filozofia musia byť viere podriadené. Z hľadiska médií išlo o rovnováhu rozumu spojeného s písmom a viery, ktorá bola viac na strane hovoreného slova. V stredovekom spore o univerzáliu stál Tomáš na pozícii umierneného realizmu. Pojmy podľa neho preexistujú v Božej myšli. Napriek tomu Tomáš akceptoval úlohu ľudskej mysle pri poznávaní a vytváraní všeobecných pojmov zo zmyslovej skúsenosti. Podľa B. Kudláčovej (2007, s. 95) Tomáš zdôrazňoval úlohu slova pri vyučovaní: „Slová, ktoré hovorí učiteľ, lepšie provokujú poznanie ako jednoduché zmyslové objekty, a do tej miery, v akej už slová sú symbolmi poznateľného obsahu.“ Nemožno už povedať, že je to jediná metóda vzdelávania, lebo rovnako dôležité pre štúdium je čítanie. Tomáš sám napísal veľa obsiahlych diel, ktoré boli určené na štúdium. Dôsledná stredoveká štruktúra dialektickej metódy má pravdepodobne tiež súvislosť s písmom, ktoré dokáže disciplinovať myslenie viac ako hovorená reč. Cieľom výchovy a vzdelávania v duchu stredovekej paradigmy malo byť dosiahnutie najvyššieho dobra (*summum bonum*), t. j. Boha.

Okrem dominancie výchovy a vzdelávania na univerzitách zažívala od 12. storočia rozkvet aj literatúra písaná ľudovým jazykom. Na začiatku to boli bohatierske spevy, eposy, kantilény, dobrodružné a milostné romány. V roku 1230

bola spísaná legenda o Tristanovi a Izolde. U aristokracie vznikol priestor na voľné trávenie chvíľ, ktoré mohli naplniť čítaním románov a poézie. Nového ducha vniesli aj myšlienky humanizmu, predovšetkým v Taliansku. Poézia, najmä ľúbostná, mala vplyv na výchovu niektorých vrstiev obyvateľstva. H. Bergson upozornil, že práve v stredoveku vznikla tzv. platonická láska, ktorej príkladom je spev trubadúra pod oknom svojej milej. Dvorné dámy na kráľovských dvoroch zasa vychovávali rytierov k jemnosti, dobrému a ušľachtilému správaniu sa voči žene. Chápanie lásky medzi mužom a ženou malo významný vplyv na chápanie a prežívanie lásky na Západe vôbec.

3.4. Zmena kultúrnej paradigmy a obrat k človeku v období humanizmu a renesancie

Koncom stredoveku sa udiali významné spoločensko-kultúrne zmeny. Morová epidémia v rokoch 1349 – 1350 vyhubila viac ako tretinu obyvateľstva Európy. Podľa odhadov z 50 miliónov obyvateľov podľahlo epidémii asi 20 miliónov. Z tejto rany sa Európa veľmi dlho spamätávala a počet obyvateľov sa vyrovnal vrcholnému stredoveku až začiatkom 17. storočia. Pracovná sila sa stala vzácnou.

Významné objavy priniesli zmenu v myslení: zo zámorských objavov to boli objavné plavby na východ a západ. Bartolomeu Diaz dosiahol v roku 1488 mys Dobrej nádeje a Vasco da Gama sa dostal až do Indie. Ešte významnejšie boli plavby na Západ, ktoré objavili Nový svet a potvrdili hypotézu o guľatosti zeme. V roku 1492 Krištof Kolumbus objavil Ameriku a v rokoch 1519 – 1521 Fernão Magalhães oboplával Zem okolo Južnej Ameriky a Tichý oceán. Podľa J. Stevensona (2003) dochádzalo aj k objavom nových civilizácií, napr. Aztékov a Inkov, ktoré boli kolonizované a do Európy z nich prúdilo veľké bohatstvo.

Príčinou zámorských objavov boli aj vedecké objavy a vynálezy, prípadne technologické zlepšenia lodí a pokrok v kartografii. Medzi najvýznamnejšie vedecké objavy patrili kompas a pušný prach. Kompas umožnil lepšiu orientáciu na mori a pušný prach podmienil technologický rozvoj strelných zbraní. Strelné zbrane uľahčili dobytie nových ríš v Amerike a v Európe definitívne ukončili obdobie rytierstva. V oblasti astronómie vynikol **Mikuláš Kopernik** (1473 – 1543) s teóriou heliocentrizmu, ktorá bola v konflikte s vtedajším vnímaním sveta, ktorý zastávala cirkev. Na základe Biblie tvrdila, že Zem je v strede vesmíru, lebo človek bol stvorený posledný, ako vrchol tvorstva. Ďalší významný astronóm Johannes Kepler (1571 – 1630) sformuloval zákony pohybu planét a prišiel s myšlienkou matematizácie vesmíru, v ktorom

sú jednotné zákonitosti. Astronóm, ktorý mal veľké problémy s inkvizíciou, Galileo Galilei (1564 – 1642), prešiel od metafyzickej otázky „prečo?“ k otázke „ako?“. Upustenie od spytovania sa po podstate malo za následok prudký rozvoj v poznávaní a ovládaní prírody. Paralelne sa však rozvíjal hermetizmus a alchémia, ako staronové formy náboženstva v novom renesančnom a novovekom kontexte. Hermetizmus a alchémia sú podľa C. G. Junga (1997) hlbinnou psychológiou človeka, ktoré na prvý pohľad chcú vedecky skúmať a pretvárať svet, ale v podstate ide o spoznávanie a premenu človeka. Túžba po pneumatickej premene je podľa Junga človeku vrodená, nachádzame ju v každom náboženstve, ale v novoveku našla svoj osobitý výraz vo zvláštnom spojení s mágiou a rodiacou sa vedou (M. Eliade 1997; C. G. Jung 1997).

Pre obdobie renesancie a humanizmu je typický obrat k človeku, a to od stredovekého teocentizmu k renesančnému **antropocentризmu**. Obrat k človeku môžeme vidieť aj v samotnom pojme humanizmus, ale aj v pojme renesancia, ktorá znamená návrat k antickým ideálom, ktorým bola *kalokagatia*. Oslavu krásy ľudského tela a ducha, a teda zmyslovo vnímateľného sveta, môžeme vidieť predovšetkým v renesančnom umení, osobitne v sochárstve, maliarstve a architektúre, ktoré predstavujú vrchol dokonalosti a jedinečnosti v dejinách európskeho umenia vôbec. Medzi najvýznamnejších predstaviteľov talianskeho umenia, patrili *Michelangelo Buonarroti* a *Leonardo da Vinci*. Dôležitosť Michelangelových prác spočíva v pochopení človeka a obdive k nemu. Prostredníctvom ľudského tela dokázal odhaľovať city a emócie v zobrazovaných postavách. Stvárnenie pohybov a gest svedčia o jeho hlbokej znalosti ľudského tela a jeho funkcií. Leonardo da Vinci vynikal v architektúre, navrhol veľa odvážnych katedrál, dômov, viacprúdových točítých schodísk. Množstvo z jeho poznatkov bolo využitých pri iných stavbách v budúcnosti. Možno pôsobivejšie než jeho umelecká tvorba sú jeho vedecké a konštrukčné štúdie zaznamenané v denníkoch, ktoré obsahujú 13-tisíc strán poznámok a kresieb, v ktorých sa prelína veda a umenie. Renesančné umenie možno najlepšie odrážalo a vnímalo zmenu ducha doby, obrat k antropocentризmu, kráse tela a zmyslovému vnímaniu sveta. Tento vplyv sa prelínal aj s vedou a mágiou a do veľkej miery určoval myslenie a s ním aj výchovu človeka.

Humanizmus sa prejavoval v intelektuálnom úsilí po získaní klasického vzdelania, štúdia literatúry a jazykov starého Grécka a Ríma. Znovu oživali filozofické smery ako platonizmus a aristotelizmus. Po dobytí Carihradu v roku 1453 prišlo do Talianska veľa gréckych učencov. Medzi nimi aj Geórgios Gemistos – Plethón, ktorý v Taliansku založil školu na spôsob Platónskej akadémie. Z tejto školy vzišiel aj Marsilio Ficino, prekladateľ Platóna a Plotína. Pietro Pomponazzi zasa oživil záujem o Aristotela. Medzi vzdelancami sa

širili humanistické ideály. Spomedzi nich vynikali najmä *Erazmus Rotterdamský* a *Michel de Montaigne*. Erazmus Rotterdamský prekladal texty z gréčtiny do latinčiny a bol známy kritikou minulých a súčasných chýb v spoločnosti. Michel de Montaigne predstavoval už úplne nového, renesančného človeka, oslobodeného od akýchkoľvek predsudkov. Pre školstvo, vzdelávanie a výchovu v období renesancie bol typický filologický humanizmus, prekladateľská činnosť a zavádzanie výučby gréčtiny na univerzity. Podľa A. Rebleho (1995) v roku 1450 v celom Nemecku ovládalo gréčtinu asi len päť ľudí a v roku 1520 sa už gréčtina vyučovala na všetkých univerzitách. Na rozdiel od Nemecka sa v Taliansku pôsobenie humanistov zužovalo na dvornú výchovu a literatúru. Antické ideály, či už literárne, filozofické alebo umelecké, zasiahli aj cirkevné kruhy.

Stredovekú jednotu kresťanstva v tom období narušili **reformátori** – Martin Luther, Ulrich Zwingli a Ján Kalvín. Najvýznamnejší z nich bol **Martin Luther** (1483 – 1546), ktorý začal kritizovať cirkev kvôli predávaniu odpustkov. V roku 1517 vyvesil na Wittenbergský dóm 95 téz proti odpustkom. Tento rok sa považuje za vznik protestantizmu. Lutherovou ústrednou reformátorskou ideou bola nová interpretácia viery. Podľa neho k spásu stačí viera (*sola fide*) a nie skutky (M. Eliade, 1997). Luther preložil Bibliu do nemčiny, ktorá sa následne šírila tlačou. Nástojil na tom, aby každý človek mal právo vlastniť a čítať Bibliu, čo bola predtým výsada kléru. Lutherova reformácia nebola len náboženskou, ale aj kultúrno-duchovnou udalosťou. Nastalo uvoľnenie individua na poli náboženstva, čo sa neskôr prenieslo aj do svetského života. Reformácia spôsobila rozpad jednoty cirkvi, čo vyvolalo zmätok, neistotu a vojny. Spočiatku súvisela s humanistickými ideami, ale neskôr, v dôsledku jej radikalizácie, sa dostala s nimi do konfliktu. Humanisti, ako napr. Erazmus Rotterdamský, sa od nej sklamané odvrátili. Príčinu treba vidieť v Lutherovom odmietaní rozumu a v jednostrannom zdôrazňovaní viery, čo spôsobilo úpadok škôl, osobitne univerzít v Nemecku. A. Reble (1995, s. 68) k tomu dodáva: „Viedenská univerzita mala v roku 1530 len 30 študentov, aj v Heidelbergu bolo viac profesorov než študentov, v Bazileji univerzita celkom zanikla, a rovnako aj vo Wittenbergu roku 1522.“ Lutherovu radikalizáciu zmiernil jeho nástupca **Phillipp Melancton** (1497 – 1560), ktorý spojil reformáciu s aristotelovskou scholastikou a humanistickými tradíciami a položil základy dogmatiky luteránskej viery. Za jeho pôsobenia sa univerzity v Nemecku začali reorganizovať do protestantskej podoby. Dominovala v nich, podobne ako aj v iných typoch škôl, latinčina a prísna výchova, ktorá bola v kontrapozícii voči renesančným a humanistickým pedagogickým ideálom.

Reakciou na reformáciu bola protireformácia, ktorej hlavným aktérom bol **sv. Ignác z Loyoly** (1491 – 1556), zakladateľ jezuitského rádu. Ignác z Loyoly

chcel vychovať duchovných „vojakov“, ktorí by boli oddaní cirkvi a schopní účinne bojovať s herézami. Aktívny bol aj na svetskom poli, zakladal sirotince a školy, v ktorých dominovala sebadisciplína a autorita.

Z hľadiska médií bol mimoriadne významný Gutenbergov **objav kníhtlače** okolo roku 1450, ktorý súvisel so spracovaním kovov. Hlavným Gutenbergovým prínosom pre kníhtlač bola sadzba olovom, cínom a antimónom. Ako písmo sa používala antikva alebo humanistické rondové, ktoré sa približovalo karolínskej minuskule. Tieto litery sa šírili pod názvom latinka. Od roku 1501 sa šírila aj kurzíva. Zo začiatku sa tlačené písmo veľmi neodlišovalo od rukopisov. Ozdoby a ornamenty sa robili stále ručne.

Na začiatku 16. storočia sa tlačou šírili nové myšlienky humanistov a tiež myšlienky reformácie. V rokoch 1518 – 1525 Lutherove knihy predstavovali viac ako tretinu tlače v Nemecku. Úspešný bol jeho preklad Biblie do nemčiny, v prvej polovici 16. storočia mal miliónový náklad. Postupne vznikla kontrola tlače – *cenzúra*, zakazujúca zverejňovanie a šírenie textu alebo privilégium podporujúce tlač a predaj iných textov. Povinný výťah bol zavedený vo Francúzsku v roku 1537. Teologická fakulta zaviedla *imprimatur* – proti herézam v knihách. Prvý súpis nežiaducich kníh bol *Index librorum prohibitorum* z roku 1559. Už pred ním to boli Leuvenský a Benátsky index (J. Lohisse, 2003).

S tlačou súviseli aj zmeny v kolektívnej mentalite. Medzi písaním rukopisu a tlačou je podstatný rozdiel: v rukopise je úzky vzťah medzi písaným a hovorovým slovom, text šírený kníhtlačou je mimo subjektu, je strojový. Masové tlačenie a distribuovanie kníh tak prinieslo ideu oddelenej pravdy od subjektu alebo tzv. objektívnej reality nezávislej od subjektu. Predtým mních veľmi dlhý čas písal alebo prepisoval knihu aj s chybami, ktorá bola jeho dielom. V období tlače sa knihy začali kopírovať omnoho rýchlejšie a boli už úplne oddelené od autora. Sériové a identické výtlačky podporovali ideu kvantitatívnosti, ktorá sa začala vzťahovať tak na spoločnosť, ako aj na jednotlivcov. Strojová tlač tak podporovala individualistickú mentalitu a zvýrazňovala segmentarizáciu štruktúry spoločnosti. Tlačoviny favorizovali ideál individuality a zároveň učili nový spôsob spájania jedincov. To je začiatok fenoménu **masovosti**, ktorý sa posilnil v 19. storočí s nástupom industrializácie. S tlačou a jazykom sa posilňovala aj národná identita. Národný štát sa postupne zrodil zo súladu individuálnej slobody a kolektívnych závislostí.

V období renesancie a humanizmu sa odohralo veľa závažných zmien v kultúre európskej spoločnosti, ktoré mali bezprostredný vplyv na výchovu a vzdelávanie. Vo všeobecnosti možno povedať, že išlo o obrat k človeku (antropocentrizmus), ako to možno vidieť v renesančnom umení a dielach humanistov, či individualizmus, ktorý posilňovala reformácia a kníhtlač. Vo výchove a vzdelávaní tak v protestantizme, ako aj katolicizme však pretrvávajú

lo veľa dogmatizmu a formalizmu, čo bolo v rozpore s pôvodnými renesančno-humanistickými ideálmi. Okrem toho výchova a vzdelávanie neprenikli do širších mas a považovali sa len za výsadu elit. Na druhej strane upadali národné jazyky, ako napr. nemčina, hoci, paradoxne, práve Luther písal a prekladal diela do nemčiny.

3.5. Vplyv karteziánskeho a emancipovaného rozumu na myslenie a výchovu v období racionalizmu a osvietenstva

Obdobie **racionalizmu** a **osvietenstva** môžeme zaradiť do 17. a 18. storočia. Pre 17. storočie je typický vznik racionalizmu (Descartes, Spinoza, Leibniz) a pre 18. storočie zrod osvietenstva (Voltaire, Diderot, Rousseau). Okrem týchto smerov vznikajú v tom období smery ako empirizmus, materializmus a počiatky nemeckej klasickej filozofie. Z kulturologického hľadiska budeme toto obdobie skúmať od obdobia tridsaťročnej vojny (začiatok 17. storočia) po Francúzsku revolúciu (koniec 18. storočia).

Tridsaťročná vojna (1618 – 1648) vznikla sto rokov po reformácii a mala rozhodnúť, či Nemecko bude protestantské, alebo nie. Do vojny sa dostala celá Európa a po čase sa vytratil jej dôvod a išlo už len o mocenské záujmy krajín. Tridsaťročná vojna pochovala všetky zvyšky stredovekého myslenia a kultúry (E. Friedell, 2006a). V tomto období (od roku 1600) vzniká nový kultúrny fenomén – **barok** (z port. *pérula barroca* – perla nepravidelného tvaru). Barok je zložitý a spletitý kultúrny obdobia Európy, ktorému nie je jednoduché porozumieť. V tom období sa totiž stretávajú a prenikajú dve protichodné tendencie: racionalizmus a iracionalizmus. Racionalizmus je dieťaťom doby. R. Descartes a ostatní racionalisti vyjadrili len to, čo už bolo už v spoločnosti latentne prítomné. Čiastočne k racionalizmu prispel aj protestantizmus, ktorý posilnil a emancipoval individuum človeka. Na druhej strane to bol iracionalizmus, ktorého nositeľom bola rekatolizácia, prípadne osobnosti, ako napr. B. Pascal. Iracionalizmus sa najlepšie zhmotnil v barokovej výzdobe, ktorá je pompéžna, preniknutá transcenciou, ale iným spôsobom ako v gotike. V gotike je prezentácia duchovna ľahšia, priam odťažitá, v baroku je naliehavá a niekedy pôsobí až zdrvivým dojmom. E. Friedell (2006a) hodnotí barok, osobitne vrcholný barok ako sprievod bábok v bábkovom divadle. Postavy bábok sú zmechanizované a zracionalizované, napriek tomu v sebe ukrývajú aj čosi magické. Zrkadlovou skriňou baroka bolo sídlo Ľudovíta XIV. vo Versailles pri Paríži. Barokové oblečenie, naučené rozhovory, gestá, to všetko pôsobilo ako pôsobivé bábkové predstavenie. Na druhej strane však tieto masky ukrývali čosi, čomu nerozumeli ani súčasníci – neznámo, tajomno

a iracionálne. E. Friedell (2006a) člení obdobie baroka na predbarok (1600 – 1660), vrcholný barok (1660 – 1700) a rokoko (1700 – 1750). Pre každé obdobie boli významné isté politické a kultúrne udalosti. Pre obdobie predbaroka to bola tridsaťročná vojna a vynález kompasu, pretože zámorské objavy boli veľmi intenzívne. V predbaroku z kultúrneho hľadiska azda najviac vynikalo Holandsko, ktoré bolo prototypom kultúry a vzdelanosti. Hovorilo sa „civilisé en Hollande“. V Holandsku mala dobrú povest' Leydenská univerzita, ktorá bola nábožensky slobodná a pôsobili v nej R. Descartes, B. Spinoza, ale aj J. A. Komenský. V oblasti umenia vynikali maliari **Peter Paul Rubens** (1577 – 1640) a **Rembrandt van Rijn** (1606 – 1669). V Rubensových obrazoch je radosť zo života, zdravá požívačnosť a bytostný materializmus. Popri náboženských presadzuje aj svetské motívy. Rembrandt bol maliar iného typu, jeho obrazy majú nadčasový charakter. V neskorom období tvorí tajuplné diela, ktoré nemožno označiť ani ako realizmus, ani idealizmus.

Pre vrcholný barok je podľa E. Friedella (2006a) typický mikroskop, ktorý symbolizuje vášeň a zaujatie pre čosi drobné. V tom období mikroskop zaznamenáva veľké využitie a **G. W. Leibniz** (1646 – 1716) prichádza s teóriou monád a infinitezimálnym počtom. Friedell tvrdí, že nikto tak nevyjadril ducha baroka ako Leibniz svojím učením o monádach. Leibniz bol typickým barokovým človekom nielen ako spisovateľ, filozof, ale aj vrtošivou povahou a záberom činností. Vrcholný barok, okrem mikrofilnosti, je dobou rozmachu karteziánskeho rozumu, ktorému išlo o zachytenie reality do pevnej siete súradníc. Vrcholnými predstaviteľmi racionalizmu tohto obdobia sú **R. Descartes** (1596 – 1650) a **B. Spinoza** (1632 – 1677). Karteziánsky človek najmä myslí: duch človeka je podľa Descarta myseľ. Na druhej strane je telo, ktoré je rozpriestranené a nemyslí. Spinozov racionalizmus sa zasa prejavoval v etike, ktorú rozpracoval na spôsob geometrie a vo vzťahu k Bohu, ktorého možno milovať intelektuálnou láskou (*amor Dei intellectualis*). Duch karteziánstva prenikal do celej európskej spoločnosti, ale najviac sa prejavil vo francúzskom absolutizme. Francúzsky kráľ bol stredom súradnicovej sústavy spoločnosti, identifikoval sa so štátom. Karteziánstvo preniklo aj do spôsobov v zámku Versailles: etiky správania, gest, obliekania, ale aj rozmiestnenia záhrad a fontán (E. Friedell 2006a).

Karteziánsky rozum a holandské maliarstvo odrážalo spleť doby, ktorá v sebe asimilovala svetské aj duchovné. To bol obraz doby, ktorý sa snažil rozšifrovať **Jan Amos Komenský** (1592 – 1670) vo svojich dielach, osobitne v diele *Labyrint sveta a raj srdca*. Komenský videl chaos doby, ktorá sa stala labyrintom názorov, presvedčení, a z tohto chaosu chcel vyvieť ľudí správnym poznaním a výchovou. Jeho filozofia výchovy má ambície byť univerzálnou vedou: *pansofia*, ako všeobecná múdrosť, má ležať v základoch *pampae-*

die ako všeobecnej výchovy. E. Friedell (2006a) oceňuje učenie Komenského. Jeho reč znie akoby z iného sveta: ideálom bola *pansofia* – vševeda, syntéza zbožnosti a znalosti prírody. Aj pre Komenského myslenie je však typické miešanie racionalizmu s iracionalizmom, t. j. racionálneho a naturalistického nazerania na svet spojeného so zbožnosťou.

Završenie baroka predstavuje **rokoko** (z franc. *rocaille*, neskôr *coquille* – mušľa). V umení zdôrazňovalo hravosť, ornamentiku, frivólnu eleganciu, luxus, erotické motívy, galantnosť a všestrannú uvoľnenosť. Podľa E. Friedella (2006a) symbolom rokoka je zrkadlo. Zrkadlové siene boli v období rokoka veľmi obľúbené, čo súviselo teatrokraciou a odhaľovaním duše. Intimita duše sa najlepšie vyjadrovala v divadelnom umení. Maliarom rokoka bol **Antoine Watteau** (1684 – 1721), ktorý vo svojich dielach zobrazoval hravú lásku, rozmarnosť, pominuteľnosť času a melanchóliu. Rokoko bolo rozkladajúce a intímne, na rozdiel od baroka, ktorý bol verejný. V rokoku nastala zmena vkusu: uzavretosť a niekoľko osôb, ktorého symbolom bol altánok s malou skupinkou ľudí. Rokoko predstavovalo aj erotickú dekadenciu, ktorej symbolmi boli Madam de Pompadour a Casanova, a bolo agóniou a eufóriou baroka (Friedell 2006a). Bujnel formalizmus a prehlbovala sa vyprázdnenosť v kultúre, ktorá vplývala aj na výchovu a vzdelávanie. Staré kultúrne modely už nestačili držať krok s novými trendmi, ktoré priniesli osvietení myslitelia.

Od polovice 18. storočia vo Francúzsku a neskôr aj v iných krajinách vzniká **osvietenstvo**, označované ako víťazstvo rozumu nad iracionalizmom. Nadväzuje na barokový racionalizmus, ktorý doťahuje do dôsledkov. Zatiaľ čo v baroku racionalizmus kráča vedno s iracionalizmom a navzájom sa prenikali, v osvietenstve vládne už len rozum a všetko mimo rozumu je iracionálne a podlieha kritike, napr. náboženstvo. Osvietenstvo predstavuje emancipovaný, zdravý ľudský rozum v ideovom kontexte s deizmom, materializmom a návratom k prírode. Bibliou osvietenstva bola „encyklopédia“.¹² Dušou encyklopedizmu bol **Denis Diderot** a ďalšími prispievateľmi boli d'Alembert, Holbach, ale aj materialisti ako La Mettrie, Condillac, Hevetius, Cabanis. Osvietencom par excellence podľa E. Friedella (2006a) bol **François-Marie Voltaire** (1694 – 1778). Voltaire bol politicky zaangažovaný, kritizoval pomery vo Francúzsku, a preto musel Francúzsko opustiť. Písal hry, tlačil letáky, stretával sa s významnými ľuďmi v Európe. Napriek kritike náboženstva bol na pozíciách deizmu a dokonca dal postaviť aj malý kostolík s nápisom:

¹² *Encyklopédia alebo racionálny slovník vied, umení a remesiel* začala vychádzať v roku 1751 a v roku 1772 mala 28 zväzkov. Bola usporiadaná v abecednom poriadku a písalo sa v nej o filozofii, náboženstve, literatúre, estetike, politike, ekonómii, prírodných vedách a technike. Arzenál nových myšlienok bol skrýty v rôznych heslách.

„*Bohu postavil Voltaire.*“ Na sklonku života mal vo Francúzsku povest' poloboha. Voltaire sa z hľadiska výchovy a vzdelávania zasadzoval za pokrok a vzdelanie človeka oslobodeného od všetkého tmárstva a doktrinárstva. Svojráznu osobnosť tohto obdobia predstavuje aj **Jean Jacques Rousseau** (1712 – 1778), ktorý sa v spise *Emil* zamýšľa nad výchovou človeka a kritizuje kultúru, ktorá má na neho negatívny vplyv. Človek je od prírody dobrý, ale kazí ho spoločnosť. Rousseau volá po návrate k prírode, kritizuje racionalizmus doby a zdôrazňuje city a senzibilitu človeka.

Najvýznamnejším umením tohto obdobia bola hudba **Wolfganga Amadea Mozarta** (1756 – 1791), považovaného za jedného z najväčších hudobných géniov. Jeho hudba sa odlišuje od barokovej už tým, že používal nový hudobný nástroj – klavír. Okrem toho je ľahká, veselá, rytmická a obsahuje osvietencké a slobodomurárske motívy. Plne zapadala do kontextu spoločenských a kultúrnych zmien v druhej polovici 18. storočia.

Najvýznamnejšou politickou udalosťou ku koncu 18. storočia bola Francúzska revolúcia (1789 – 1795). Svojím heslom „*Rovnosť, sloboda, bratstvo*“ na jednej strane skončila s absolutizmom, cirkvou a privilegovanými stavmi, na druhej strane pripravila nový absolutizmus. Ideový podklad Francúzskej revolúcie poskytla Rousseauova *Spoločenská zmluva* a jej myšlienka všeobecnej vôle. Táto idea mala tragické následky, lebo tých, čo nesúhlasili s väčšinou, terorizovali a popravovali.

Z hľadiska médií sa 150 rokov po objave kníhtlače rodí **periodická tlač**, ktorá je zameraná na informovanosť. Vo vzťahu ku knihe to bolo menej nákladné a vo vzťahu k polemickým spisom menej nebezpečné. V roku 1597 v Taliansku kníhtlačiar Gigli dostal privilégium publikovať obchodné týždenníky. Periodické noviny sa však objavili v Taliansku až v roku 1636 vo Florencii a v Ríme roku 1640. Na začiatku 17. storočia postupne začali vychádzať periodické noviny vo Francúzsku, Holandsku, Nemecku a Anglicku. Noviny boli robené pre elitu, ospevovali kráľa a vyššie vrstvy spoločnosti. Paralelne existovali aj pamflety, ktoré kritizovali spoločnosť, a ich autori boli umlčovani. Monopol a cenzúra boli prítomné všade. Anglicko bolo prvou krajinou, v ktorej sa zrušila cenzúra, keďže bolo kolískou slobodného podnikania. V roku 1644 básnik Milton poslal obhajovacíu reč v prospech slobody prejavu parlamentu. Parlament túto výzvu neodobril a za Cromwella a Stuartovcov nastala silná cenzúra. V roku 1694 vystúpil proti cenzúre John Locke a v roku 1695 ju parlament zrušil.

Tlač v mestách, kde bola väčšia gramotnosť, posilňovala societárny individualizmus a vytvárala **fenomén verejnej mienky**. Zrod verejnej mienky sa spájal s pádom absolútnej kráľovskej moci a súvisel s rodiacom sa buržoáziou. Tá bola od začiatku čítajúcim publikom. Ku koncu 18. storočia bola sloboda

tlače potvrdená aj vo Francúzsku, a to v *Deklarácii práv človeka a občana*: „Slobodné oznamovanie myšlienok a názorov je jedným z najcennejších práv človeka: každý občan preto môže slobodne hovoriť, písať a tlačiť, pokiaľ sa nemusí zodpovedať za zneužitie tejto slobody v prípadoch stanovených zákonom.“ (J. Lohisse, 2003)

Koncom 17. storočia boli viac ako tri štvrtiny Európanov negramotných a podobne to bolo aj koncom 18. storočia. Zastávali nižšiu spoločenskú úroveň a často boli zneužívaní. Významný vplyv v presadzovaní písomností na vidieku mali kolportéri – podomoví predavači. Hoci obyvatelia vidieka v drvinej väčšine nevedeli čítať a písať, kolportovaná literatúra bola bohato ilustrovaná, prípadne sa predčítavala. Kolportovali sa almanachy, primitívne knižky, legendy a romány o nadprirodzených a hrôzostrašných bytostiach, pijské a oplzlé spevy a podobne. V rámci náboženskej literatúry išlo hlavne o životopisy svätých, piesne a náboženské správy. Len v Anglicku sa ich v 18. storočí predalo asi 30 – 40 miliónov. Almanach – kalendár, obsahoval rôzne historické a biblické údaje, predpovede, odporúčania, horoskopy. Neskôr sa čitateľ viac orientoval na užitočné informácie a informácie o verejnom živote. V 16. až 18. storočí sa postupne začal vytvárať masový človek. Tento proces vyvrcholil v 19. storočí s rozvojom industrializácie a nástupom nových technológií v oblasti tlače. V roku 1814 prišlo veľa zamestnancov časopisu Times o prácu. Nový tlačiarenský stroj totiž dokázal vytlačiť 1100 strán za hodinu (J. Lohisse, 2003).

Ak by sme mali zhrnúť spomenuté dve storočia, tak v 17. a 18. storočí nastupuje na scénu racionalizmus. Najskôr sa miešal s iracionalizmom, ale v osvietenstve sa už stáva nezávislým a plne emancipovaným. Dominancia racionalizmu mala vplyv na spoločnosť, kultúru, utváranie hodnôt a posilňovanie pozície individualizmu. Spoločnosť nie je už nad jednotlivcom ako celok, ale sa utvára na základe dohody jednotlivcov. V novoveku v tomto kontexte vznikajú koncepcie spoločenských zmlúv. Novoveké umenie odzrkadľuje duchovný stav spoločnosti, a to v jej postupnom prechode k sekularizácii. Významnou mierou v posilňovaní individua prispievajú médiá, ktoré vytvárajú subjektovo-objektový prístup k realite. Na druhej strane utvárajú spoločnú mienku jednotlivcov, tzv. verejnú mienku, a tak pripravujú cestu k masovému človeku.

Racionalizmus, osvietenstvo a sekularizácia spoločnosti prispeli k tomu, že človek už nehľadal šťastie v transcencii, ale začal sa orientovať na veci vo svete. Aby sa mu to podarilo, potreboval takú výchovu a vzdelanie, ktoré by mu to umožnili. Výchova a vzdelávanie začínajú mať rovnako masový, pragmaticko-utilitaristický a vedecký charakter. Pedagogické myslenie, ako hovorí A. Reble (1995), bolo v službách praktických cieľov. Veda bola podria-

dená ľudskému prospechu a všeobecným cieľom bolo „osvietenie“ všetkých ľudí. Môžeme spomenúť apeláciu osvieteného cisára Jozefa I. na študijnú komisiu: „Mladí ľudia sa nemusia učiť nič, čo potom budú pre dobro štátu potrebovať len zriedka alebo vôbec nie, lebo štúdium na univerzite slúži podstatne na vzdelávanie štátneho úradníka a nielen výchove učenca.“ (I. Dubský, 1993, s. 73) Jozef II. mal na mysli predovšetkým zvládnutie administratívy v štátnej správe, čo súvisí ešte s pomerne zaostalým Uhorskom. V iných krajinách ako Francúzsko a Anglicko začalo byť dôležité, aby výchova a vzdelanie viac súviseli s rozvojom a pokrokom prírodných vied, ktoré napomáhali rozvoju spoločnosti.

Osemnásťte storočie je podľa A. Rebleho (1995) podobne ako 17. storočie storočím pedagogiky, ba dokonca viac, lebo výchova a vzdelávanie prenikali do každodenného života. Úlohou verejných činiteľov v tomto období bolo učiť a vychovávať široké vrstvy obyvateľstva.

3.6. Industrializácia a vplyv masovosti na výchovu a vzdelávanie v 19. storočí a prvej polovici 20. storočia

Prelom 19. a 20. storočia sa vyznačuje mnohými spoločenskými a kultúrnymi zmenami. Typickým je pokrok vo vede a technike, ktorý mal vplyv na myslenie, kolektívnu mentalitu a spoločenskú štruktúru. So zlepšovaním materiálnych podmienok pribúdala aj počet obyvateľov a v kombinácii s rozmachom tlače a kvantitatívnych metód v spoločenských vedách sa zavŕšil vývoj **masového človeka**, typického pre toto obdobie.

Začiatok 19. storočia sa niesol v znamení napoleonských vojen, ktoré trvali až do bitky pri Waterloo v roku 1815, ktorá znamenala koniec Napoleonovej expanzie. V tom istom roku víťazné európske veľmoci na Viedenskom kongrese vytýčili nové hranice Európy. Za Napoleona sa rozvíjal klasicistický umelecký štýl, ktorý dostal názov empír. **Klasicizmus** vo všeobecnosti súvisel s racionalizmom, novým filozofickým videním sveta, ktoré podnietilo slobodné myslenie a rozvoj vied. Rozum a racionálne hodnotenie vecí sa stalo aj základom názorov na umenie. Tento sloh bol charakteristický normovanou krásou, pričom vzorom dokonalosti bolo antické a renesančné umenie. **Empír** v období Napoleona zdôrazňoval triezvu jednoduchosť a ušľachtilú prostotu. Architektúra sa usilovala o monumentálny účinok, interiéry boli farebne úsporné (biela, čierna farba, zlato). Okrem bytovej kultúry sa empír prejavoval aj v odievaní. Návrat ku klasicizmu v tomto období pravdepodobne znamenal absenciu vlastných tvorivých nápadov a nostalgii za „zlatými časmi“ antiky a renesancie. Klasicizmus v podobe empíru zasiahol v Európe okrem

dvorskej aj meštiacku kultúru. Umelecké úsilie smerovalo k vytvoreniu vnútornej formy, jednoty slobody a zákona a tým aj harmonickej duše. Preto sa umeniu, ale aj výchove a vzdelávaniu pripisovala veľká hodnota.

V prvej polovici 19. storočia sa zrodilo ešte jedno významné ideové a umelecké hnutie, ktoré našlo odozvu vo všetkých oblastiach duchovnej kultúry – **romantizmus**. Romantizmus bol odmietavou reakciou na osvietenstvo v dôsledku sklamaní z historických výsledkov Francúzskej revolúcie a vývinu meštiackej spoločnosti vôbec. Romantik dôveroval inštinktom, intuícii, fantázii, neveril vedeckému výskumu, ale básnickému citu. Dával prednosť pokračujúcemu pred nemenným, stálym, organickému pred mechanickým, prapôvodnému pred súcnom. Proti osvietenskému idealizmu kládol do popredia osudové spoločenstvo, pokrvnú spriaznenosť národa a mystické chápanie dejín. Romantickí vedci sa zaujímali o básnické prejavy minulých čias, ľudovú poéziu a folklór a snažili sa očistiť národný jazyk od cudzích slov. Predstaviteľmi romantizmu boli básnik Novalis, teológ a filológ Schleiermacher, filozofi Fichte a Schelling a čiastočne, vedec, spisovateľ a básnik J. W. Goethe. Hudobným géniom tohto obdobia bol **Ludwig van Beethoven**. Podľa E. Friedella (2006a) hoci si na Beethovena nárokuje klasicizmus aj romantizmus, je nadčasový, podobne ako Michelangelo.

Klasicizmus a romantizmus priniesol aj významné osobnosti na poli pedagogiky. Boli to predovšetkým **Heinrich Pestalozzi** (1746 – 1827) a **Johann Friedrich Herbart** (1776 – 1841). Pestalozzi svoje pedagogické úsilie nasmeroval do oblasti ľudového vzdelávania. Veril, že každého človeka je možné formovať k dobru a k ľudskosti. Za dôležité považoval princíp blízkosti, bezprostredný vzťah človeka k človeku, ktorý nadradil nad systém a metodickosť. Herbartova pedagogika má bližšie k osvietenskému racionalizmu, lebo jeho prístup je systematický, schematický a v psychologickú oblasť dokonca mechanický. Preto sa jeho pedagogika začala uplatňovať až neskôr, a to v druhej polovici 19. storočia.

Veľmi dôležitým objavom z hľadiska komunikácie bolo skonštruovanie lokomotívy (1814) a objav rýchloľisu (1814). Vynález sa však mohol uplatniť až s valcovaním železa v roku 1820, čo umožnilo výrobu koľajníc. V roku 1825 bola postavená prvá železničná trať na trase Darlington – Stoncton. Postupne sa vlaky presadzovali v celej Európe a Amerike. V roku 1829 J. Ressel vynášiel lodnú skrutku, čo umožnilo výrobu parolodí. Asi od roku 1845 boli železnice a parníky v celej Európe. Nové dopravné prostriedky boli oslavované v básniach a v literatúre. Európu zachvátila cestovná horúčka (E. Friedell, 2006b). Objav rýchloľisu nahradil ručný lis a mnohonásobne urýchlil tlač. Moc tlače si uvedomovali už v 16. storočí, ale až v 19. storočí sa tlač rozširovala veľmi rýchlo a začala utvárať verejnú mienku.

Namiesto naturálneho hospodárstva nastúpilo peňažné, ktoré v ľuďoch dlho vzbudzovalo nedobry pocit. Postupne sa však získavanie peňazi stalo nielen vecou dobrého svedomia, ale aj neúnavnej ctižiadosti, vášnivej lásky a religióznej úcty. V 19. storočí sa peniaze stali novým bohom a boli najväčšieho triumfom racionalizmu. Navyše tu bola tesná súvislosť medzi peňažným hospodárstvom a exaktnou prírodnou vedou. V oboch prípadoch bola snaha uvažovať matematicky, vyjadriť sa vo všeobecne platných pojmoch.

V 19. storočí vzniká s rozvíjajúcim sa industrializmom fenomén **masovosti**. Mestá s priemyselnou výrobou poskytovali nové pracovné príležitosti. Ľudia z vidieka odchádzali do mesta za prácou. Tylor v roku 1842 napísal: „*Títo ľudia veľmi rýchlo opustili svoje zvyky a spomienky, aby prijali zvyky a spomienky masy, ku ktorým sa pripájajú.*“ (J. Lohisse, 2003, s. 130) Medzi zamestnávateľmi a zamestnanými sa vytvárali anonymné vzťahy. Išlo o železnú logiku výroby a zisku. Ľudia v mestách, ktorí pracovali v továrňach, sa kultúrne vykorenili a odcudzili. Jedným z najväčších mysliteľov tejto doby, ktorý citlivo reagoval na spoločenské zmeny a mal veľký vplyv na ďalšie generácie, bol **Karol Marx** (1818 – 1883). Marx sa zamerával na spoločensko-ekonomické dôsledky ovplyvňujúce človeka pracujúceho v továrni. Robotník – proletár má k dispozícii len svoju pracovnú silu, ktorú môže predávať. V ranom kapitalizme bol vykorisťovaný. Marx prostredníctvom Heglovej dialektiky, ktorú použil na porozumenie historicko-spoločenského vývoja, hlásal víťazstvo proletariátu, nástup socializmu a zospoločnenia výrobných prostriedkov a nastolenie rovnosti medzi ľuďmi. Marxova vízia spoločnosti bola jednou z najvýznamnejších koncepcií 19. storočia, s mimoriadne silným spoločenským a kultúrnym presahom do 20. storočia. Marx mal vplyv aj na výchovu a vzdelávanie, a to prostredníctvom robotníckeho hnutia, ktoré zakladalo početné vzdelávacie spolky.

Industrializácia spolu s novými technológiami vyžadovala čoraz väčšie zručnosti a základnú gramotnosť. Podmienkou práce v továrňach bola čoraz častejšie gramotnosť. Gramotní ľudia mohli čítať periodickú tlač, ktorá vytvárala verejnú mienku. Denníky zasa museli tlačiť ceny dolu, čo riešili zvýšeným nákladom a inzerciou. Fenomén masovosti podporil aj rast obyvateľstva Európy. V roku 1800 bolo v Európe 190 miliónov obyvateľov, v roku 1900 už 400 miliónov a v roku 1914 až 460 miliónov obyvateľov. Masu možno definovať ako totálne spojenie čo najväčšieho počtu ľudí, ktorí sa navzájom ovplyvňujú. Verejná mienka je určovaná prostredníctvom tlače, masa prijíma novým spôsobom informácie a nahrádza staré zvyky novými. Vzniká kríza z nadbytku, čo pôsobilo na rast cien, zvyšovanie miezd a skracovanie pracovného času. Dôraz sa stále viac kládol na trh a spotrebu, materiálne statky začali byť dostupné. K splniteľným snom patrilo elektrické osvetlenie, telefón

a bicykel. Ku koncu 19. storočia je už elementárne bohatstvo prístupné aj pre širšie masy. Pracujúci človek mal aj viac voľného času, čím vzniká otázka: Ako ho stráviť? (bližšie v kap. 10). Oporným bodom v epoche masovosti je správanie iných. Na otázku „*Kto som?*“ človek odpovedá: „*Som ako všetci ostatní.*“ (J. Lohisse, 2003, s. 140) Masový človek sa neodlišuje od ostatných, správanie masovej spoločnosti spočíva v rýchlom a masovom preberaní kultúrnych vzorcov správania podľa aktuálnych potrieb a túžob.

Rýchlo sa rozvíjajúce technické myslenie v tomto období zasiahlo aj výchovu a vzdelávanie (A. Reble, 1995). V prvom rade išlo o školenie intelektu s cieľom rozvinúť ekonomicko-sociálnu oblasť. Vzdelávanie sa stalo bezduchým, žiaci boli preťažení a vyučovanie bolo drezúrou. Duch doby navyše uprednostňoval matematické a prírodné vedy pred duchovnými, osobitne štúdiom klasických jazykov. V 19. storočí zaznamenávajú obrovský rozmach odborné vysoké školy, predovšetkým technického zamerania.

Dominujúci **racionalizmus** 19. storočia v podobe scientizmu, marxizmu, industrializácie, nových technológií, tlače, zrodu masovej spoločnosti, bol v druhej polovici 19. storočia doplnený ideou evolúcie. Myšlienka pokroku bola zrejmá v oblasti vedy a techniky, prírodných vied, v nových technológiách a v spoločnosti. **Charles Darwin** (1809 – 1882) myšlienku pokroku preniesol aj do oblasti prírody a biológie človeka. Evolucionizmus znamenal stvorenie bez božského zásahu. Darwinove knihy sa dobre predávali, stali sa najkontroverznejšími a najdiskutovanejšími vedeckými knihami, ktoré boli kedy napísané. V Nemecku jeho teórie šíril Ernst Haeckel. Darwinova teória evolúcie založená na prirodzenom a pohlavnom výbere zmenila myslenie v mnohých oblastiach vedy – od biológie až po antropológiu – a podľa E. Friedella (2006b) bola ranou kreacionizmu. Darwinov bratanec Francis Galton aplikoval Darwinove koncepty na ľudskú spoločnosť a jej dedičné zlepšovanie. Dedičnosť sa podľa neho mala brať do úvahy aj pri výbere partnera. Svoju filozofiu nazval eugenikou. V nacistickom Nemecku išlo o kontrolu reprodukcie s cieľom genetickej čistoty rasy. Hofstadter prišiel s myšlienkou sociálneho darvinizmu, prežitia len najvitálnejšieho, najlepšieho národa. Myšlienka darvinizmu stála aj v pozadí deštruktívnej pedagogickej koncepcie nacionálneho socializmu, ktorý sa rozvíjal vo fašistickom Nemecku. E. Friedell (2006B) hodnotí darvinizmus ako typický anglický produkt, pre ktorý je charakteristický slobodný obchod v konkurencii, v ktorom prežije len ten najschopnejší.

Spoločensko-kultúrny kolorit 19. storočia, prípadne začiatku 20. storočia, okrem dominujúceho racionalizmu dopĺňa iracionalizmus, voluntarizmus a psychoanalýza. Tieto antipóly voči racionalizmu boli prirodzeným dôsledkom a reakciou na jednostrannú tendenciu v myslení a odhalili človeku hlboké

neporozumenie seba samého. Kultúrne odcudzený človek v meste sa stal jednorozmerný, jeho racionalizmus nestačil na zvládnutie síl, ktoré sa v ňom prejavovali. Freud nakoniec demaskoval falošnú meštiansku spoločnosť a ukázal, že človek so svojím rozumom nie je pánom vo svojom dome.

Medzi prvých predstaviteľov antropocentrickej, iracionálnej a voluntaristickej línie patria **Søren Kierkegaard** (1815 – 1855) a **Arthur Schopenhauer** (1788 – 1860). Kierkegaard ako prvý rozpoznal pokrytectvo doby, predovšetkým protestantskej cirkvi v Dánsku, ktorá sa stala príliš inštitucionalizovanou, čím stratila duchovné korene. Apeloval na individuálne hľadanie a prežívanie existencie. V 19. storočí, ktoré petrifikovalo rozum, tak išiel proti prúdu, stal sa osamelým bežcom, ale s pomerne významným vplyvom na filozofiu existencie v 20. storočí. Schopenhauer, podobne ako Kierkegaard, brojil proti Heglovi. V jeho myslení sa zrodili originálne idey, ktoré predznamenávali vývoj spoločnosti. Ako jeden z prvých upozornil na pudy ako slepú vôľu v nás, ktorá je v našom živote a konaní rozhodujúca. Intelekt je len poslušným nástrojom týchto pudov. Ďalšie prvenstvo mu patrí v sprístupnení indického myslenia európskemu čitateľovi. Vo vzťahu k výchove Schopenhauer upozorňuje na dôležitosť životnej múdrosti, ktorá môže odstrániť nesprávne úsudky a predsudky. Varuje pred abstraktnými teóriami, ktoré by mohli podľa neho spôsobiť aj zlo. Na správne porozumenie sveta je treba najmä veľa životných skúseností.

Od Schopenhauera možno sledovať ideové línie k Nietzschemu a Freudovi. Títo dvaja myslitelia vystihujú duchovnú a kultúrnu situáciu Európy v druhej polovici 19. a na začiatku 20. storočia. **Friedrich Nietzsche** (1844 – 1900) je zrkadlom doby a dekadencie európskej kultúry. Varoval Európu pred blížiacim sa koncom a ukázal jej vlastnú tvár v podobe nadčloveka a nihilizmu. Jeho voluntarizmus bol odlišný od Schopenhauerovho, v jeho spôsobe nazerania má vôľa smer, a to k nadčlovekovi. Nietzsche sa cítil ako protihráč doby, vyjadroval už to, čo si doba nechcela priznať – vnútorný nihilizmus. Vo vzťahu ku kresťanstvu bol akýsi „obrátenejší“ kresťan, ako Antikrist proti svojej vôli a posledná možná podoba kresťanstva. Podľa E. Friedella (2006b) opustenie kresťanstva pre kresťanstvo samotné je pravý zmysel Nietzscheovho obrazoborectva. Výchova a vzdelávanie je tak výchovou k nadčloveku, k ovládaniu, a to najmä rozvíjaním vitality a tvrdosti (A. Reble 1995).

Ďalší ideový prúd vedie od Schopenhauera k **Sigmundovi Freudovi** (1856 – 1939), zakladateľovi psychoanalýzy, ktorý významne ovplyvnil svoju dobu. Upozornil na rozhodujúcu úlohu libida v živote človeka. Jeho chápanie osobnosti bolo založené na nevedomí (id) a libido bolo jeho hlavnou zložkou. Libido je nevedomé a chce sa uspokojiť. Protipólom je superego (svedomie), ktoré sa vytvára internalizáciou spoločenskej a rodičovskej výchovy. Supe-

rego je dokonalé, vystihujú ho imperatívy v podobe zákazov a príkazov. Vyžaduje dokonalosť, ale človek dokonalý nie je. Medzi id a superego osciluje ego, pre ktoré je charakteristický princíp reality. Ego musí dávať do súladu id a superego, realizáciu slastí so spoločenskými normami. Potlačením libida môže podľa Freuda dôjsť k rôznym psychickým poruchám. Doba, v ktorej Freud žil, sa na jednej strane tvárila ako vysoko morálna, na druhej strane ju vnútorne ničili rôzne iracionálne zhubné vplyvy, ktoré potláčala a nechcela si ich priznať. Človek začiatkom 20. storočia na jednej strane preceňoval racionalizmus, vedecko-technické výdobytky, na druhej strane fatálne nerozumel vlastnej duši, z čoho pramenil európsky nihilizmus, ktorý sa monštruózne prejavil v dvoch svetových vojnách. Výchova a vzdelávanie by mali byť podľa Freuda v súlade so zdravým rozvíjaním ega človeka a s uspokojovaním libida, ako aj superega.

Umenie odráža spoločenské zmeny, jej nálady a cítenie podstatne skôr ako filozofická reflexia. V 19. storočí sa nieslo v znamení realizmu, ktorý vyplýval z ducha doby. Nikdy predtým spoločnosť nezaznamenala taký prudký vedecko-technologický rozvoj. Veda a technika umožnila industrializáciu, ktorá spôsobila závažné spoločenské zmeny. **Realizmus** v spoločnosti, ale aj v umení, zobrazoval často aj drsnú realitu. Takúto realitu možno nájsť napríklad v dielach **Honoré de Balzaca** (1799 – 1850), zakladateľa realistického románu. Vo svojich dielach vykreslil charaktery a hodnotový systém ľudí, ktorý spočíval v ich majetku a spoločenskom postavení. V Rusku boli najvýznamnejšími predstaviteľmi realizmu **Fjodor Michajlovič Dostojevskij** (1821 – 1881) a **Lev Nikolajevič Tolstoj** (1828 – 1910). Dostojevskij je jedným z najväčších svetových spisovateľov, predstaviteľ ruského realizmu a predchodca modernej psychologickéj prózy. Tolstoj vo svojich románoch vyjadril svoj odpor k vojne a pomery v ruskej spoločnosti v druhej polovici 19. storočia. Zmysel pre realizmus v kombinácii s romantizmom prejavili spisovatelia Victor Hugo (1802 – 1885) a Alexandre Dumas starší (1802 – 1870). Ich romány sa stali bestsellermi, ktoré dodnes dokážu upútať čitateľov. Najvýznamnejším maliarom prvej polovice 19. storočia bol Eugène Delacroix (1798 – 1863). Ideovo patrí do obdobia romantizmu. Jeho najslávnejší obraz *Sloboda vedie ľud na barikády* je pohľadom späť k dôležitému bodu francúzskej histórie.

Ku koncu 19. storočia vzniká nový umelecký smer, ktorý nadväzuje na realizmus, **impresionizmus**. Impresionizmus bol reakciou na ateliérovú maľbu, jeho cieľom bola maľba v prírode, v ktorej sa pokúša zachytiť okamžitú atmosféru danej chvíle. Prvýkrát bol tento pojem použitý pri obraze **Clauda Moneta** – *Impresia, východ slnka*, ktorý bol na výstave v Paríži v roku 1874. Pomenovanie sa začalo používať pre celý smer. Impresionizmus ukončil éru tradičného akademického umenia a umožnil rozvoj moderného umenia. Neob-

medzoval sa iba na samotné maliarstvo, ale aj sochárstvo, hudbu a literatúru.

Nadčasový umelec a maliar **Vincent van Gogh** (1853 – 1890) svojím štýlom patril medzi expresionistov. Za jeho života sa predalo len jedno jeho dielo, po jeho smrti však začali byť jeho obrazy slávne. Život a smrť Vincenta van Gogha patrí do kontextu dekadencie a nihilizmu doby, pre ktorú je typický rozpad osobnosti.

Devätnáste storočie, ako hovorí A. Reble (1995), so strojovou výrobou potlačilo dušu a fantáziu, na čo umenie reagovalo dôrazom na tvorivosť, osobné a citové hodnoty. V druhej polovici 19. storočia oživa pedagogika prepojená s umením. Ide napríklad o dielo A. Langbehna *Rembrandt ako vychovávateľ*, v ktorom mŕtve knižné vedomosti, bezduchosť života a špecializáciu vedy stavia do protikladu k živému duchu umenia, ktorá oslovuje a komplexne vzdeláva človeka. Zakladajú sa časopisy (*Avenarius – Strážca umenia*) a spolky (*Dürerov spolok*), ktoré podporujú a presadzujú umenie do širokých mäs.

Umenie v 20. storočí buď kriticky nadväzovalo na umenie predchádzajúceho storočia (expresionizmus), alebo reagovalo na krízové situácie v spoločnosti, vedecké objavy a nové technológie (surrealizmus, kubizmus). **Expresionizmus** reagoval na impresionizmus a odmietol zobrazovať skutočnosť prostredníctvom dojmov. Jeho hlavným cieľom bolo vyjadriť vlastné zážitky a pocity bez ohľadu na akékoľvek konvencie. Pre zvýšenie efektu zážitku často dochádzalo k deformácii reality. Väčšina expresionistických diel vyvolávala pocit úzkosti a odrážala úpadok človeka na prelome storočí. **Surrealizmus** sa usiloval oslobodiť myseľ a zdôrazňoval podvedomie. Okrem umeleckého smeru bol aj životným štýlom. Podľa vzoru Sigmunda Freuda, ktorý sa prostredníctvom psychoanalýzy pokúsil vyzdvihnúť podvedomie na úroveň vedomia, a tak uzdraviť dušu od potláčaných pudov, aj umenie sa začalo otvárať podvedomiu a snom, aby sa vymanilo spod „diktátu rozumu“ a poznaním seba samého „oslobodilo život“. Posledným významným smerom v európskom umení prvej polovice 20. storočia bol **kubizmus**. Znamenal obrovskú zmenu v prístupe ku skutočnosti, predovšetkým v práci s realitou, na ktorú vplývali vedecké objavy a nové technológie. Zobrazovaný predmet bol rozkladaný na najjednoduchšie geometrické tvary (kocky – *cubus*), ktoré boli pomocou fantázie skladané do obrazu. Okrem vplyvu vedy a techniky to boli aj vojnové udalosti, ktoré umelci citlivo vnímali a zobrazovali vo svojich dielach (napr. Picassova *Guernica*).

Devätnáste storočie a prvá polovica 20. storočia sa niesli v znamení rozvoja vedy a techniky, ktorý zrodil modernú dobu v Európe. Moderný vek sa prejavoval vo všetkých sférach života, ale najmarkantnejšie sa prejavil v industrializácii a v živote veľkých miest. Vznikli obrovské megapolis s modernou urbanizáciou a modernými výdobytkami na každom kroku. Masový človek

tohto obdobia je na jednej strane individualitou, a na druhej strane preberá moderné, homogenizačné kultúrne vzorce správania. Vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu boli prvé tri desaťročia, ako hovorí A. Reble (1995), poznačené optimizmom, ktorý pramenil z viery v rozum a pokrok ľudí. Vytvárali sa rôzne mládežnícke hnutia, ktoré preferovali nový životný štýl prepojený s vlasťou, krajinou a vidieckym životom. Do pozornosti vstupovali aj nové pedagogické smery, ako napríklad pedagogika „*vychádzajúceho dieťaťa*“, ktorá nadviazala na chápanie jedinečnosti človeka a jeho schopnosti samostatne sa vyvíjať. Významnou predstaviteľkou takejto pedagogiky bola **Mária Montessoriová** (1870 – 1952). V tridsiatych rokoch 20. storočia sa rozvíjala v Nemecku pedagogika nacionálneho socializmu, ktorá bola silne zviazaná s ideológiou fašizmu a mala neblahé deštruktívne následky.

Výchova a vzdelávanie v 19. a v prvej polovici 20. storočia postupne smerovali k zdôrazňovaniu osobitosti a jedinečnosti človeka. Tento proces však nebol ani jednoduchý a ani lineárny. V jeho pozadí môžeme sledovať oscilovanie medzi racionálnym a iracionálnym pedagogickým prístupom, z ktorého nakoniec profitoval individualizmus a jedinečnosť človeka. V 19. storočí napríklad ešte dlho dominovalo objektivistické a racionálne chápanie výchovy, to sa začalo meniť až v 20. storočí. Pedagogický a vôbec všeobecný príklon k individualite človeka však podporovala kultúra a v rámci nej aj médiá a umenie. Tento proces sa ukázal ako nezastaviteľný, lebo pokračoval s novou silou a prehĺbil sa aj v druhej polovici 20. storočia.

Záver

Kultúra, a v rámci nej médiá a umenie, určovali základné súradnice kolektívnej mentality, ktoré sa spätne prenášali do výchovy a vzdelávania. V dejinách európskej kultúry to boli isté obdobia ako starovek, stredovek, novovek, pre ktoré boli typické určité médiá a kolektívna mentalita. Pre starovek to bola epocha hovorenia, pre stredovek epocha písma a pre novovek epocha masovosti. S epochou hovorenia súviselo porozumenie pre náboženstvo, transcendenciu, prítomnosť minulosti. Pre epochu písma vznik vedeckého myslenia, lineárneho času, vyhranenie individuality. Pre epochu masovosti to bolo zasa subjektovo-objektové členenie sveta a vznik masového človeka. Individualizmus a racionalizmus, ktoré sa zrodili s počiatkami písma, sa postupne posilňovali a v 20. storočí dosiahli svoj vrchol. Výchova a vzdelávanie boli určované týmito meniacimi sa základnými kultúrnymi typmi. Porozumenie minulých kultúrnych typov a ich vplyvu na výchovu a vzdelávanie nám môže

pomôcť porozumieť aj súčasnosti s výhľadom do budúcnosti, lebo ako hovorí J. Lohisse (2003, s. 288) „Nikto nemôže vedieť, kam kráča, ak nevie, odkiaľ prichádza.“

LITERATÚRA

- AGATHIAS, L. (2000) *Řecká mystika*. In DAVYOVÁ, M. M. (ed.): *Encyklopedie mystiky I*. Praha: Argo, s. 129 – 202.
- ARISTOTELES (1999) *Politika I*. Praha: Oikúmené.
- DUBSKÝ, I. (1993) O ideji univerzity. In FIALA, J. (ed.): *Obnova ideje univerzity. Soubor statí o významu a postavení univerzit v současném světě*. Praha: Karolinum, s. 71 – 80.
- ELIADE, M. (1997) *Dejiny náboženských predstáv a ideí III*. Bratislava: AGORA.
- FRIEDEL, E. (2006a) *Kulturní dějiny novověku I*. Praha: Triton.
- FRIEDEL, E. (2006b) *Kulturní dějiny novověku II*. Praha: Triton.
- GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. (2007) *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychológii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: Iris.
- HANUS, L. (1997) *Človek a kultura*. Bratislava: Lúč.
- JASPERS, K. (1993) Obnova univerzity. In FIALA, J. (ed.): *Obnova ideje univerzity. Soubor statí o významu a postavení univerzit v současném světě*. Praha: Karolinum, s. 31 – 38.
- JUNG, C. G. (1997) *Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakl. Tomáše Janečka.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2007) *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PdF TU.
- LOHISSE, J. (2003) *Komunikační systémy*. Praha: Karolinum.
- PÍSMO SVĚTÉ – NOVÝ ZÁKON (1986). Trnava, SSV.
- PLATÓN (1990a) Faidros. In *Dialógy I*. Bratislava: Tatran.
- PLATÓN (1990b) Štát. In *Dialógy III*. Bratislava: Tatran.
- REBLE, A. (1995) *Dejiny pedagogiky*. Bratislava, SPN.
- STEVENSON, J. (2003) *Dejiny Európy. Od najstarších civilizácií po začiatok tretieho tisícročia*. Praha: Ottovo nakl.

4. Náboženstvo vo vzťahu k výchove

BLANKA KUDLÁČOVÁ

Fenomén náboženstva je spolu s fenoménom národa jedným z univerzálnych javov, ktoré podľa R. Rémonda (2003) ovplyvnili dejiny Európy a jej charakter. Obidva utvárali významným spôsobom identitu človeka a ich spoločnou črtou je presahovanie dĺžky života človeka. Vzťah náboženstva a spoločnosti sa v dejinách vyvíjal a zaznamenal rozličné metamorfózy, od vzťahu symbiotického až po vzťah nezávislý. Vždy však išlo a ide o príliš zložitý vzťah, ktorý nie je možné analyzovať bez poznania ďalších faktorov, ktoré ho ovplyvňovali. R. Rémond (2003, s. 9) upozorňuje na súčasný paradox, „keď štát síce vyhlasuje, že otázky náboženstva nepatria do jeho poľa pôsobnosti, ale napriek tomu je nútený rozhodovať, čo je náboženské a čo nie je“.

Zámerom našej kapitoly je hľadať odpoveď na otázku, do akej miery malo náboženstvo vplyv na charakter výchovy a vzdelávania v Európe, počnúc obdobím antiky po obdobie moderny.¹³ Keďže náboženská otázka je jedným z univerzálnych prvkov celého európskeho geografického priestoru a tiež celých európskych dejín, tento zámer je oprávnený, hoci v odbornej literatúre doteraz nebola venovaná pozornosť fenoménu náboženstva vo vzťahu k edukácii (v našom prostredí). Najmä v období stredoveku určovala katolícka cirkev monopolným spôsobom formy, modely a obsahy európskej výchovy a vzdelávania a bezkonkurenčne ich ovplyvňovala a profilovala. Pokiaľ teda náboženstvo má charakter univerzálného fenoménu, ktorý z časového hľadiska preklenuje generácie, predpokladáme, že malo význam v kreovaní európskeho edukačného modelu a kurikula v sledovanom období. Ako upozorňuje R. Rémond (2003, s. 14), „ak každý druh spoločenského diania má svoje špecifické trvanie, majú veci týkajúce sa náboženstva trvanie pravdepodobne zo všetkých najdlhšie“.

¹³ V prvej časti kapitoly však analyzujeme vzťah náboženstva a edukácie v skorších civilizáciách, keďže tie významne ovplyvnili antické kultúry.

4.1. Symbióza náboženského a edukačného aspektu v prvotných mýtoch

Už ľudia obdobia paleolitu mali „isté náboženské predstavy a vykonávali isté obrady“ (M. Eliade, 1995, s. 27). Paleolitickí ľudia poznali niektoré mýty, najmä kozmogonické a mýty o počiatku (o pôvode človeka, zvierat, smrti). Jestvovali tajné obrady vyhradené výlučne mužom, ktoré sa odohrávali napr. pred loveckou výpravou. Príkladom takéhoto obradu môže byť napr. „kruhový tanec“, ktorý zabezpečoval mystickú spolupatričnosť medzi skupinou lovcov a zverou. Najprimitívnejší stupeň prehistorickej výchovy – nevedomá imitácia, mala podľa B. Kudláčovej (2009) dva navzájom sa doplnujúce ciele: naučiť sa vykonávať praktické potreby života, aby bol človek schopný prežiť a osvojiť si určité skúsenosti a povinnosti dospelých, aby získal priazeň bohov (náboženský a sociálny rozmer). Tieto ciele sa realizovali prostredníctvom rôznych iniciačných obradov, ktoré S. Wołoszyn (2006) považuje za začiatky inštitucionálnej výchovy. Na ich zabezpečenie sa postupne vyčlenila špeciálna vrstva ľudí z kmeňa, ktorí ich vykonávali. Obsahom iniciácie bolo odovzdať súbor kultúrnych hodnôt, kmeňové náboženské predstavy, mýty, rituály, históriu a ďalšie poznanie, z čoho najdôležitejšie bolo odovzdanie náboženských rituálov a inštrukcií. Prostredníctvom nich sa človek stal plnoprávnym členom kmeňa, čím sa kmeň stal dostatočne silným, aby porazil nepriateľa, príp. zvíťazil nad démonickými prírodnými silami.

Obdobie neolitu v dejinách ľudstva znamenalo koniec kultúrnej jednoty paleolitických civilizácií a začiatok vzniku rozdielov a divergencií, ktorými sa začínajú jednotlivé civilizácie od seba odlišovať. Súviselo to najmä s objavením roľníctva a udomácnením zvierat, čo umožnilo zmenu spôsobu života človeka, ktorý sa začal usádzať na jednom mieste. Prvé roľnícke osady vznikli pri vodných tokoch na území Blízkeho východu v období 8-tisíc rokov pred Kristom. V období okolo 7-tisíc rokov pred Kristom nachádzame roľnícke osady na území Grécka, Talianska, v krajinách úrodného polmesiaca, v Sýrii a Palestíne. Vynájdienie roľníctva malo podľa M. Eliadeho (1995, s. 56) aj významné dôsledky pre náboženské dejiny ľudstva: „Roľnícke kultúry vytvárajú to, čo možno nazvať kozmickým náboženstvom, pretože náboženská aktivita sa koncentrovala okolo ústredného tajomstva periodickej obnovy sveta.“ Podľa spomínaného autora od neolitu až do železnej doby **splývajú dejiny náboženských predstáv s dejinami civilizácie** (tamže, s. 58).

Mýtus až do obdobia vzniku filozofie poskytoval človekovi odpoveď na všetko a bol „jedným z najefektnejších prostriedkov, ako čeliť neistote“ (B. Malík, 2008, s. 22). Deti a dospievajúci boli uvádzaní do sveta mýtov, ktoré spoločnosť prežívala, a pochopením ich hlbšieho základu sa stávali dospelými

členmi spoločenstva. Mýtus bol základom a vyjadrením jazykovej, kultúrnej, náboženskej aj politickej jednoty spoločnosti (Z. Kratochvíl, 1995) a mal zároveň výchovnú funkciu (B. Kudláčová, 2002). Bol teda prvkom, ktorý kreoval obec a jej identitu, z čoho možno vyvodit' záver, že **náboženský a edukačný aspekt mýtu boli v symbiotickom vzťahu**. Nachádzame v ňom aj prvé podoby sebavyjadrenia človeka, jeho hodnôt a postoja k životu a tiež prvé pokusy o vysvetlenie sveta (B. Kudláčová, 2002). Nerozlišoval však antropologické otázky o pôvode človeka od kozmologických, týkajúcich sa prírodného sveta a jeho fungovania, a neposkytoval priestor na pýtanie sa. „V mýte človek bezprostredne žije ... nie je reflexiou života, ale životom samotným.“ (B. Malík, 2008, s. 20) Pokiaľ človek odmietol žiť v mýte a mýtus neprijal, vydell sa z obce a bohovia ho potrestali.

Z hľadiska historického vývoja edukácie nachádzame v období neolitu začiatky preberania vedomej zodpovednosti vo výchovnom procese (samozrejme, nie vedomej v súčasnom chápaní), s vedomým cieľom a prostriedkami, ktoré však ešte neboli reflektované (B. Kudláčová, 2009). V súvislosti s tým, že ľudia opúšťali prvotný kočovný spôsob života a začali sa usídľovať, vznikli prvé prehistorické politické celky, v ktorých nachádzame aj prvé inštitúcie s edukačným charakterom.

Významný medzník v dejinách ľudstva nastal u Sumerov okolo roku 3500 pred Kristom, a to vznikom prvých podôb písma. **Objav písma** podľa O. Kádnera (1923) spôsobil obrat v dejinách ľudstva, lebo písmo umožnilo vytvorit' záznamy, ktoré mali dlhšiu životnosť. Náboženské predstavy sa začali spisovať do posvätných kníh, tradície sa začali stávať poznaním, z mýtov sa začala rodiť poézia a dejepis, zo zvykov zákony a právo a ľudia začali uvažovať o prítomnosti a minulosti. Ľudstvu už nestačilo len neustále sprítomňovanie a opakovanie prvotného okamihu, ale začalo sa učiť z minulosti a pripravovať pre budúcnosť.

Písmo zohralo zlomovú úlohu tak v oblasti náboženstva, ako aj v oblasti výchovy a vzdelávania. Počiatkové písomné doklady sú podľa M. Eliadeho (1995) výrazom obrazu sveta silne ovplyvneného náboženskými predstavami. Prvé písomné informácie o náboženských inštitúciách, technikách a koncepciách sa zachovali v sumerských textoch, ktorých originály boli nájdené v meste Uruk v južnej Mezopotámii (S. N. Kramer, 1963). Išlo o viac ako tisíc malých piktogramov vpísaných do hlinených tabuliek, ktoré boli účtovnými a administratívnymi záznamami chrámových úradníkov, ktorí vedeli písať. Pochádzajú z obdobia tri až tri a pol tisíc rokov pred Kristom a sú pravdepodobne najstarším písmom na svete. Podľa tohto autora už v polovici 3. tisícročia pred Kristom po celom Sumeri existovalo množstvo písárskych škôl, ktoré boli centrami kultúry a vzdelávania a sústreďovali kultúrne pa-

miatky, knižnice, archívy. L. E. Pearce (1995) uvádza, že práve pisári boli zodpovední za ochranu kultúrneho bohatstva Mezopotámie a boli elitou ríše. Sumerské školy boli pravdepodobne najskôr súčasťou chrámov a až neskôr nadobudli sekulárny charakter, stali sa strediskami vtedajšej vedy, vzdelávania a kultúry a svojím významom prekročili hranice Sumeru, čím nadobudli širší význam. Sumerské chrámy boli centrom náboženského, kultúrneho, hospodárskeho aj politického života. Kňazi sa okrem bohoslužieb zaoberali aj správou chrámov, ktorá bola evidovaná v záznamoch a knihách, čím sa vytvárali veľké chrámové archívy. Keďže chrámy boli súčasne aj školami, sumerský kňaz bol zároveň učiteľom aj učencom. Kňazi boli popri kráľovi najvplyvnejšími a najmocnejšími ľuďmi v ríši a často zasahovali do jej osudov. V kolíske histórie, ako Sumer označil S. N. Kramer (1963), možno vidieť silnú **previazanosť náboženstva, spoločenského života a edukácie** ako rôznych prejavov tej istej skutočnosti, ktorá v danom období ešte nebola jasne štruktúrovaná.

Podobne aj egyptská kultúra, výchova a vzdelávanie boli chránené a odovzdávané najmä prostredníctvom kňazov a silnej intelektuálnej elity egyptskej teokracie (B. Kudláčová, 2009). Kňazi tvorili najvyššiu kastu, ktorá reprezentovala všetko učenie a bohatstvo ríše: zabezpečovali všetky úrady, boli kontrolórmí, učiteľmi a vykonávali iné vyššie profesie. Vedeli písať a čítať (Egyptania objavili a používali obrázkové písmo) a ovládali množstvo lekárskeho a vedeckého poznatkov. Ich nadvláda nad ostatnými ľuďmi bola značná: predpisovali podrobné náboženské rituály, ktorými bol utváraný život každého Egyptana, vrátane faraóna. V období Strednej ríše (2100 – 1674 pred Kristom) aj tu zaznamenávame písarske školy (E. F. Wente, 1995). Pisári nežili v palácoch, ale v chrámoch. Často boli považovaní za mudrcov a boli tiež poradcami kráľov. V egyptských záznamoch sú označovaní slovom *rh-(i)ht*, čo znamená „ten, kto pozná veci“ (I. Ruisel, 2005). Kultúry Blízkeho východu (najmä mezopotámske) podľa B. T. Arnolda (2004) ovplyvnili aj neskoršie antické kultúry – najmä izraelskú, grécku a rímsku a tým aj kultúru európsku.

4.2. Filozofia ako východisko pedagogického myslenia v gréckej a rímskej antike

Homérske obdobie bolo začiatkom formovania náboženských predstáv v Grécku. Začali vznikať autorizované mýty v podobe kozmogónií a teogónií. V čase, keď zosilnela vojenská rodová aristokracia, vzniklo náboženstvo olympských bohov, ktorí pochádzali z „božského rodu“, boli antropomorfní

a sídlili na posvätej hore Olymp.¹⁴ Výchova v homérskom období bola podľa Z. Kratochvíla (1995, s. 89) ešte „predovšetkým uvedením do bohatstva mýtopoetickej skúsenosti“. Jadrom výchovy a vzdelávania boli homérske eposy, najmä *Ilias a Odysea*, ktoré sú podľa H. I. Marroua (1969) začiatkom gréckej kultúrnej tradície, a podľa Z. Kratochvíla (1995) kultúrnou metamorfózou primitívnej iniciácie. Sú prameňom, ku ktorému sa musíme vrátiť, ak chceme poznať najstaršiu archaickú výchovu v Grécku. Homérsky hrdina žije a zomiera, aby postupne uskutočnil určitý ideál, zmysel svojej existencie, ktorého výrazom je slovo *areté*. Koncept *areté* nebol dôležitý len v homérskom období, ale významne prispel k formovaniu západnej kultúry vôbec.

V archaickom období gréckej civilizácie a kultúry urobili Gréci rozhodujúci krok k svojej epochálnej budúcnosti a vytvorili klasickú formu gréckej štátnosti – otrokársky mestský štát *polis*, vedený vojenskou aristokraciou. Podľa J. P. Vernanta (1995, s. 37) má vznik *polis* rozhodujúci význam pre vývoj gréckeho myslenia, v ktorom je najdôležitejším prvkom nové postavenie slova a „jeho nadradenosť nad ostatnými nástrojmi moci“. Slovo sa stalo základným prostriedkom moci, politickým nástrojom a kľúčom k autorite v štáte. Prestalo mať rituálny charakter a stalo sa zdrojom vzniku protikladov, argumentov, diskusií. Poznanie, hodnoty a myšlienkové postupy začali byť prvkami spoločnej kultúry, v ktorej písmo plnilo zovšeobecňujúcu funkciu a stalo sa, podobne ako jazyk, majetkom všetkých občanov. Nebolo už výlučnou záležitosťou pisárov, ale prvkom všeobecnej kultúry (J. P. Vernant, 1995). Písmo spolu s jazykom boli prostriedkami politickej a spoločenskej svojbytnosti gréckej *polis*, ktorá umožnila vznik **písomnej kultúry**, ktorá nebola určená len niekoľkým vyvoleným, ale fungovala v zmysle: čo je napísané, je určené všetkým. Tým, že písmo bolo oslobodené od svojej mýticko-magickej funkcie a prestalo plniť len výlučnú funkciu archivovania údajov pre potreby kráľa, odhalili sa jeho nové funkcie: verejná a občianska.

Medzi politikou a slovom – *logom* bol veľmi úzky vzťah. Vďaka existencii rôznych verejných rozpráv a rečí na súdoch otvorila rétorika spolu so sofistikou cestu teoretickému mysleniu – **filozofii**. Z. Kratochvíl (1995, s. 93) upozorňuje na fakt, že filozofia nebola negáciou mýtu, hoci na druhej strane „človek, ktorý zakúsil *logos* – vedomú rozumnú reč – má už k mýtu nesamozrejmy vzťah, mýtus už nie je pre neho všetkým“.

¹⁴ Olympskí bohovia boli v gréckej mytológii hlavnými bohmi gréckeho panteónu. V každom období ich bolo maximálne dvanásť, v rôznych obdobiach však možno nájsť až sedemnásť bohov považovaných za olympských. Najznámejšími sú *Zeus* – najmocnejší spomedzi všetkých bohov, vládca Olympu; *Poseidón* – boh oceánov a morí; *Hádes* – boh smrti a podsvetia; *Aténa* – bohyňa múdrosti, umenia, vzdelania a vojny; *Artemis* – bohyňa lovu, zvierat, plodnosti a cudnosti.

Druhým významným znakom polis je jej verejný charakter. Možno povedať, že „polis existuje len tam, kde sa vytvorila verejná oblasť“ (tamže, s. 38). Grécka kultúra, ktorá bola pôvodne v područí vojenskej a kňazskej aristokracie, sa stáva čoraz otvorenejšou, až sa nakoniec otvorila všetkému ľudu. Popri tradičnej recitácii Homérových a Hesiodových textov začalo byť písmo základným stavebným kameňom gréckej *paidei*. Rozsiahla kolonizácia v 8. – 6. storočí pred Kristom priniesla nové kontakty s kmeňmi a oblasťami dovtedy nepoznanými, s inými náboženskými predstavami a nakoniec viedla aj k spoznaniu a uvedomovaniu si helénstva ako príslušnosti k rovnakej jazykovej a kultúrnej oblasti.

Základom gréckej kultúry a vzdelávania, určeného výhradne pre slobodných občanov, bola naďalej epika Homéra a Hesioda, a nie náboženské knihy ako u iných národov v staroveku. U Grékov neexistovala ani organizovaná kňazská kasta, kňazi vykonávali náboženský kult verejne, v službách štátu. Cieľom výchovy a vzdelávania bolo pripraviť človeka nie na posmrtný život, ale na život pozemský. Edukácia mala **naturalistický charakter**, ktorý spočíval v rozvíjaní prirodzených pudov a schopností človeka. Grécki bohovia boli vlastne iba dokonalejší ľudia v božskej podobe, ktorí sa tešili zo života rovnako ako pozemšťania. V gréckej starovekej výchove môžeme v zásade sledovať dva základné systémy: spartský a aténsky, ktoré sa výrazne odlišovali v cieľi aj obsahu celého procesu výchovy.

Kým ideál homérskeho hrdinu bol zameraný na jednu osobu – individualitu, výchova vojaka v Sparte bola zameraná na ideál kolektívny – *ideál polis*, s cieľom obetovať sa pre obec. Išlo o zásadnú zmenu v živote človeka, keď sa polis stala pre občana všetkým a pomáhala mu stať sa človekom. Človek podriaďoval svoj život spoločnému dobru všetkých a vo svojej smrteľnosti bol pripravený obetovať sa, aby sa polis stala nesmrteľnou. Táto zmena odkrýva nové chápanie mužnosti a duchovnej dokonalosti – novej areté, ktorá je odlišná od antagonistickej areté Homéra (H. I. Marrou, 1969). Podľa W. Jaegera (1939) výchova v Sparte už nie je výchovou heroja, ktorý vyčnieva z davu, ale výchovou celej skupiny hérosov – vojakov, ktorí sú pripravení obetovať sa v mene polis.

Na rozdiel od Sparty bol cieľom výchovy v Aténach harmonický rozvoj duševnej aj telesnej stránky človeka: ideál *kalos k'agathos* – kalokagatie. V doslovnom preklade ide o to, aby sa človek stal krásny (*kalos*) v zmysle telesnej krásy a dobrý (*agathos*) v morálnom zmysle. Úroveň vzdelanosti aténskych slobodných občanov bola v porovnaní s ostatnými obcami v tom čase mimoriadne vysoká a úplná negramotnosť bola výnimkou. Výchova mala oveľa slobodnejší charakter ako v Sparte a začala nadobúdať občiansky charakter – ideál vojaka vystriedal ideál občana. Rodičia sami rozhodovali o tom, ku

komu budú ich deti chodiť do školy. Aténska výchova bola prvým pokusom rozvoja slobodnej individuality chovanca v dejinách.

V **klasickom období** gréckych štátov sa vo výchove a vzdelávaní udiali hlboké zmeny. V najvyspelejších mestských štátoch bolo nastolené demokratické zriadenie, ktoré umožňovalo účasť pri riadení obce širším vrstvám slobodného obyvateľstva. Bolo potrebné, aby občan dokázal reagovať na zmenené politicko-spoločenské podmienky a orientovať sa v nových problémoch: verejné súdnictvo vyžadovalo poznanie práva, vodcovstvo Atén si vyžadovalo určité politické a diplomatické spôsobilosti, čím vznikla potreba kurikulárnej zmeny výchovy a vzdelávania. Túto úlohu podľa O. Kádnera (1923) vyriešili sofisti, ktorí spôsobili obrat v myslení: rôzne vysvetlenia pôvodu kozmu (na rozdiel od prírodných filozofov) nahradili hľadaním možností človeka žiť vo svete, ktorý je mu vlastný – v obci. V súlade s politickými požiadavkami sa novou oblasťou vzdelávania stala rétorika – umenie presvedčivej reči. V systéme aténskej výchovy a vzdelávania nastali zmeny: akcent sa začína klásť na **intelektuálne vzdelávanie** (W. Jaeger, 1939). Podľa V. Suváka (2008) mal edukačný koncept sofistov praktický cieľ: naučiť človeka slobode a slobodného človeka porozumeniu svetu, ktorý ho bezprostredne obklopuje, a tiež ho naučiť, ako zaujať pevné miesto v spoločenstve. Mal tiež poukázať na rozdiel medzi tým, čo znamená žiť slobodne (žiť dobre – *eu zén*) a tým, čo znamená žiť v neslobode (žiť zle – *kakós zén*). Schopnosť rozlíšiť tieto dva mody života sa stala východiskovou otázkou pre Sokrata a jeho žiakov, ktorí vystúpili proti sofistom. Sofistika sa v tomto zmysle zvykne označovať aj ako prvé osvietenstvo. V súlade so všeobecne prežívaným optimizmom umiestnila človeka do centra diania a svojho chápania *paidei*.

Klasické myslenie vzniklo v období najväčšieho rozmachu a pádu aténskej polis a je s ním spojený vznik **klasickej gréckej filozofie**, v rámci ktorej sa ako samostatný okruh poznania vymedzila etika. Kľúčovú úlohu v tomto procese zohrala sokratovská tradícia myslenia, ktorá sformulovala niekoľko paradigmatických koncepcií vzťahu človeka k svojmu životu a na ktorú nadviazali geniálni myslitelia – Platón a Aristoteles. Práve ich myslenie je považované za začiatok západnej filozofie a môžeme ich považovať nielen za klasických filozofov, ale aj za klasických pedagógov. U Platóna nachádzame prvé systematické základy pedagogickej teórie. Filozofiu a vedu považoval za najdôležitejšie v štáte (A. Reble, 1995). Môžeme povedať, že celá Platónova filozofia je vlastne pedagogikou a celá pedagogika je filozofiou. Z jeho diela vidieť, ako v ňom pomaly zreli a vyvíjali sa odpovede na výchovné problémy a ako je jeho filozofia od počiatku podložená pedagogickými ideami. Platónovo aj Aristotelovo pedagogické myslenie je neoddeliteľné od dosiahnutia najvyššieho dobra pre jednotlivca žijúceho v obci (J. J. Chambliss, 1996).

Aristoteles odmieta Platónovo dualistické chápanie sveta a na ňom založený prístup vo výchove. Idey podľa neho nie sú mimo sveta, ale priamo v tvaroch, vlastnostiach a vzťahoch konkrétnych vecí (Z. Pinc, 1999). Vzdelávanie sa tak stáva vedeckým poznávaním, cestou od zdania ku skutočnému poznaniu. Nadobúdame ho systematickým skúmaním, rozlišovaním a klasifikáciou súcién a prežitej skúsenosti ako takej. V myslení gréckych klasikov sú dominantné dva výrazy: *areté* a *eudaimonia*. Obidva sa objavujú v sokratovskom myslení a následne v ďalších konceptoch myslenia. Areté sa v tom období začína stotožňovať so spravodlivosťou a umiernenou rozumnosťou. V Sokratovom chápaní išlo o schopnosť morálne konať a hľadať odpoveď na otázku, ako má človek žiť tak, aby bol šťastný. V porovnaní s tým je *eudaimonia* – blaženosť, najvyššou formou šťastného života, s ktorým je spokojný nielen konkrétny človek, ale ktorý možno všeobecne považovať za dobrý a krásny.

Vojenské a politické úspechy Alexandra Veľkého otvorili cestu gréckej vzdelanosti a kultúre jednak na východ – až do Indie, a jednak na západ – do rodiacej sa Rímskej ríše. To pretrvávalo až do 30. rokov pred Kristom, keď sa Egypt ako posledný z helenistických štátov dostal do područia Ríma. Gréčtina sa stala najpoužívanejším jazykom v oblasti Stredomoria a grécka kultúra sa šírila do novozaložených miest, z ktorých sa stali známe centrá kultúry a vzdelanosti: Alexandria, Rodos, Tars, Antiochia, Pergamon a i. Grécka kultúra sa stretla s novými náboženskými a kultúrnymi prostrediami, ktoré ju ovplyvnili: židovské náboženstvo a kultúra (neskôr kresťanstvo) a tiež orientálne náboženstvá a kultúra. To jej vtláčilo kozmopolitný charakter, ktorý ovplyvnil aj charakter výchovy vzdelávania.

V období helenizmu prijal klasickú grécku kultúru a vzdelávanie celý vtedajší grécky svet: Itália a prostredníctvom nej celá západná Európa. Rímska výchova bola aplikáciou helenistickej edukácie do latinského jazykového prostredia. Významnejšie zmeny v edukačnej oblasti nastali v Ríme až v období cisárstva. Helenistický model výchovy a vzdelávania existoval počas celého rímskeho obdobia a ovplyvnil aj celú históriu Byzancie.

Podľa H. I. Marroua (1969) helenistické myslenie považovalo za najvyššiu hodnotu človeka, čo sa odrazilo aj v systéme výchovy a vzdelávania. Rozpadom stabilnej polis ho opustili bohovia, ktorých si dovtedy uctieval. Svet začal vnímať inak – ako bezhraničný, čo spôsobilo nové oslobodenie, ale aj hľadanie novej istoty a zmyslu života. Areté je výlučným konceptom gréckeho chápania edukácie, seব্যядrením a sebarealizáciou človeka v zmysle dosiahnutia ľudskej dokonalosti. Typickým znakom rímskej aj gréckej výchovy je **svetská orientácia**. Výchova bola organizovaná štátom a zameraná na pozemské hodnoty pravdy a dobra, ale aj fyzickú zdatnosť a energickú tvorivosť. V chápaní človeka helenistického obdobia neexistoval iný cieľ, ako dosiahnuť

dokonalý rozvoj osobnosti človeka – „rozvinutie všetkých jeho prirodzených duchovných a telesných síl“ (M. Žilínek, 1999, s. 122). Cicero prekladal slovo paideia, latinským slovom *humanitas*, ktorá spočívala vo všestrannom vzdelaní a výchove k občianskej cnosti a mravnej dokonalosti. Ideou **všeobecnej ľudskej humanitas** Rimania prekonalí samých seba. Antická kultúra a vzdelávanie v nej dosiahli svoj vrchol a podľa M. Žilínka (1999) sa stala základnou humanistickou platformou ďalšieho vývoja európskeho myslenia. Táto kultúra odolala aj rozpadu Rímskej ríše a začala prenikať do ďalších častí západnej Európy. Zmena v chápaní slova paideia našla svoj odraz aj v spoločenskej oblasti: nositeľom ideálu už nebola rasa, ale kultúra.

Mýtopoetické myslenie nepoznalo pojem zodpovednosti, ktoré je v ňom podľa Z. Kratochvíla (1995) obsiahnuté voči zakúšanej moci, či už božskej, tradície obce alebo príkazu otca. Keď však človek prostredníctvom logosu začal uvažovať o veciach a reflektovať aj seba samého, zistil, že zodpovednosť sa ozýva v ňom samom, v tom, čo začína chápať. Z. Kratochvíl (1995, s. 103) to nazval „paradoxnou povahou zodpovednosti“, čo podľa neho znamená, že súvislosti teórie (logos), slobody a zodpovednosti sa už od tohto obdobia nemôžeme poctivo „zbaviť“. Gréci boli podľa P. R. Cola (1931) prví, kto vyriešil spor medzi ľudskou slobodou a povinnosťou. Z. Kratochvíl (1995) poukazuje na skutočnosť, že pokiaľ má výchova smerovať k dokonalosti a dospelosti, tak jej hlavnou úlohou je prebudiť vedomie, výsledkom je sokratovské „viem, že neviem“. Dovŕšením fyzickej dospelosti sa vytvárajú predpoklady, aby človek prevzal zodpovednosť za svoje vzdelanie a dospel. Z. Kratochvíl (1995, s. 107) majstrovsky vystihol význam filozofie v dozrievaní európskeho človeka: „Preto si fyzická dospelosť európskeho človeka nárokuje ako svoju súčasť aspoň nejakú zárodočnú filozofiu. ... Filozofia je pre európskeho človeka sprievodkyňou v dospievaní, pretože do filozofie metamorfovala európska kultúra svoje iniciačné zasvätenie dospelosti.“

Symbiotický vzťah vznikajúceho náboženstva a edukácie v komplexe mýtu sa posunul do ďalšieho štádia, do ktorého sa dostal vznikom a rozvojom filozofie a transformoval sa na vzťah dvoch rodiacich sa skutočností: **filozofie (teórie) a paidei**, ktorá bola jej nevyhnutnou súčasťou. Toto kvalitatívne nové štádium vo vývoji európskeho myslenia, a tiež pedagogického myslenia, pomohlo človekovi odkryť nové skutočnosti, z ktorých najvýznamnejšou bolo poznanie ľudskej smrteľnosti ako absolútneho limitu každého človeka. Podľa S. Gálíkovej Tolnaiovej (2007) človek v pozemskom živote nachádzal dostatočný dôvod svojho bytia a veril, že všetko dianie v prírode a vo svete smeruje svojou imanentnou tendenciou k uskutočneniu dobra. **Mýtopoetickú skúsenosť prerástla filozofická skúsenosť** – poznanie pravdy o konečnosti ľudského života. Toto poznanie pravdy o živote privádzalo filozofov k tomu,

aby poukazovali na zodpovednosť človeka jednak za svoje činy a jednak za celý svoj život, čo bolo podnetom pre vznik prvých etických teórií. Život bol pre antického Gréka úlohou a prostriedkom na dosiahnutie pravého Dobra (*to agathon*) bola paideia, ktorou bol presiaknutý celý ľudský život. Vzťahovať sa k ideí dobra znamenalo podľa Z. Kratochvíla (1995) vzťahovať sa k zdroju bytia a mysliteľnosti všetkého existujúceho a mysliteľného. Samotné otázky o tom, čo vlastne výchova a vzdelanie sú, sú otázky filozofické (tamže, s. 14). Pokiaľ máme odpovedať na otázku, na čo sa má filozoficky orientovaná výchova vzťahovať, tak práve filozofická orientácia ju od nefilozoficky orientovaných konceptov výchovy odlišuje tým, že sa nevzťahuje na nič určité, ale orientuje ju k otvorenosti zmyslu (tamže, s. 80). Môžeme povedať, že vzťah filozofie a výchovy dosiahol vo svojej teoretickej podobe a úrovni poznania v danej dobe svoj vrchol, na ktorý môžeme pozeráť s úctou a obdivom aj po viac ako dvadsiatich storočiach.

4.3. Kresťanstvo a univerzálny model výchovy a vzdelávania staroveku a stredoveku

Podľa B. Malíka (2008) mytologické vedomie nerozlišuje medzi poznáním a vierou; až v náboženskom vedomí vystupujú diferencované spôsoby vzťahovania sa človeka k svetu a k transcendentnu a vznikajú jasné diferencie medzi objektom a subjektom, ideálnym a reálnym, individuálnym a všeobecným, prirodzeným a nadprirodzeným.

Pokiaľ chceme sledovať vzťah náboženstva a výchovy, tak nesmieme zabudnúť na židovskú tradíciu, ktorá predchádzala kresťanskému mysleniu, ktoré na ňu nadviazalo. Židovská tradícia, podľa ktorej bol svet stvorený Bohom, bola opakom gréckej metafyziky a spôsobila tzv. metafyzický obrat (B. Kudláčová, 2007). Človek v židovskej tradícii bol chápaný ako *imago Dei* – obraz Boha, čo podľa N. Pelcovej (2001, s. 41) znamená „mať niečo spoločné s Bohom a zároveň sa od neho odlišovať“. To spoločné je poznanie dobra a zla, nadobudnuté paradoxne prvotným hriechom, a možnosť človeka slobodne sa rozhodovať konať dobro a zlo. Odlišnosť spočíva v hriešnosti, smrteľnosti a omylnosti, lebo poznanie dobra nechráni človeka pred tým, aby ho nekonal, ako to bolo v platónskej tradícii. Človek v židovskom chápaní má neobmedzenú možnosť slobodne sa rozhodovať konať dobro alebo zlo, nemôže len jediné: zaujať miesto Boha. Na rozdiel od gréckeho chápania je človek obrazom Boha v celej svojej telesno-duchovnej podstate, pretože židovské myslenie nepozná dualizmus duše a tela (C. Tresmontant, 1998). Ďalším rozdielom je, že človek už nie je vymedzený vzťahom ku kozmu v poriadku logu, ale v po-

riadku času. Ten však už nechápe cyklicky, ale dejinne, lebo „čas má začiatok a bude mať koniec“ (M. Eliade, 1994, s. 77). Takéto chápanie času otvorilo človekovi nové možnosti utvárať a ovplyvňovať svoj život.

Židovská kultúra bola ako prvá v histórii špecifická monoteistickým náboženstvom, v ktorom má Boh osobný charakter. Tento fakt nepochybne ovplyvnil súdržnosť izraelského národa, ktorý musel skoro dvetisíc rokov vzdorovať babylonskému zajatiu a diaspóre. Výchova zaujímala v židovskej kultúre významné miesto. Vychádzajúc z hebrejského chápania človeka ako *imago Dei*, východiskom aj cieľom výchovy u Izraelitov, a neskôr u Židov, bol Boh (B. Kudláčová, 2006). Židovský výchovný systém môžeme do určitej miery považovať za spájajúci článok medzi starými orientálnymi výchovnými systémami a neskoršími európskymi výchovnými koncepciami. Skutočnosť, že Židia si napriek dlhotrvajúcemu útlaku zachovali svoju identitu, je v histórii ojedinelým dokladom toho, aký význam a efekt môže mať vernosť náboženskej a kultúrnej tradícii a rešpekt k výchove, prostredníctvom ktorej sa tieto tradície prenášali. Potvrdzujú to aj G. Compayre a W. H. Payne (2003, s. 6), ktorí uvádzajú, „že ak nejakí ľudia demonštrovali silu edukácie, tak to boli ľudia Izraela“.

Primárnym priestorom na výchovu a vzdelávanie v izraelskom národe bola rodina. Rodina nebola len základom sociálneho a politického usporiadania, ale aj kultovým spoločenstvom a miestom uctievania Boha. Domov bol pre Židov *mikdaš me'at* – malou svätyňou. Rodičia rozprávali svojim deťom a vnukom o náboženských zážitkoch predkov. Primárnym cieľom výchovy bolo pomôcť deťom, aby sa stali múdrymi ľuďmi. Zodpovednosť za výchovu niesli rodičia, pričom jej hlavným nositeľom bol otec. Práve on bol strážcom tradície a odovzdával učenie Tóry. Rodina v hebrejčine je podľa toho výstižne nazvaná *bet av* – otcov dom (Gn 24, 38).

Vznikom kráľovstva a rozkvetom Jeruzalema začiatkom 1. tisícročia pred Kristom sa aj v Izraeli začalo rozvíjať vzdelávanie pisárov, ktorého model bol prevzatý z orientálnych kultúr, predovšetkým z Egypta (A. Lemaire, 1992). Písanie malo najskôr praktický charakter: písanie listov, vystavovanie zmlúv, účtovných záznamov. Išlo najmä o vyškolenie úradníkov pre potreby evidencie daní, obchodu a diplomacie. Postavením jeruzalemského chrámu vznikla požiadavka vzdelávať kráľovských úradníkov, ktorí by zabezpečovali jeho chod. Tí sa vzdelávali pravdepodobne v kráľovských pisárskych školách ešte podľa spomínaného egyptského modelu (keďže Šalamún si vzal za manželku faraónovu dcéru). Pisárska škola bola v Jeruzaleme a pravdepodobne aj v ďalších centrách dvanástich regiónov. Pisári sa vzdelávali najmä v oblasti písania, čítania, počítania, administratívnych prác, histórie a geografie (A. Lemaire, 1992). Praktizovanie písma v Izraeli poskytlo ďalšie možnosti jeho využitia,

a to v náboženstve: pisár bol mužom, ktorý prepisoval posvätný Zákon a pripravoval kánonické texty. Ako jediný čítal Zákon pre seba a pre ostatných ľudí, čím bol výlučným sprostredkovateľom výchovy a vzdelávania.

Po zničení Izraelského kráľovstva (722 pred Kristom) a Judského kráľovstva (586 pred Kristom) a ich podrobení cudzími vládcami, teda v období diaspóry, výchova a vzdelávanie nadobudli ešte výraznejší náboženský charakter (H. I. Marrou, 1969). Tradícia a kultúra Izraela bola odovzdávaná ústne prostredníctvom náboženských praktík. Po návrate z babylonského zajatia sa začalo v Izraeli šíriť aj verejné náboženské vzdelávanie. Synagóga, v ktorej sa zhromažďovala komunita, nebola už len miestom modlitieb, ktoré sa uskutočňovali vo vyhradenom priestore (hlavná časť), ale aj školou s knižnicou (*bêt ha-séfer*) a domom vysvetľovania Zákona (*bêt ha-midrâš*).

V období helenizmu prenikala do židovského myslenia grécka kultúra a jazyk a do systému výchovy a vzdelávania grécky model. Najmä v Jeruzaleme začína byť vzdelávanie obohatené o grécku filozofiu. Národné povstanie Makabejcov zachránilo židovskú kultúru, hoci prenikaniu helenistických prvkov nebolo možné úplne zabrániť. Židia prechovávali k výchove, vzdelávaniu a k svojim tradíciám veľkú úctu. Náboženský charakter výchovy a vzdelávania bol jeden z dôležitých faktorov, ktoré spôsobili, že judaizmus prežil národnú katastrofu v rokoch 70 – 135 po Kristovi, umocnenú dobytím ich územia Rimanmi a následným pádom Jeruzalema.

Do myslenia a kultúry gréckej polis a rímskej civitas začalo v 1. storočí prenikať **kresťanské náboženstvo**. Rozvinuté myslenie gréckej a rímskej antiky sa spočiatku zdalo nezlučiteľné s ideálmi kresťanstva, ktoré spočiatku šírili jednoduchí a nevzdelaní nadšenci. V tom období by zrejme ani najväčší optimista nepredpokladal, že z antagonizmu úplne nezmieriteľných ideí vzíde nakoniec veľmi plodná syntéza a nové náboženstvo ovládne celú ríšu, ktorej poskytne ideový a organizačný rámec na niekoľko storočí.

Kresťanské učenie sa formovalo v prostredí zmesi orientálnych náboženských kultov, židovského mesianizmu a filozofického učenia stoicizmu a neskôr novoplatonizmu. Slovom „kresťania“ sa v 1. storočí označovali členovia miestnych cirkví a náboženských spoločenstiev, ktorí verili, že Ježiš z Nazareta je Boží Syn. Po násilnej smrti Ježiša časť prvotnej židovsko-kresťanskej obce, ktorá bola lokalizovaná v Jeruzaleme, začala byť prenasledovaná. Prenasledovaní jedinci preto začali zakladať náboženské obce v iných častiach Malej Ázie a Grécka, do ktorých okrem Židov vstupovali aj pohania. Najvýznamnejším z týchto zakladateľov bol sv. Pavol, pôvodne prenasledovateľ kresťanov. Po svojom obrátení bol neúnavným šíriteľom kresťanského učenia a zakladateľom nových kresťanských obcí. Požiadavkou lásky k blížnemu bez rozdielu prekročilo kresťanstvo národné, národnostné, kultúrne

a rasové hranice a profilovalo sa ako univerzálne náboženstvo s nadkultúrnym a nadnárodným charakterom. Kresťanské ideály v takomto chápaní realizovali len jednotlivci, príp. malé kresťanské spoločenstvá.

Kresťanská cirkev sa začala organizovať od polovice 2. storočia, odkedy sa jej čelnými predstaviteľmi stali biskupi, čím dostala pevnú hierarchickú štruktúru. Na základe jednotnej biskupskej ústavy sa začala utvárať svetová cirkev s centrom v Ríme, ktorá nepoznala etnické rozdiely. Rímskemu biskupovi, ktorý bol nástupcom apoštola Petra, dávali ostatní (miestni) biskupi prednosť, resp. primát – čím vznikol inštitút pápeža. Charakter cirkvi bol atraktívny aj pre politické authority, pretože v ňom videli prostriedok integrácie rozpadajúcej sa ríše. Súčasne s budovaním organizácie cirkvi sa rozvíjala aj kresťanská náuka, ktorá bola od konca 2. storočia dogmatizovaná na synodách, resp. ekumenických konciloch, a stala sa záväznou pre celú kresťanskú cirkev.

Kresťanskú výchovu bolo možné nadobudnúť len v cirkvi a v rodine. Preto nastal u kresťanov v prvých storočiach zaujímavý fenomén: vzdelávanie sa rozdelilo na dve časti – **svetské**, ktoré sa realizovalo v školách, a **náboženské**, ktoré sa realizovalo v rodine a v cirkevnom spoločenstve (B. Kudláčová, 2009). Tento stav trval približne do konca 4. storočia. Problémom bolo, ako si osvojiť antickú múdrosť a pritom si zachovať kresťanskú vieru. V kresťanstve sa postupne vyprofilovali dve línie vo vzťahu ku helenizmu a antike: na jednej strane to bolo odmietanie antickej filozofie a kultúry (najmä v západnej časti ríše) a na druhej strane to bola tendencia vytvoriť syntézu kresťanskej náuky s poznaním vtedajšej filozofie a kultúry (najmä vo východnej časti ríše). Táto línia bola reprezentovaná významnými osobnosťami, ako napr. Klement Alexandrijský, Origenes, Gregor Veľký, Bazil Veľký, sv. Augustín. Predstavitelia línie typickej pre východnú časť ríše chceli využiť antické bohatstvo pre potreby kresťanského vzdelávania a podľa L. Bokorovej (2008) hľadali spôsob, ako kresťanské učenie a vieru spojiť s ideálmi antického sveta.

Rozširovaním kresťanstva a s ním aj katechumenátu začali v 2. storočí vznikať nové typy škôl – katechumenické školy, z ktorých sa niektoré transformovali na katechetické školy. Tie zabezpečovali vyššie vzdelanie pre učiteľov katechumenických škôl a kňazov. V katechetických školách bola na základe gréckej idealistickej filozofie postupne rozpracovaná aj kresťanská teológia. Najlepšie z týchto škôl sa vyprofilovali ako teologické školy. V 4. storočí začali vo východnej časti ríše vznikať aj kláštorné školy (bližšie v 7. kapitole).

Výchovu a vzdelávanie v staroveku prevzala postupne do svojich rúk **cirkev**. Obsah vzdelávania tvorilo kresťanské učenie doplnené o štúdium grécko-rímskych autorov. Dobre organizovaná kresťanská cirkev bola totiž jedinou inštitúciou, ktorá prežila pád západnej časti Rímskej ríše, k čomu

prispel jej inštitút pápežstva a hierarchickej postupnosti. Výchovu a vzdelávanie začala zabezpečovať výlučne duchovná vrstva – kňazi, rehoľníci a mnísi. Keďže boli najvzdelanejšou časťou obyvateľstva, spravovali aj veci verejné. Podľa V. Múcsku (2006) bola kresťanská cirkev „jedným z najvýznamnejších nositeľov kontinuity medzi starovekom a stredovekom... Jej predstavitelia sa zároveň stali takmer jedinými vzdelancami svojich čias“. Podľa W. L. Speryho, a A. Meiklejohna (1971) bolo v starokresťanskej Európe všeobecne akceptované, že cirkev je „strážcom“ životnej cesty človeka a vie, ako má žiť. Cirkev ako jediná mala autoritu určovať hodnoty a spôsoby jeho správania, v čom spočívala jej určitá socializačná funkcia. Kresťanstvo prinieslo do Európy teocentrizmus (M. Žilínek, 1999).

Špecifikom a originalitou Európy v porovnaní s inými kontinentmi podľa R. Rémonda (2003) je, že ako jediná bola úplne kresťanská. Hoci kresťanstvo vzniklo na Blízkom východe a prvé cirkevné spoločenstvá vznikali v Ázii, jedine Európa sa stala v plnom zmysle slova kresťanskou. Podľa listov sv. Pavla vznikli prvé kresťanské komunity už počas jeho života v gréckom Korinte a Soluni, v Galii vznikli prvé kresťanské komunity v 2. storočí. Zrovnoprávenie kresťanstva s pohanskými kultmi v roku 313, jeho uznanie cisárom Teodosiom ako štátneho náboženstva v roku 391 a zákaz pohanských kultov spôsobilo, že rímski cisári vymenúvali za učiteľov aj kresťanov, prevažne duchovenstvo. Výchova a vzdelávanie tým začali nadobúdať náboženský charakter, ktorý vyvrcholil v stredoveku.

V 6. storočí boli kresťanstvom zasiahnuté všetky územia bývalej západnej časti Rímskej ríše. Do ostatných častí Európy preniklo kresťanstvo v ďalšej vlne, a to v 9. a 10. storočí: okolo roku 1000 konvertovali panovníci v Poľsku, Rusku, Uhorsku a v škandinávskych krajinách, čo zároveň znamenalo aj pokrstenie všetkého ich ľudu. Včlenenie týchto národov do kresťanskej časti Európy podľa R. Rémonda (2003) znamenalo dokončenie christianizácie Európy. Podľa spomínaného autora neexistuje európska krajina, ktorá by prijala kresťanstvo pred menej ako tisíc rokmi. Táto príslušnosť ku kresťanstvu je súčasťou európskej totožnosti a identity a odlišuje Európu od ostatných svetadielov. Práve v období, keď by sme mohli povedať, že Európa dosiahla náboženskú jednotu prostredníctvom dynamicky sa rozvíjajúceho kresťanstva – aspoň vonkajšiu, došlo k jeho prvému významnému rozdeleniu, tzv. **východnej schizme**: v roku 1054 nastal konečný rozkol medzi rímskou (západnou) cirkvou, zhromaždenou okolo pápeža v Ríme, a konštantínopolskou (východnou) cirkvou, ktorá priznávala primát carihradskému patriarchovi.¹⁵ Táto schizma v podstate kopírovala rozdelenie Rímskej ríše, ktoré nastalo ešte

¹⁵ Po páde Byzancie v r. 1453, ktorá podľahla Turkom, prevzala východnú štafetu Moskva.

v roku 395. Rozdelenie cirkvi pretrvalo dodnes a znamenalo jej odlišný vývoj v západnej a východnej časti Európy. Už v období rozpadu antiky sa vytvorili predpoklady na vznik troch kultúrno-civilizačných okruhov v Európe: spomínaný latinský Západ, grécko-slovanský ortodoxný Východ a moslimský Juh – islam, ktorý výraznejšie vstúpil do európskych dejín v polovici 7. storočia (V. Múcska, 2006).

Stredoveký systém výchovy a vzdelávania niesol výlučne kresťanskú pečať. Počnúc kláštornými a katedrálными školami, ktoré slúžili na výchovu rehoľného a kňazského dorastu cez katedrálne, kapitulske a farské školy, ktoré poskytovali základné náboženské vzdelanie širším vrstvám. Obsah vzdelávania v kláštorných a katedrálных školách tvorilo naďalej sedem slobodných umení a štúdium Písma. Za najvýznamnejšie obdobie stredoveku môžeme považovať obdobie vrcholnej scholastiky (12. – 14. storočie), ktoré prinieslo jednak rozmach vied a jednak nový fenomén v oblasti vzdelávania, ktorý poskytla svetu Európa – *univerzitu*. Išlo o prvé vzdelávacie inštitúcie, ktoré mali nadregionálny charakter a uznala ich duchovná aj svetská moc. Hoci stredoveké univerzity mali charakter duchovnej inštitúcie, umožňovali slobodnú diskusiu a popri štúdiu teológie, ktorá predstavovala vrchol poznania, poskytovali vzdelanie aj na artistických, lekárskech a právnických fakultách. V tom období, vzhľadom na duchovné oživenie cirkvi, vzniklo aj veľa nových rehoľných spoločenstiev a rádov. Boli pravdepodobne aj reakciou na rodiaci sa fenomén kresťanského univerzalizmu v 13. storočí, ktorý postupne zrodil ideu pápežskej svetovlády. Jeho vyvrcholením bola pápežská schizma v 14. storočí, keď mala rímskokatolícka cirkev dvoch pápežov. Ku kríze duchovnej moci reprezentovanej pápežstvom sa pridružila aj kríza svetskej moci, reprezentovaná rímskym panovníkom. Smrťou Karola IV. sa skončilo obdobie veľkých stredovekých cisárov. Podľa P. Čorneja (1999) vznešený princíp univerzalizmu, vychádzajúci zo spojenia kresťanských ideí a odkazu rímskeho impéria, ktorý vytváral predstavu jednotnej Európy, musel ustúpiť záujmom jednotlivých silných štátov, medzi ktorými začali v niektorých častiach Európy vznikať konflikty o moc. Koniec stredoveku bol sprevádzaný „zatváraním očí“ pred veľkými zmenami: dochádza k stagnácii demografického rastu, neskôr k poklesu obyvateľstva v dôsledku epidémií. Nevyhnutnou sa stáva transformácia ekonomických a sociálnych štruktúr. Na sklonku stredoveku prestáva mať opodstatnenie stredoveký intelektuál a do popredia sa dostáva humanista (J. Le Goff, 1999).

4.4. Konfesijný pluralizmus a jeho vplyv na výchovu a vzdelávanie

Renesancia bola vyjadrením túžby talianskej inteligencie vrátiť sa k antickej kultúre a obnoviť vodcovské postavenie Rímskej ríše. Podobne ako v antike sa predmetom záujmu stal človek, čím nastal posun od záležitostí božských k záležitostiam ľudským, čo označujeme ako **humanizmus**. K rýchlemu šíreniu myšlienok a spisov humanizmu prispel vynález kníhtlače, čo napomohlo ich rozšíreniu najmä v západnej a strednej Európe. Náprava cirkvi, o ktorú sa usilovali veriaci niekoľko storočí, sa v 16. storočí uskutočnila prostredníctvom **procesov reformácie a protireformácie**. Ich inšpirátormi boli výrazné osobnosti so schopnosťou ovplyvniť široké okolie, ba celé regióny. Svoje idey dokázali zdôvodniť a systematicky ich presadiť v praxi, čo pravdepodobne súvisí aj s novým názorom na človeka a s ďalším posunom v odhalení jeho vlastnej individuality. V renesancii začali vznikať súkromné školy, ktoré učitelia otvárali vo svojich vlastných domoch (napr. G. Guarini, V. da Feltre). Toto súkromné vzdelávanie bolo nezávislé a autonómne a externé authority ako štát, prípadne predstavitelia cirkvi, do neho nezasahovali (P. F. Grendler, 2006). Reformáciou skončilo obdobie jedinej univerzálnej inštitúcie kresťanskej cirkvi, ktorá zastrešovala celý stredoveký systém výchovy a vzdelávania.

Kresťanská Európa zažila **druhé rozdelenie v náboženskej oblasti (západnú schizmu)**, ktoré výrazne zasiahlo do všetkých oblastí: politickej, kultúrnej a tiež do oblasti výchovy a vzdelávania. Reformácia v 16. storočí ukončila obdobie jednoliatej kresťanskej Európy, hoci tá ostala naďalej prevažne kresťanská. Od roku 1517, keď sa Martin Luther (1483 – 1546) postavil proti neporiadkom vo vtedajšej katolíckej cirkvi a založil protestantskú cirkev, môžeme v Európe hovoriť o **pluralizme v kresťanstve**, ktorý reprezentovali viaceré konfesie. Luther pochopil, že na šírenie protestantskej cirkvi a myšlienok reformácie potrebuje vzdelaných ľudí, najmä kňazov, ktorí by boli protiváhou katolíckym kňazom, a školy, v ktorých by sa vzdelávalo v súlade s novou náukou. Zavedenie nového systému škôl bolo mierou úspechu celej reformácie (F. Verzelius – N. Painter, 2009). Definitívnu podobu protestantskému systému školstva a jeho obsahovej náplni dal Filip Melanchton, čím vytvoril prvý konfesijný systém školstva v Európe. Reakciou na protestantizmus a reformáciu bola protireformácia a obnova katolíckej cirkvi zvnútra, realizovaná sv. Ignácom z Loyoly (1491 – 1556) a príslušníkmi ním založenej rehoľnej spoločnosti *Societas Jesu* (jezuitov). Pod ich vplyvom sa začal profilovať druhý významný konfesijný vzdelávací systém v Európe – jezuitské školstvo. Vzdelávacie inštitúcie obidvoch systémov sa rozširovali, dosahovali vysokú úroveň a významne ovplyvňovali vývoj Európy.

S novým vnímaním človeka vznikol aj nový fenomén v politickej oblasti: zrodil sa pojem **národný** (A. Reble, 1993). Z monolitnej nadnárodnej stredovekej politickej jednoty sa začínajú vymedzovať jednotlivé národy, čo však neruší spoločný západoeurópsky charakter. Tento trend je postupnou prípravou na vznik národného štátu, ktorému dala posledný impulz Francúzska revolúcia. Podľa R. Rémonda (2003) štát bol v predrevolučnej dobe konfesijný a hlásil sa k jednému náboženstvu, podľa náboženskej príslušnosti panovníka. Jeho voľba určovala vyznanie jeho poddaných, čo zanechalo dôsledky na náboženskej príslušnosti obyvateľov jednotlivých európskych krajín dodnes. Národ a náboženstvo mali rovnakú konfesijnú príslušnosť. Táto skutočnosť bola podnetom na vznik tridsaťročnej vojny, ktorá podľa P. Bělinu (1999, s. 11) „riešila protiklad univerzálneho impéria a národných monarchií“. Spočiatku však išlo o spory medzi krajinami a regiónmi hlásiacimi sa ku katolicizmu alebo protestantizmu: Španielsko verzus Spojené holandské provincie, Liga nemeckých katolíkov a Únia nemeckých protestantských kniežat, rakúski Habsburgovia verzus české, rakúske a uhorské protestantské stavy.

Konfesijný pluralizmus začiatkom novoveku spôsobil rozbitie dovtedy pomerne jednotného systému výchovy a vzdelávania typického pre stredovek. V pedagogickom myslení a pedagogickej teórii začala **diverzifikácia**, jej vyjadrením boli viaceré systémy, modely a koncepty vzdelávania. Najvýraznejšie stopy v oblasti vývoja edukácie zanechali spomínaní náboženský reformátori – Martin Luther, Filip Melanchton, sv. Ignác z Loyoly, ktorí boli tvorcami významných štrukturálnych a kurikulárnych zmien v európskom školstve. F. Melanchton vytvoril protestantskú podobu univerzity a protestantské učenie školy. Typickým príkladom jezuitského školstva boli jezuitské kolégiá a univerzitné komplexy, ktoré dosahovali vynikajúcu úroveň. Výchova a vzdelávanie, ktoré až do tohto obdobia bolo prístupné len duchovenstvu a kleru, začali byť otvorené aj pre laikov, príslušníkov nižších spoločenských vrstiev a tiež pre ženy, hoci stále menej ako pre mužov. H. Fend (2006) už v tomto období vidí začiatky sekularizácie vzdelávania, ktorá sa však zavŕšila neskôr. Podľa T. Kaspera a D. Kasperovej (2008, s. 10) „bola to práve inštitúcia školy, ktorá začala v novoveku meniť tvár a fungovanie spoločnosti. Reformy osvietenstva a rozvoj modernej vedy podrývali tradičné piliere stredovekého života. Škola sa stala miestom, kde o vplyv súperila cirkev s rodiacim sa moderným štátom, ktorého etablovanie a fungovanie rozvoj školskej sústavy v novoveku umožnil“.

V období baroka, teda počnúc 17. storočím, datujeme začiatky „**nenáboženského myslenia**“. Jedným z jeho inšpirátorov bol R. Decartes (1596 – 1650), ktorého učenie spôsobilo obrat v metafyzike, výstižne vyjadrený výrokom „Myslím, teda som“. Descartovo dielo *Rozprava o metóde* položi-

lo základy moderného racionalizmu, ktorý sa prejavil v dielach barokových učencov. V holandskom Leydene bola v roku 1575 založená prvá univerzita bez cirkevného dohľadu. U mnohých učencov nastal vnútorný rozpor medzi rozumom a vierou, čoho vyjadrením je aj osoba a dielo J. A. Komenského (1592 – 1670). Komenský chápe výchovu „ako nápravu ľudstva, vyvedenie človeka z blúdenia, nájdenie pravdy a poriadku“ (T. Kasper – D. Kasperová, 2008, s.11). Toto jeho celoživotné úsilie vyústilo v dielo *Všeobecná porada o náprave vecí ľudských*, v ktorom ponúka projekt svojej pansofie, prostredníctvom ktorej chce napraviť spoločnosť. V riešení spoločensko-politických problémov sa okrem Komenského originálnym spôsobom angažoval aj J. Locke (1632 – 1704). Podľa uvedených autorov sa Locke „významne podieľal na formovaní novovekého názoru na občana a občiansku spoločnosť, na úlohu zákona, na deľbu moci či na otázku občianskych práv“ (tamže, s. 41). Svoj osvietencky založený koncept občana, ktorý uprednostňuje spoločné záujmy pred vlastnými záujmami, ozrejmil najmä v dielo *Úvahy o výchove*. Ďalším príkladom je B. Pascal, ktorého dielo je zápasom o harmonizáciu vzťahu medzi rozumom a vierou. Holandský právnik H. Grotius je svojím spisom *O práve vo vojne a mieri* považovaný za zakladateľa novovekého chápania prirodzeného práva. Nové videnie a chápanie človeka a spoločnosti spôsobovalo silný proces sekularizácie a prerastanie svetských prvkov do bežného života, čo vyvrcholilo v období osvietenstva. Podľa J. Dolinského (2009) v roku 1646 sa po prvý raz objavuje v európskych dejinách sekularizmus ako historický a právnický koncept, a to počas rokovaní, ktoré predchádzali uzavretiu Westfálskeho mieru, v ktorom štát zbavil Cirkev práv zvrchovanosti, vlastníctva majetku a zvykov bez jej súhlasu.

Podľa R. Rémonda (2003) môžeme predosvietenskú Európu rozdeliť do týchto náboženských oblastí (niekedy sa prekrývajú a nie sú jasné hranice): *katolícka časť Európy* (bola ovplyvnená katolíckou reformou a patrilo k nej Španielsko, Portugalsko, Apeninský polostrov, francúzske kráľovstvo, dnešné Belgicko, niektoré švajčiarske kantóny, západná a južná oblasť Nemecka, krajiny Habsburgovcov, Uhorsko a Poľsko), *reformačná časť Európy* (škandinávске krajiny, Švédsko, Dánsko, časť Nemecka, kalvínske regióny vo Švajčiarsku, Uhorsku, Škótsku a Nemecku), *pravoslávna časť Európy* (juho-východná časť kontinentu) a *islamská časť Európy* (ktorá vznikla podrobením niektorých území Turkmi počnúc 15. storočím). Špecifickou krajinou bolo Anglicko, ktoré sa rozišlo s Rímom, ale uchovalo si kresťanské dogmy, liturgiu a episkopálnu hierarchiu. Ďalším špecifickým náboženstvom boli Židia v diaspóre, roztrúsení po celej Európe. V konfesijných spoločnostiach pred Veľkou francúzskou revolúciou bola jednota založená na náboženstve, či skôr spoločensktve viery, a tiež na lojalite voči panovníkovi v zmysle: jedna viera,

jeden zákon, jeden kráľ. Predrevolučnú spoločnosť môžeme nazvať sakrálnou alebo náboženskou (J. Dolinský, 2009).

4.5. Sekularizácia ako začiatok novej éry vo vzťahu náboženstva a edukácie

Od konca 17. storočia a najmä v 18. storočí ovplyvnilo európske myslenie **osvietenstvo**. Jeho hlavnou črtou bola orientácia na ľudský rozum, a preto je označované aj ako „obdobie rozumu“. Náboženstvo prenechalo svoje dominantné postavenie vede. Obrovský rozvoj zažívali najmä prírodné vedy, do praxe boli aplikované napr. všetky významné objavy I. Newtona. Už nebolo možné vystačiť s dovtedajším poznaním a chápaním seba a sveta. Osvietenstvo ukončilo éru univerzálnych vzdelancov, akými boli v 17. storočí napr. Galilei, Kepler, Descartes, Newton, Leibniz, Pascal. Prudký rozvoj exaktných vied a kriticko-empirického myslenia spôsobil, že človek prestal byť stredom objektívneho poriadku bytia a stal sa stredom subjektívneho sveta poznania. Východiskom sveta už teda nebol celok sveta – kozmos alebo Boh, ale človek ako mysliaci subjekt. V novoveku môžeme hovoriť o emancipácii vedy a jej orientácii na človeka, ktorý začal byť presvedčený, že rozumom môže všetko vysvetliť, čo podnecovalo jeho optimizmus, chuť žiť a meniť svet. Podľa D. Lawtona a P. Gordona (2002) osvietenské myslenie ovplyvnilo nasledujúce obdobia najmä piatimi prvkami: viera v silu vedeckých dôvodov, pokrok vo viere, ľudské práva, sloboda myslenia a informácií a túžba podporiť edukáciu ako výsledok osvietenských plánov. To sa prejavilo tromi revolúciami v 18. storočí: priemyselnou, ktorá začala v Anglicku; francúzskej, ktorá ovplyvnila sociálnu, politickú, náboženskú a ekonomickú oblasť, a Darwinovou evolučnou teóriou. Podľa spomínaných autorov práve tieto revolúcie v európskom prostredí a myslení spôsobili, že osvietenstvo poskytlo racionálne vysvetlenia nielen existencie hmotného sveta, ale aj existencie človeka.

Jednou z najvýraznejších postáv francúzskeho osvietenstva 18. storočia bol J. J. Rousseau (1712 – 1778), ktorý bol so svojimi myšlienkami o slobode a rovnosti významným inšpirátorom Francúzskej revolúcie. Bol zároveň aj tvorcom nových pedagogických ideí a podľa M. Cipra (2002) aj najvýznamnejším pedagógom 18. storočia. Svoje pedagogické myslenie opísal v diele *Emil alebo o výchove*, v ktorom objasnil koncept prirodzenej a slobodnej výchovy s dôrazom na individualitu chovanca, čím položil základy pedagogickej psychológie.

Myšlienky osvietenstva nastolili v Európe občiansku spoločnosť a prinies-

li ďalší posun v oblasti sekularizácie štátu a laicizácie výchovy a vzdelávania. Katolícke krajiny začali v istom zmysle vyrovnávať náskok protestantských krajín v tejto oblasti. Podľa P. Bělinu (1999, s. 86) „tradičný rešpekt voči kňazskej inteligencii sa začal prenášať na intelektuálov z prostredia slobodných povolání (právnici, lekári, umelci), čo charakterizovalo narastajúci odpor k dogmatickosti v názoroch a postojoch“. Chod jednotlivých štátov začala zabezpečovať namiesto cirkvi byrokracia, ktorá bola vzdelaná v oblasti práva. Pokiaľ boli stredovekí panovníci považovaní za služobníkov Božích, tak v novoveku boli služobníkmi štátu. Štát začal byť chápaný ako prirodzený odraz božského (kozmickeho) poriadku a dômyselne usporiadaného sveta, ktorý stvoril Boh a uviedol ho do pohybu (P. Bělina, 1999). Hoci skutočné motívy reforiem osvietenských panovníkov, ktoré prechádzali až do osvietenského absolutizmu, boli rôzne, nemožno prehliadnuť ich vplyv na proces napĺňania občianskeho ideálu, a to najmä uplatňovaním princípov náboženskej tolerancie, demokratizáciou systémov výchovy a vzdelávania, humanizáciou trestného práva, uplatňovaním princípu rovnosti pred zákonom a pod.

Najradikálnejšiu podobu malo **francúzske osvietenstvo**. Francúzsko tiež urobilo prvý zásah do systému štátneho náboženstva. V predrevolučnej dobe, ako už bolo spomenuté, bol štát konfesijný, hlásil sa k jednému z náboženstiev, rovnako ako jeho obyvatelia. Náboženstvo a spoločnosť boli vzájomne úzko previazané. To sa zmenilo prijatím Deklarácie práv človeka a občana¹⁶ v roku 1789 vo Francúzsku, keď podľa R. Rémonda (2003, s. 47) v „Európe po prvýkrát nastala situácia, keď sa konfesijná príslušnosť prestala považovať za meradlo individuálneho práva a za podmienku občianstva“. Tým sa prerušil vzťah medzi náboženstvom a štátom a začalo sa nové obdobie vo vzťahu medzi náboženstvom a spoločnosťou v Európe. Prakticky to znamenalo, že príslušnosť k národu, občianstvo, bolo oddelené od náboženského vyznania a človek získal slobodu pre osobnú voľbu vo veciach viery. Štát garantoval pluralitu vierovyznania na svojom území. Podľa J. Lyncha (2007) Deklarácia vyhlásila ducha novej teológie prirodzenosti, neporušiteľnosť a posvätnosť ľudských práv a vzdelávanie vo francúzskom jazyku. Implementácia Deklarácie spôsobila množstvo dopredu nepredvídaných veľkých problémov (R. Rémond, 2003): (1) najväčším z nich bolo rozštiepenie národného vedomia, keď Svätá stolica odsúdila Deklaráciu, čo reálne znamenalo, že každý Francúz si musel zvoliť, či bude rešpektovať zákon, ktorý odhlasoval parlament, alebo bude poslušný Rímu, (2) ďalší problém spôsobilo zriadenie občianskych mat-
rík, do ktorých sa zapisovalo narodenie dieťaťa a sobáše, čím bola duchov-

¹⁶ Išlo o desiaty článok Deklarácie, v ktorom sa píše: „Nikto nesmie byť obťažovaný pre svoje názory, ani náboženské.“

ným odobratá ich niekoľkostoročná spoločenská funkcia; krsty a kresťanské sobášne neboli akceptované, existovali výlučne občianske matriky. Podľa J. Lyncha (2007) mnoho z revolučných plánov sa implementovalo do nového kurikula a nových pravidiel školskej organizácie, ale napriek ich veľkodušnosti a vplyvu Deklarácie, revolúcia priniesla chudobu a zatvorenie mnohých škôl, pretože ich nebolo z čoho financovať. Anarchia a chaos v oblasti školstva bola v ostrom protiklade s účinnosťou laicizácie v náboženskej oblasti. Napriek obhajobe slobodnej výchovy, ktorá mala byť rovnako prístupná pre všetkých a neutrálna, realizácia tejto myšlienky bola nereálna. Na druhej strane možno konštatovať, že sa rozkývalo kyvadlo zmien. Vyvrcholením celého procesu sekularizácie a laicizácie bolo prijatie opatrenia proti rehoľným spoločenským vo Francúzsku v roku 1790, ktorým Ústavodarné zhromaždenie zrušilo platnosť rehoľných sľubov a nariadilo rozpustenie kongregácií. Bolo zrušených aj 51 diecéz a štát si privlastnil všetky cirkevné majetky, na výmenu sa však zaviazal prispievať na potreby cirkvi. Po nástupe Napoleona k moci zasiahla sekularizácia aj Pápežský štát (J. Dolinský, 2009). Vo Francúzsku bol historicky po prvýkrát v dejinách zavedený rozvod.

Podobné kroky môžeme zaznamenať v celej Európe. V roku 1773 pápež Kliment XIV. zrušil rád jezuitov, čo vyhovovalo stúpencom národných cirkví. Aj v rakúsko-uhorskej monarchii sa Jozef II. snažil obmedziť mocenský vplyv cirkvi a pápeža, začal určovať náboženské pravidlá v monarchii a rozhodnutím z roku 1783 zrušil viacero rádov a kláštorov.

Deklarácia a francúzske osvietenstvo presadzovali aj myšlienku všeobecnej ľudskej dôstojnosti, ktorej zodpovedalo úsilie ústavne zakotviť práva a slobody človeka vo forme všeobecných ľudských práv. Právo na ľudskú dôstojnosť a uvoľnenie v ekonomickej a politickej oblasti spôsobili postupné stieranie stavovských hraníc a vytvorenie možností na realizáciu **idey všeobecného vzdelávania** (bližšie v 7. kapitole). Predstavitelia osvietenstva presadzovali právo na vzdelanie všetkých ľudí, pretože nevzdelanosť bola podľa nich prekážkou dôstojného života. Podľa P. Bělinu (1999) zavedenie povinnej školskej dochádzky v druhej polovici 18. storočia bolo motivované skôr potrebami byrokratického riadenia štátu, než ideami osvietenstva. Školstvo sa dostalo do područia štátu. Myšlienka na dôstojný život každého jednotlivca, ktorá silne rezonovala v tomto období, bola aj jedným z východísk vzniku prvých ústavov a zariadení, v ktorých bola venovaná špeciálna starostlivosť ľuďom s rôznymi druhmi postihnutia (B. Kudláčová, 2008). Výchova a vzdelávanie v novoveku **stratili svoje metafyzické ukotvenie a s tým spojenú univerzalitu** (B. Kudláčová, 2006, 2007). Podľa J. Michálka (1996) výchova, ktorá mala do pádu metafyziky vždy určitý ideál (ktorý sa len nahrádzal novým), sa zásadne odlišuje od výchovy po páde metafyziky. Už nedochádza

k „premene jedného ideálu za iný, ale k jeho strate či oslobodeniu sa od akéhokoľvek najvyššieho dopredu daného cieľa“ (tamže, s. 60).

4.6. Vyvrcholenie procesu sekularizácie začiatkom 20. storočia a jeho dôsledky

Zo spoločensko-historického hľadiska sa agrárny charakter európskej civilizácie v 19. storočí začal meniť na industriálny. Rozvoj techniky spôsobil hospodársky rozmach, život a práca sa začali organizovať a špecializovať. Industrializácia vniesla nový prvok do medzinárodných vzťahov – hospodársku súťaž. Jedným zo znakov tohto obdobia bol vznik *masovej existencie* (A. Reble, 1995). Práca vo veľkoprávádzkach začína byť odosobnená a človek sa stáva zameniteľným. Uvoľňuje sa sociálny systém: narastajú triedne protiklady, nastáva emancipácia žien a rozvoj ženského hnutia. Dovtedajší filozofický a idealistický svet sa zrealnil a zmenil sa na naturalistický a materialistický. Realistický duch sa odrazil aj v umení, kultúre a vzdelávaní, ktoré boli ovplyvnené rozvojom vedy a techniky. Vzniklo viacero nových vedných odborov: psychológia, sociológia, pedagogika. V 19. storočí môžeme zaznamenať aj tzv. demografickú revolúciu: v rozvinutých krajinách sa zvýšil počet obyvateľov, znížila sa úmrtnosť a zvýšila pôrodnosť. Európska spoločnosť sa na prelome 19. a 20. storočia pod vplyvom rôznych politických hnutí, ekonomických tlakov a rozvoja vedy a techniky začala výrazne liberalizovať a do vedenia mnohých štátov sa dostávali liberálne vlády. Liberalizmus bol podľa P. Bělinu (1999) považovaný za prejav a nevyhnutnú podmienku vtedajšej civilizácie. Výnimku tvorila len východná Európa (Rusko a ním podmanené Poľsko).

V roku 1905 vyvrcholili vo Francúzsku snahy o sekularizáciu spoločnosti a náboženstvo a spoločnosť boli **definitívne oddelené**. Občianstvo nebolo podriadené žiadnym konfesijným väzbám a občianske a politické práva už neboli podriadené príslušnosti k niektorej z cirkví (R. Rémond, 2003). Sloboda náboženského vyznania platila pre všetky uznané konfesie na základe ich rovnosti. Dôsledok týchto udalostí prekročil francúzske hranice a ovplyvnil vzťahy náboženstva a spoločnosti aj v ďalších krajinách. Vyvlastnenie či poštátnenie cirkevných majetkov sa presadilo aj v Rusku (1918) a v mnohých štátoch, ktoré prešli fázou komunizmu. Podľa J. Dolinského (2009) tieto cieľové opatrenia naznačujú „isté právne postavenie a implikujú určité uznanie náboženstva ako faktu“.

Proces sekularizácie sa premietol aj do pedagogického myslenia koncom

18. a v prvej polovici 19. storočia. Tvorcami konceptov európskeho pedagogického myslenia boli v tom čase najmä Švajčiar J. H. Pestalozzi (1746 – 1827), ktorý bol pokračovateľom J. J. Rousseaua, a nemeckí pedagógovia J. F. Herbart (1776 – 1841) a F. Fröbel (1782 – 1852). V tomto období, keď na jednej strane nastala určitá stabilizácia školstva a začala sa odborná diskusia medzi jednotlivými myšlienkovými prúdmi v pedagogike, začal sa utvárať aj kritický postoj voči inštitucionalizácii školy a jej negatívnym vplyvom na dieťa. Švédka Ellen Keyová publikáciou *Storočie dieťaťa*, ktorá vyšla v roku 1900, obhajuje princíp prirodzenej a slobodnej výchovy rešpektujúcej špecifika každého dieťaťa. Publikácia bola inšpiráciou a naštartovala vznik mnohých hnutí novej výchovy a reformnej pedagogiky

Podľa J. Michálka (1996) to, že človek bol v novoveku „povýšený“ na pána prírody a všeurčujúci subjekt, viedlo v konečnom dôsledku k jeho „zobjektívizovaniu“ a stal sa predmetom manipulácie. E. Fink (in J. Michálek, 1996) uvádza, že výchova „stratila mysliteľský vzťah k bytiu človeka, pretože sa stala technikou ľubovoľnej vytvoriiteľnosti ľudských typov z amorfného materiálu, stratila svoju pravdu a záväznosť a tiež hlbšie záujmy“. Inštitucionalizácia školstva a nadväzne mnohé školské reformy spolu s postupnou novovekou sekularizáciou, ktoré mali viesť k nezávislosti a odpútaniu sa od vplyvu náboženstva a k oslobodeniu človeka, skončili v novej závislosti – od politickej moci jednotlivých štátov. Podľa J. Michálka (1996) výchova a vzdelávanie slúžia často momentálnym účelovým záujmom a výchova je stále viac chápaná ako „nástroj“ ohlasovania aktuálnych svetonázorov a často sa stáva ich propagáciou. To vidno aj v prvej polovici 20. storočia, keď došlo k reálnemu zneužitiu edukačných systémov, ktoré sa často stali mocenskými nástrojmi ideológie: napr. vznik jednotnej sovietskej školy po roku 1917 v Rusku, ktorá ovplyvnila obsah a systém výchovy a vzdelávania v celom bloku socialistických krajín v druhej polovici 20. storočia; pedagogika fašizmu v Taliansku, ktorej ideovým inšpirátorom bol Giovanni Gentile, ktorý sa stal v roku 1922 ministrom školstva Mussoliniho vlády; vznik pedagogiky nacionálneho socializmu po nástupe „vodcovského princípu“ v nacistickom Nemecku v roku 1933. Po 2. svetovej vojne sa Európa spamätávala z hrôz a strát, čo sa odrazilo aj v kríze pedagogického myslenia. Už vznik reformnej pedagogiky koncom 19. a v prvej polovici 20. storočia naznačil, že išlo najmä o boj s autoritatívnosťou vo výchove. Výchova a vzdelávanie boli vždy úzko späté s autoritou jedincov, hodnotových systémov, štátov alebo politických systémov. Ich reálne zneužitie v prvej polovici 20. storočia evokovalo otázky, ktoré spôsobili krízu pedagogiky v západoeurópskych krajinách, vrcholiacu v druhej polovici 20. storočia v teóriách odškolenia a antipedagogiky.

Záver

R. Rémond (2003) uvádza, že v určitých okamihoch dejín Európy bol vplyv náboženstva veľmi výrazný, skoro bezkonkurenčný. Keby sme nebrali do úvahy náboženstvo, uzavreli by sme si cestu k pochopeniu prevažnej časti toho, čím sa ľudia zaoberali, ako reagovali a ako sa správali. Náboženstvo je neoddeliteľnou súčasťou všeobecných dejín, ktoré sa o neho zaujímajú z viacerých hľadísk: politického, cirkevného, intelektuálneho a kultúrneho.

Sledovanie vzťahu náboženstva a edukácie v dejinách európskeho myslenia nám odhalilo jeho zvláštne metamorfózy a zaujímavé striedanie tesného vzťahu s potrebou odpútania sa výchovy a vzdelávania od vplyvu náboženstva. V *prvej fáze* vývoja tohto vzťahu môžeme hovoriť dokonca o splynutí náboženských predstáv a predstáv civilizácie vôbec, to sa dialo prostredníctvom mýtu a uvedením do mýtopoetickej skutočnosti. V *druhej fáze* mýtus vystriedala filozofia a filozofická skúsenosť prerástla mýtopoetickú. Filozofická orientácia sa na rozdiel od nefilozoficky orientovaných konceptov výchovy nevzťahuje na niečo určité, ale orientuje ju na otvorenosť zmyslu. Odhalenie *logosu* spôsobilo, že človek prestal byť súčasťou sveta, získal od neho odstup, začal sa pýtať na skutočnosti v ňom a preberať zaň zodpovednosť. V *tretej fáze* zaznamenávame ďalší posun v myslení a vedomí európskeho človeka, na scénu prichádza kresťanské náboženstvo, nadväzujúce na židovské tradície. V náboženskom vedomí vznikajú diferencované spôsoby vzťahovania sa človeka k svetu a k transcendentnu, čo spôsobuje jasné diferencie medzi objektom a subjektom a otvára kvalitatívne novú úroveň vo vývoji náboženstva. Kresťanstvo, podobne ako filozofia, zanechalo výraznú pečať vo vývoji obsahu aj foriem výchovy a vzdelávania. Úzky vzťah náboženstva a edukácie vyvrcholil v stredoveku a skončil pluralizmom v kresťanstve a následne aj v edukácii v období reformácie a protireformácie. *Štvrtá fáza* vzťahu náboženstva a výchovy začína rozvojom vedy v osvietenstve, ktorá začala dávať pečať novovekej výchove a vzdelávaniu. Osvietenstvo predstavuje začiatky sekularizácie spoločnosti, ktorá mala viesť k nezávislosti a k oslobodeniu človeka od vplyvu náboženstva. Inštitucionalizovaná výchova a vzdelávanie však skončili v novej závislosti – od politickej moci jednotlivých štátov. V prvej polovici 20. storočia sa v niektorých európskych krajinách zneužili edukačné systémy, keď ich predstavitelia politickej moci použili ako nástroj na implementáciu svojich doktrín. Genéza procesov iniciácie sa podľa Z. Kratochvíla (1995, s. 156) vyvíjala tak, že sa archaická iniciácia do prežívaných mýtov premenila na pokus o uvedenie do filozofie a potom do kresťanskej katechézy, ktorá pôvodne súvisela s prípravou na krst. Novovekou podobou iniciácie je školské vzdelanie, s ktorým sa viaže napr. maturita, príp. skúška dospelosti.

Ide o novovekú formu iniciácie, ktorá má dve podoby: iniciáciu autochtónneho ľudského vedomia a nadobudnutie kvalifikácie.

LITERATÚRA

- ARNOLD, B. T. (2004) *Who were the Babylonians?* Atlanta: Society of Biblical Literature.
- BĚLINA, P. (1999) Od habsburského hegemonismu k evropské rovnováze sil. In *Dějiny evropské civilizace 2*. Praha: Paseka, s. 11 – 51.
- BOKOROVÁ, L. (2008) Kresťanstvo a klasický model vzdelávania. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: PdF TU, s. 89 – 104. (CD ROM)
- CIPRO, M. (2002) *Galerie světových pedagogů I*. Praha: vlastním nákladem.
- COLE, P. R. (1931) *A History of Educational Thought*. London: Oxford University Press.
- COMPAYRE, G. – PAYNE, W. H. (2003) *History of Pedagogy*. Kessinger Publishing.
- ČORNEJ, P. (1999) *Dějiny evropské civilizace I*. Praha: Paseka.
- DOLINSKÝ, J. (2009) Sekularizmus – hrozba alebo výzva? In *Viera a život*, roč. 19, 2009, č. 6, s. 3 – 8.
- FEND, H. (2006) *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag.
- ELIADE, M. (1994) *Posvátné a profánní*. Praha: Česká kresťanská akademie.
- ELIADE, M. (1995) *Dejiny náboženských predstáv a ideí I*. Praha: Agora.
- GRENDLER, P. F. (2006) *Renaissance Education Between Religion and Politics*. Padstow, Cornwall: TJ International Ltd.
- CHAMBLISS, J. J. (1996) *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. New York: Taylor&Francis.
- JAEGER, W. (1939) *Paideia: The Ideals of Greek Culture*. Volume 1: Archaic Greece: The Mind of Athens. Oxford: Oxford University Press.
- KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. (2008) *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- KÁDNER, O. (1923) *Dějiny pedagogiky*. Praha: Česká grafická unie.
- KRAMER, S. N. (1963) *The Sumerians. Their History, Culture and Character*. Chicago: University of Chicago.
- KRATOCHVÍL, Z. (1995) *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2002) Obraz človeka v grécko-antickej tradícii s poukazom na výchovu. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Etika a etická výchova v školách*. Trnava: PdF TU.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2006) *Fenomén výchovy – historicko, filozoficko, antropologický aspekt*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2007) *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PdF TU.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2008) From Repression to Inclusion – Historical Models and Approaches to Disabled People in the European Context. In: *Problems of Education in the 21st Century*, 2008/8, pp. 68 – 78.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009) *Dejiny pedagogického myslenia I*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.
- LAWTON, D. – GORDON, P. (2002) *A History of Western Educational Ideas*. Oxon and New York: RoutledgeFalmer.
- Le GOFF, J. (1999) *Intelektuálové ve středověku*. Praha: Karolinum.
- LEMAIRE, A. (1992) Education in Mesopotamia. In *Anchor Bible Dictionary 2*, New York, pp. 305 - 312.

- LYNCH, J. (2007) Myth and Reality in the History of French Education. In COOK, T. G. (ed.): *The History of Education in Europe*. London and New York: Routledge, pp. 1 – 19.
- MALÍK, B. (2008) *Úvod do antropológie. Základné antropométy v dejinách antropologického myslenia*. Bratislava: IRIS.
- MARROU, H. I. (1969) *Historia wychowania w starożytności*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- MICHÁLEK, J. (1996) *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenh.
- MÚCSKA, V. (2006) Európsky stredovek – pojem a periodizácia. In MÚCSKA, V. – DANÍŠ, M. – ŠEVČIKOVÁ, Z.: *Dejiny európskeho stredoveku*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- PEARCE, L. E. (1995) The Scribes and Scholars of Ancient Mesopotamia. In SASSON, J. M. (ed.): *Civilisation of the Ancient Near East*. New York: Scribner, pp. 2265 – 2278.
- PELCOVÁ, N. (2001) *Vzorci lidství (filosofie o člověku a výchově)*. Praha: ISV.
- PINC, Z. (1995) *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann&synové.
- REBLE, A. (1995) *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- RÉMOND, R. (2003) *Náboženství a společnost v Evropě*. Praha: Lidové Noviny.
- RUISEL, I. (2005) *Múdrosť v zrkadle vekov*. Bratislava: Ikar.
- SPERRY, W. L – MEIKLEJOHN, A. (1971) *Religion and Education*. Harvard University Press.
- SUVÁK, V. (2008) Etické myslenie v predsokratovskom období. In A. REMIŠOVÁ (ed.): *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: Kaligram, s. 23 – 41.
- GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. (2007) *Problém výchovy na prahu 21. storočia*. Bratislava: Iris.
- TRESMONTANT, C. (1998) *Bible a antická tradice*. Praha: Vyšehrad.
- VERNANT, J. P. (1995) *Počátky řeckého myšlení*. Praha: Oikoymenh.
- VERZELIUS, F. – PAINTER, N. (2009) *A History of Education*. London: Bibliolife.
- WENTE, E. F. (1995) The Scribes of Ancient Egypt. In SASSON, J. M. (ed.): *Civilizations of the Ancient Near East*, vol. 4. New York.
- WOŁOSZYN, Ś. (2006) Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia. In KWIECIŃSKI, Z. – ŚLIWERSKI, B.: *Pedagogika*, tom 1. Warszawa: PWN, 2006, s. 74 – 181.
- ŽILÍNEK, M. (1999) *European Dimension in Moral Cultivation of an Individual/Európska dimenzia v morálnej kultivácii osobnosti*. Bratislava: UK.

5. Etický kontext vo vzťahu k výchove

SABÍNA GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ

Etický kontext, resp. etická dimenzia výchovy, má vzťahový charakter, je vo vzťahu k ostatným kontextom a vlastným dimenziám výchovy. Sledovanie etického kontextu výchovy ako pluralitne, resp. mnohodimenzionálne založeného fenoménu si vyžaduje súčasné sledovanie jej viacerých kontextov a dimenzií. V nasledujúcich kapitolách budeme mať pritom na zreteli predovšetkým ontologicko-antropologické predpoklady a determinanty etického rozmeru výchovy, ich historicko-kultúrne zázemie, a tiež budeme sledovať samotnú pedagogickú a etickú reflexiu, resp. relevantné pedagogicko-etické koncepty v dejinách výchovy, ktoré ich vlastným spôsobom odzrkadľujú.

5.1. Etický rozmer gréckej výchovy v kontexte jej ontologicko-antropologických predpokladov

Predfilozofické obdobie je charakteristické tým, že človek bytostne zvnútra rozumie svetu a životu v ňom, ktorý je pre neho „samo-zrejмый“, t. j. zrejmý, zreteľný, jasný bez toho, aby musel byť zo-zreteľňovaný „ob-jasňovaním“, vy-svetľovaním v jeho autentickom prežívaní nejakým „doplňujúcim“ spôsobom. No táto „samo-zrejmosť“ sa prebudením filozofického pýtania stráca, vzniká „ne-jasnosť, ne-zrejmosť“. Pokiaľ filozofia nezobrala archaickému človekovi nezreflektovanú „ponorenosť do mýtického rámca, bola výchova súčasťou samonosnej *tradície*, v ktorej je všetko dopredu rozvrhnuté a nič nie je a nemôže byť v prítomnosti rozvrhované, a teda premenené“ (J. Michálek 1996, s 13). Túto tradíciu bolo *nevyhnutné prijať*, totiž len takto mohol byť človek *ontologicko-eticky ukotvený*. Jej neprijatím bol človek vystavený božskému aj ľudskému trestu, resp. sa sám vydal zo spoločenstva. Môžeme povedať, že v prijatí tradície starých kultúrnych spoločenstiev spočíva transcendentálna *podmienka možnosti etického bytia ich členov*.

Výchova v predfilozofickom období sa realizovala prostredníctvom *zasväcovania do mýtckej podoby sveta*, ktorá bola človekovi odovzdávaná a kto-

rú on prijal. „Prechod od mýtu k logu“ zavŕšený gréckou kultúrou je posun, s ktorým súvisí aj nahradenie *trofē*¹⁷ vo svojom všeobecnom chápaní výchovou v zmysle *paideia*, ktorá už je predmetom reflexie a nevyhnutnou súčasťou filozofie. Môžeme povedať, že výchovný, resp. výchovno-etický rozmer mýtu a celej mytológie sa nachádza v *archetypoch*, t. j. vzoroch, neustále sa opakujúcich situáciách a spôsoboch správania, v ktorých sa vždy znovu potvrdzuje základný nárok na jednotu sveta a poriadku v ňom ako celku proti vôli, želaniam, túžbam a potrebám jednotlivca. Výchovným cieľom ako takým je podľa B. Kudláčovej (2003) a N. Pelcovej (2000) priviesť človeka k poznaniu, že on sám vo svojej nedokonalosti (*hybris*) je vybočením, zmarením, je vinou, ak nenájde cestu späť k poriadku a zákonu, ktoré vládnu nielen konečnému bytiu, ale aj životu a svetu ako celku.

Vo **filozofickom období** je v Grécku človek pochopený ako bytosť, ktorá je schopná načúvať poriadku celku, poznať ho a tiež ho vyjadriť slovom. K svojmu životu potrebuje vedieť, aký je svet, v ktorom žije, aký je zákon, ktorému sa podriaďuje a ktorý pre svoju existenciu potrebuje. Človek je ontologicko-eticky vymedzený vo *vzťahu k polis* a je morálnym len v spoločenstve, v obci, ktorá má svoj *zákon* (nomos). Tento zákon obce je večný, božský, nedotknuteľný a človek nemá právo ho spochybníť, i keby to znamenalo jeho smrť. Z tohto ontologicko-etického vymedzenia človeka ako občana polis sa už u Platóna a neskôr cez názorové rozdiely i u Aristotela odvíjajú všetky sociálne, existenciálne i profesijné určenia človeka. Antický človek je slobodný ako participujúci jednotlivec na ideí ľudstva. *Sloboda* je reálnym bytostno-morálnym ľudským uskutočnením vlastnej podstaty, znamená právo i povinnosť zaujímať v obci také miesto, aké človeku prináleží, na čo je ontologicko-eticky usposobený.

Z hľadiska etického kontextu výchovy treba povedať, že grécky človek sa obracia s plnou *dôverou k prírode*. Má *pozitívny vzťah k životu*, teší sa z mladosti, zdravia, užíva si krásu, rozkoš. Je zrejmé, že v živote nachádza dostatočný dôvod svojho bytia. Verí, že všetko dianie v prírode a vo svete vôbec smeruje svojou imanentnou tendenciou k uskutočneniu dobra. Jeho kultúra pritom, ako hovorí C. Fabro, „nepotiera ani cit, ani vášne, ani mysticismus a tajomstvo, ale to, čo najviac leží klasickému Grékovi na srdci, je *ideál rozumu* so svojím svetlom, ktoré modeluje človeka zvnútra a provokuje ho, aby ospevoval krásu sveta, aby objavil nielen zákony vecí, ale aj zjednocujúci princíp bytí a neviditeľné čísla v kozmickej harmónii“ (in H. Hrehová, 1998, s. 31).

¹⁷ Ak vychádzame z etymológie gréckeho slova *trefein* (príp. *trofē*), ktoré predchádza známemu *paideia* u gréckych filozofov, tento výraz zahŕňal všeobecnú, celkovú starostlivosť o dieťa (bližšie B. Kudláčová 2003, s. 31; J. Michálek 1996, s. 13).

Človek sa v gréckom svete snažil vyniknúť v určitých prednostiach: v športe, rétorike, zdvorilosti a vôbec v etických cnostiach. Grécke etické normy sú zvýraznením ľudských predstáv o šťastí, radosti, hojnosti a bezstarostnosti. Prirodzene majú svoj základ vo fantázii, vo filozofii, resp. v rozume. Podľa H. Hrehovej (1998, s. 33) morálne požiadavky a etika Grékov majú svoje počiatky u sofistov. Je ale pravda, že **sofisti** nepostavili etiku hneď na prvé miesto, avšak po gnozeológii patrí etike v ich filozofii druhé miesto. Zaoberali sa problematikou dobra a zla, najvyššiu cnosť videli v praktickej úlohe. Školenie etických cností súvisí so zážitkom vlastného *svedomia*, čo prvýkrát formulovali Sokrates a Euripides (F. Drtina, 1925). Starohelénsky svet čerpal z Homéra, pozná Homérov epos a *homérovský ideál* života a vzdelanosti. V ňom sa cenili o. i. chrabrosť, urastenosť, ale tiež šľachetnosť ducha a česť. Sú v ňom naznačené podstatné črty neskoršej Helady, tak ako neskôr ide o ontologicko-etický a kultúrno-výchovný ideál „kaloskaghatos“, t. j. ideál človeka, ktorý je zároveň bytostne (esteticky) pekný aj (eticky) dobrý.

Súmernosť a sformovanie ľudského tela sa u Grékov chápali ako výraz vnútornej veľkosti, sebaovládania a šľachetnej duše. Vychovávanie sa usilovalo rozvinúť všetky prirodzené telesné i duševné sily k ich dokonalosti, ideálom bolo *spojenie dobra a krásna* v ich najvyššej miere. Priblíženie sa *ideálu kalokagatie* je vlastným jadrom kultúrno-výchovného snaženia gréckeho národa. Grécky človek bol vychovávaný tak, aby bol krásny telesným zjavom (kalos), aby však zároveň bola jeho krása vyjadrením eticky dobrého vnútra (agathon), jeho duševné vlastnosti boli všestranne vyvinuté a on mohol zastávať svoju úlohu v rodine, obci a štáte. V zhode s týmto ideálom boli dve podstatné súčasti gréckej výchovy – vychovávanie gymnastické (telesné) a vychovávanie múzické (duševné).

Môžeme skonštatovať, že *paideia* udržuje ľudskú bytosť v kontakte s pravdou bytia. Má svoje korene v bytí. Jej zmyslom je uvoľniť ľudské možnosti, zabezpečiť jeho bytie a priviesť ho k spolupodieľaniu sa na bytí (N. Pelcová, 2000, s. 25). *Paideia*¹⁸ je základnou činnosťou, ktorej cieľom je prebudíť

¹⁸ Ako uvádza M. Mráz (2001, s. 49), mnohovýznamový termín *paideia* dostáva v rímskom kultúrnom prostredí trochu odlišný obsah. Výchova a kultúra sa u Grékov spájali s predstavou dieťaťa – *pais* alebo mladého človeka, zatiaľ čo Rimania tento pojem spájali skôr už s hotovým, kultúrne sformovaným človekom – *homo*. To sa prejavilo aj v preklade pojmu *paideia* do latinčiny ako *humanitas*, ako to vo svojich *Noctes Atticae* už v 2. storočí uvádza Aulus Gallus. Špecificky antické grécke chápanie *paideia* nás, ako konštatuje spomínaný autor, privádza až k Homérovi a tým aj k nevyhnutnej spojitosti s umením a literatúrou. Tie súvisia s výchovou a výchovným prostredím natoľko, že sa niekedy termín *paideia* používal ako názov pre antickú grécku literatúru ako celok. Neskôr sa z takto celostne chápaného výchovného prostredia špecifikujú tzv. slobodné umenia – *artes liberales*, ktoré spolu s rétorikou a filozofiou predstavujú základné prvky stredovekého univerzitného vzdelávania.

a mobilizovať duševné sily tak, aby rozvíjali bytie v zmysle „*byť človekom*“, ba ešte viac, byť človekom uprostred iných ľudí. Termín *paideia* ako kľúčový antický výraz sa nedá preložiť, iba vyložiť. „Samotný pojem chce vyjadriť ten vnútorný pohyb v človeku, v ktorom sa formuje človečenstvo, *idea ľudstva a ľudskosti*, prostredníctvom starostlivosti o to, čo je v človeku podstatné, čo ho otvára pre pravdu bytia a poznania toho, kým je. Ide o proces precitnutia duše, *metanoie* – premeny, ktorá sa uskutočňuje v procese výchovy tak, aby vychovávaný spoznal seba samého, svoje možnosti a vedel ich zmysluplne uskutočňovať. Je to vlastne jadro výchovného procesu, ktorého súčasťou bola od najstarších čias aj gramotnosť – znalosť čítať a písať, hľadanie pravdy a dosahovanie múdrosti.“ (M. Mráz, 2001, s. 45 – 46)

Sokrates je podľa W. Jaegera najmocnejší výchovný fenomén v dejinách západnej Európy (in A. Reble, 1995, s. 22). *Sokratovská výchova* chce pôsobiť „mravno-osobne“. Sokratovi nejde o teoretické poznanie ako také, ale o kritické úvahy o konaní a živote jednotlivca. Zatiaľ čo sa sofisti dostali do povzneseného, mravne indiferentného intelektualizmu a vychľavovali všeobecné vzdelanie, v ktorom mala ústredné miesto virtuózna rétorika, Sokrates, vedomý si svojej nevedomosti, sa snaží o získanie skromného a rozvážneho pochopenia všetkých javov, každého remesla, štátnych záležitostí, ale aj mravnosti. Pre Sokrata, na rozdiel od sofistov, racionalita neznamená povznesený intelekt, ale objektívny, rozumne zdôvodnený zákon. Cnosť sa môžeme podľa neho naučiť len vtedy, ak je viazaná na vedomie a rozumové poznanie, ktoré možno u seba prebudiť. Zároveň ju však nemožno „naučiť niekoho“, iným pozitívne sprostredkovať a už vôbec nie cez rétoriku, ako chceli sofisti.

Sokrates je zakladateľom morálneho vzdelania a sám bol príkladom v duševnej disciplíne, ktorú odporúčal svojim aténskym súčasníkom (L. Agathias, 2000). Zmyslom jeho výchovnej metódy bolo priviesť jednotlivca prostredníctvom vecných otázok k etickému zákonu, ktorý je v ňom samom, ale ktorý on sám zatiaľ nepozná. Znamená to vlastne nájsť *Logos*, ktorý nájdeme podľa neho len vtedy, ak sa vrátíme späť do centra vlastnej, samostatne mysliacej osobnosti a v sebe samom prebudíme mravné poznanie, ktoré sa následne prejaví aj v konaní. Podľa Sokrata je potrebné stať sa do určitej miery odborníkom v morálnej oblasti a vychádzať z hĺbky záväzného etického zákona, platného logu.

Sokrates ponúka cestu osvietenia na hľadanie pravdy, poznanie, ktoré jediné smeruje k najvyššiemu dobru a užitočnosti. V tejto vízii *paidei* sú vzájomne spojené podľa spomínaného autora koncepcia človeka i zmysel jeho života, teória dobra i spôsob jeho objavovania, harmonizácia kozmu s prirodzenosťou človeka i s jeho rozvojom a napokon to najdôležitejšie – objavovanie vlastnej morálnej podmetovosti. Vychádza pritom nielen z presvedčenia o existencii

jednej pravdy, ale aj z nevyhnutnosti dobra. Sokratova paideia je podľa M. Mráza (2001) nielen intelektualistická, ale i náboženská.

Ďalším archetypom je *platónska paideia*. Mnohí interpreti **Platónovho** prístupu sa zhodujú v tom, že paideia je pohyb vo vnútri človeka, ktorý vyjadruje platónsky termín metanoia, obrátenie, precitnutie duše, neskôr tlmočené ako *morphosis, metamorphosis* – premena. V tom zmysle je paideia „starostlivosťou o dušu“, o to, čo udržuje ľudskú bytosť v kontakte s pravdou bytia, neustále ju premieňa a robí ešte viac ľudskou (N. Pelcová, 2000, s. 25; M. Mráz, 2001, s. 48). Je nepochybné, že program Platónovej paidei má svoj prameň v duši človeka a jeho posledným cieľom je zjednotenie s ideou Dobra. Učí vytvárať vzťahy a osvojovať si to, čo je ľudské a ukazuje, že ľudské je viac než to, čo dokážeme vtesnať do našich pojmov a do logu nášho jazyka, čo Gréci nazvali *theion* – božské.

Platón je tiež predovšetkým vychovávateľ, pedagóg. Jeho chápanie výchovy úzko súvisí s jeho celkovým videním skutočnosti. Výchova i umenie sú podriadené najvyššiemu cieľu, ktorého vzorom sú Dobro a Krása. Ide v nich o zasvätenie do poznania obrátením ku kráse, dobru a pravde. Konštanty tohto projektu paidei sú zdôvodňované v rovine sveta poznateľného čisto rozumom, pričom zmyslami poznateľný svet musí podľa Platóna svetu poznateľnému rozumom ustúpiť a prístupíť na procesy, ktorými dôjde k jeho metamorfóze a zdokonaleniu. Platón je mystik, uvedomuje si postavenie človeka a ponúka jeho schopnostiam duše dynamické rozšírenie, t. j. náboženskú, filozofickú a mystickú transpozíciu.

Možno konštatovať, že význam paidei Platón preniesol do polis, ktorá odráža štruktúru ľudskej duše a viaže všetkých občanov s pravdivým svetom ideí. Jeho ideálny štát je neustálou nápodobou lepšieho a príkladnejšieho života, života božského. Ideál bolo treba podľa neho uskutočniť v sebe a potom i mimo seba. Chcel občanov svojej *kalipolis* zasvätiť do poznania pravdy, dobra a krásy a priviesť spoluobčanov k všeobecnej zodpovednosti za celok polis. Aby bol dosiahnutý cieľ tak v rovine individuálnej, ako aj roviny spoločenskej, musí človek a štát prijať a dodržiavať disciplínu legislatívneho, pedagogického a morálneho poriadku. Podľa L. Agathiasa (2000) táto neustála starosť Platóna viedla k vypracovaniu celej pedagogickej, náboženskej, umeleckej a politickej teórie či vízie. Platón chcel ochrániť človeka a štát jeho doby pred krízou, ktorou prechádzali a vyjadriť presvedčenie, že paideia má vyššiu transcendentnú, spoločenskotvornú úlohu (M. Mráz, 2001, s. 47).

Sokrates aj Platón vychádzajú z toho, že človek nie je zlý, je iba mimo reality, je nevedomý, nevediaci. Ich filozofia človeka a cností poukazuje na výchovný charakter filozofie a zdôrazňujú jej kontemplatívne zameranie na najvyššie Dobro – *Agathon*, v ktorom filozofické uvažovanie dosahuje svoj

vrchol. Spomedzi živých bytostí sa iba človek dokáže zamerať na Dobro, a to vďaka duchovnému princípu *nús a psyché* – duši, ktorá patrí k jeho bytostnej podstate. Dobro je ako také nevyhnutné pre „výchovu človeka v človeku“ (M. Mráz, 2001, s. 46, E. Podrez, 1997, s. 16).

Ch. Hummel konštatuje, že **Aristotelova** výchova je totožná s celou realizáciou človeka, celé umenie a celá výchova u neho smerujú k vyplneniu nedostatkov prírody v človeku. Jeho životný, resp. etický ideál sa zameriava na vnútorný, vždy činný (nie čisto rozjímavý) duchovný život mysliteľa. U človeka záleží najmä na trvalej práci na sebe samom, na kultúre, etike osobnosti. Cieľom výchovy je eticky, duchovne pretvorený, vnútorne samostatný človek, pričom príroda, návyky a poznanie sú v tomto procese tri dôležité faktory. Aristotelovu filozofiu charakterizujú tri pojmy: logos, fyzis a étos. Treba povedať, že v zmysle snahy o múdrosť, vzdelanie a mravnosť sa stali východiskom pre neskoršie kultúrno-etické chápanie pojmu *humanitas*.

Výchova sa u Aristotela stáva vedeckým poznávaním, cestou od zdania ku skutočnému poznaniu, ktoré nadobúdame systematickým skúmaním, rozlišovaním a klasifikáciou súcién a vzťahov žitej skúsenosti ako takej. Ako poukazuje B. Kudláčová (2003), o samotnom obsahu výchovy existujú podľa Aristotela rôzne názory. Nie je jednota ani v názoroch na cieľ výchovy. Čo má prioritu? Formovanie inteligencie, alebo je dôležitejšia výchova mravov? Neexistuje názorová zhoda v tom, či sa majú deti učiť praktickým veciam pre život alebo radšej cnosti, alebo vysokej vede, bez ktorej sa nezaobídu. Aristoteles dáva nazrieť do myšlienkového kvasu v otázkach výchovy, pričom však nedáva jasné odpovede.

A. Reble (1995) konštatuje, že ťažisko výchovy spočíva u Aristotela viac v mravno-osobnej oblasti. Poznávanie pravdy, dobra a povinností sa stáva u neho predpokladom ľudskej dokonalosti a šťastia. Výchova k cnosti, poznaniu dobra a povinnosti je na individuálnej rovine úlohou etiky, na spoločenskej rovine úlohou politiky. Etika je u Aristotela praktickou pedagogikou. Pre mravné zdokonaľovanie jednotlivcov utvára podmienky pre ich duševnú kultiváciu, blaženosť a dosahovanie životného cieľa a prispieva k vytváraniu harmonického, vnútorne vyrovnaného a stabilného charakteru, čím umožňuje dosahovať životné šťastie. Ako konštatuje A. Reble (1995), Aristotelova etika je etikou veľkosti a odstránenia rozdielov, a tak mať cnosť vlastne znamená nájsť pravý stred, vyvarovať sa jednak toho, čoho je priveľa, ale aj toho, čoho je primálo.

Z hľadiska etického kontextu výchovy môžeme skonštatovať, že *formovaný človek* znamenal pre Grékov cieľ ich kultúrneho, a vôbec všetkého ľudského snaženia, a vždy predstavoval v tomto smere *ontologicko-etickú dokonalosť*. Prostriedkom pre nich bola *paideia*, ku ktorej prirodzene viedlo ich

uvažovanie aj konanie. S ňou súvisí tak človek, ako aj jeho kultúra vrátane náboženstva, umenia, vedy, filozofie, a tiež štát. Myšlienka *vnútornej kultúry*, vedomej ľudskej snahy po ontologicko-etickej sebakultivácii, so svojim zrejším pôvodom v gréckej antike, sa dokázala ďalej presadzovať, najskôr v rímskej spoločnosti. V nej, ako konštatuje C. Diatka (2005), rímska dôslednosť a zmysel pre disciplínu vo vzťahu obce (republiky) k jedincovi začali prihliadať na spoločenské požiadavky človeka (avšak ideálne pochopeného) a postupne viedli ku kultivácii nového, „rímsky“ chápaného človeka (*humanitas*).¹⁹

Ako konštatuje N. Pelcová (2000), latinský preklad *paideia* je *humanitas* a *zoon logon echon* ako *animal rationale* je dovŕšením antickej myšlienky, že človek je bytosťou nadanou schopnosťou vnímať poriadok sveta, pýtať sa po pravde a podstate vecí, ktoré sú mu prístupné prostredníctvom duchovného náhľadu, teda rozumom. Podľa nej toto chápanie dovŕšuje a ukončuje grécku tradíciu myslenia. Je výkladom svedčiacim o prvom významovom posune: „Človek ako *animal rationale* je naďalej už vždy bytosťou, ktorá vďaka rozumu zaujíma výnimočné postavenie v celku sveta, rozumom prekonáva i zväzuje animalitu.“ (N. Pelcová, 2000, s. 27)

5.2. Osobitné determinanty a pedagogicko-etické koncepty vo výchove v antickom Ríme

Rím sa postupne vyvinul z roľníckeho štátu na svetovú ríšu. Tá bola vybudovaná na základe tvrdej vojenskej disciplíny a bezohľadného politického plánovania. Rimania boli skôr národom vojakov, organizátorov, právnikov, inžinierov, staviteľov ciest a zememeračov než filozofov, umelcov. Ako poukazuje Ch. Dawson (1995), nemali taký talent pre abstraktnú špekuláciu a tvorivú imagináciu ako Gréci. Možno konštatovať, že oproti Grécku, ktoré dalo svetu veľkosť predovšetkým rozmachom svojich múzických a filozoficko-rétorických síl, v Ríme prevažoval triezvy a praktický postoj (A. Reble, 1995). Rimania boli národom štátnej a právnej vzdelanosti. Literatúra, veda a filozofia neboli pre nich až také dôležité, a „estetické“ bolo prebytočné. V chápaní výchovy išlo menej o estetický zážitok a teoretické vyučovanie než praktickú činnosť. Neexistovalo tu verejné vyučovanie a neobmedzená moc štátu vo výchove, lebo prirodzeným výchovným prostredím bola rodina. V nej osobitne

¹⁹ Podľa spomínaného autora v dejinnom vývoji našiel neskôr tento výraz postupné spresnenie a vďaka Cicerónovi aj celkom inú kvalitu, čo sa neskôr prejavilo aj v renesancii, kde humanizmus už neznamená iba reflexiu ľudského, ale celkovú zameranosť kultúry.

vyniká rola otca. Ideálom života a vzdelania bol *dobrý občan a právne mysliaci človek*, ktorý vie narábať so zbraňou a vyzná sa v zákone a živote štátu, takže v senáte a pred súdom si dobre zastane svoje miesto. Rimania si cenili mravný postoj, pevnosť vôle, jasnosť a bystrosť myšlienky.

V **helenistickej Rímskej ríši** sa duchovno-kultúrny záujem sústredil na etiku, ktorá vychádzala najmä z Aristotela. Prakticky zameraného Rimana zaujímajú praktické etické otázky. Podľa všetkého nie je náhodné, že grécka filozofia sa začala presadzovať v rímskej spoločnosti najmä prostredníctvom stoy, a to najmä preto, že v tejto filozofii viac ako v ktoromkoľvek inom gréckom učení bola zvýraznená nestabilitosť ľudského sveta a problém hierarchie hodnôt. Etické otázky nadobudli rozhodujúci význam o. i aj vzhľadom na rozvoj Ríma ako svetového mesta a neskôr centra svetovej ríše (C. Diatka, 2005).

Vlastná filozofia helenisticko-rímskeho obdobia nadväzovala predovšetkým na Sokrata a Platóna, pretože u nich sa príklon k človeku a k etike prejavil do tej doby najsilnejšie. Treba spomenúť, že Rimania cítili apatiu a krízu voči rozumu: Začínajú skôr filozoficky hľadať spôsob ako pokojne prežiť, to znamená vzájomne sa znášať: ide o to, nie viac vedieť, ale *lepšie žiť, hľadá sa šťastie a príjemný život* (H. Hrehová, 1998, s. 45). Niektoré odpovede sú napokon viac alebo menej pretavené do skutočného štýlu života vtedajších Rimanov, hlavne aristokratov. V neskorších štádiách helenizmu, už aj v čase cisárskeho Ríma, dochádza k čoraz väčšiemu vzájomnému prelínaniu filozofických systémov s náboženskými predstavami a štýlom života nimi určeným. Etické ideály, resp. mravnosť, v tomto prípade priamo súviseli s askézou, ktorú praktikovali ich zástancovia.

Až v rímskej kultúre získava (eticko-právny) vzťah človeka k blížnemu nové základy. Sakrálne právo sa mení na občianske právo. To vychádza zo základnej idey poskytnúť ľudskej osobnosti najvyšší možný priestor na jej slobodnú aktivitu, avšak bez obmedzovania vo svojom práve. Jadro rímskeho chápania *humanity*, t. j. ľudskosti, tkvie v rešpektovaní človeka ako *právnej osoby*, pričom toto chápanie má svoj etický rozmer: Riman je občanom štátu, s ktorým sa môže stotožniť. V období rímskej republiky slúži občan štátu a rozvíja občianske vedomie a prísne mravné cnosti. Ku koncu republikánskeho obdobia, v období Ciceróna, kulminuje proces duchovného splynutia gréckej tradície (výchovy) s rímskou (A. Reble, 1995).

Prechodom od republiky k cisárstvu sa štát mení na mechanizmus, v ktorom sa občan stáva podriadeným a právo už nepochádza z právneho citu, ale cisárskej vôle. Nepochádza k prehĺbeniu, ale len k rozšíreniu duchovného života. Súčasne s narastajúcou koncentráciou obyvateľstva, technizáciou a väčšou vonkajšou slávou, život všeobecne stráca etickú substanciu: rodina stráca na vážnosti, morálka sa najmä vo vyšších vrstvách uvoľňuje. Pritom sa presa-

dil rétorický vzdelanostný ideál, ktorý bol určený vyšším sociálnym vrstvám a smeroval k štátnej vojenskej kariére (A. Reble, 1995). V období cisárstva sa postupne rozširuje vplyv štátu na výchovu. Presadzujú sa kozmopolitné tendencie podporované najmä **stoikmi**. Najvýznamnejší a najvplyvnejší z nich boli Seneca, Marcus Aurelius a Epiktetos.

Významná je stoická náuka o hrdej a nezničiteľnej *dôstojnosti* osobnosti a o nepodmienenom plnení mravných povinností. Stoici kladú aj dve sociálne požiadavky *spravodlivosti* a *lásky* k človeku, do ktorých zahŕňajú aj otrokov a barbarov, čo v antike nebolo bežné. Život v súlade s prírodou je rozumný, je cnosťou a ako taký jedinou blaženosťou a dobrom. *Slobodný a múdry človek* je zbavený vášní (gr. *apatheia*). Keď človek žije v zhode s vlastným rozumom, nachádza duševný pokoj, ak je jeho konanie a myslenie v súlade s prírodou, môže byť šťastný, lebo uvoľňuje cestu k uskutočňovaniu cieľa a prozreteľnosti. V prítakaní osudu je možné dosiahnuť realizáciu cnosti.

Znami boli tiež **epikurejci**. Dnes sa epikurejcom obyčajne rozumie človek, ktorý sa usiluje o pohodlný a pôžitkácky život. Avšak Epikuros nenabádal k bezuzdnému holdovaniu zmyslovej rozkoše. Za jediný cieľ človeka označil blaženosť a definoval ju ako získavanie slasti a vyhýbanie sa strastiam. Usilovanie o šťastie však musí byť riadené a ovládané *rozumom*, ktorý hovorí, že vlastné šťastie možno skôr nájsť v radostnom rozjímaní, vo vyváženom pokoji ducha (gr. *ataraxia*). Najvyššie dobro je trvalá *duševná slasť* a cieľom poznania je *vnútorne oslobodený* človek. Medzi všetkými žiadosťami a slasťami má múdry človek voliť tak, aby dosiahol čo najtrvalejšiu radosť ako základ umožňujúci dosiahnutie blaženej ataraxie (P. Hlavinka, 2008, s. 80).

Osobitný význam pre európsku kultúru má **Marcus Tullius Cicero**. Dokončil grécko-rímsku myšlienkovú syntézu a vývoj rímskeho rečníctva. Jeho názory a prax predstavujú syntézu gréckeho ideálu múdrego filozofa s rímskym ideálom energického právnika. Snažil sa o splynutie rétorického a filozofického ideálu vzdelávania a tiež o syntézu gréckej a rímskej výchovnej koncepcie. Odmietol čisto formalistické vzdelanie, ktoré zanedbáva reálne poznatky a názory, a nestačilo mu byť len rečníkom. Požadoval, aby rečník mal vedomosti o celom človeku, pravé štátno-politické zmýšľanie, bohaté odborné vedomosti, vnútornú kultúru a filozofické vzdelanie. Vrcholom vzdelania je podľa neho *humanitas*, ktorá vychádza z gréckeho vzoru. Cicero prvý jasne deklaroval humanistickú ideu vzdelávania. Tento pojem definoval ako správanie, ktoré smeruje k *pravde* a *cti* bez akéhokoľvek nároku na odmenu a prospech. Za základný predpoklad tohto *dobra* považuje *rozum*, ktorý je spoločný všetkým ľuďom a za základný prejav ľudskej prirodzenosti potrebu ľudskeho spoločenstva, ktorá spája všetkých ľudí. Jej predpokladom je idea spravodlivosti a etický výraz rozumovej jednoty všetkých.

Marcus Fabius Quintilianus bol učiteľom rečníctva platený štátom a najvýznamnejším teoretikom výchovy v Ríme v ére cisárstva. Cieľom výchovy je podľa neho *orator* – dokonalý rečník, ktorý je zároveň *vir bonus* – dobrý muž. V ňom sa má spojiť najlepšia duša a najvyšší rečnícky talent. Vyžaduje však od neho aj dôkladné vecné vzdelanie, ktoré je vlastne prostriedkom na osvojenie si morálky. Cieľom výchovy je poznanie a mravnosť, ktoré sú vnútorné spojené. Človek má byť vychovávaný k samostatnosti a vzbudzovať pri vyučovaní osobný záujem, zdravú ctižiadosť.

V neskorších štádiách helenizmu v Ríme išlo o prienik orientálnych myšlienok do filozofických predstáv. **Novopytagoreizmus** a **novoplatonizmus** predstavujú učenia, v ktorých splynula filozofia s náboženstvom. Ich stúpeneci vytvorili aj konkrétny životný štýl so špecifickou *asketickou morálkou*. Novopytagorejci sa stránili sveta, vytvárali si rozličné pravidlá, ktorými sa odlišovali od ostatného sveta a uskutočňovali rôzne mystériá. Mravný život chápu ako život v bohu, ktorým sa človek povznáša od telesnosti k pravému *duchovnému*, a teda *božskému životu*.²⁰ V období pokročilej krízy cisárskeho Ríma sa stretávame s novoplatonizmom, ktorého etika je rovnako asketická ako u novopytagorejcov. Cieľom človeka podľa novoplatonikov je očistenie duše od poškvŕňujúceho spojenia s telom. Duša má byť schopná vyššieho poznania, ktorého vrcholom je *extatické poznanie*.

Z hľadiska etického kontextu výchovy možno povedať, že počas dlhej histórie Ríma nastávali postupné posuny eticko-výchovných ideálov a koncepcií, a to predovšetkým od *ideálu slávneho predka*, ktorý sa realizoval vo výchove v rodine k *neskorším všestrannejším ideálom*, resp. koncepciám, ktoré boli ovplyvnené gréckou tradíciou (B. Kudláčová, 2006). Keď helenizácia zachvátila celý rímsky národ, hlavne jeho aristokratické kruhy, vplyv gréckeho ducha sa prejavil vo všetkých oblastiach – vo vede, filozofii, umení, náboženstve, výchove. V Ríme vznikla *idea obsiahlej všeobecnej humanitas*, ktorá formovala ideál ušľachtilého, vzdelaného ľudstva.

Quintilianus podobne ako Cicero poukázal na to, čo je ľudsko-morálne a vyzdvihol utváranie charakteru (A. Reble, 1995, s. 35). Hlboké poznanie podľa nich zaručovalo aj vysoké mravné kvality jedinca. Rímska gramaticko-rečnícka tradícia dodnes ovplyvňuje systém európskeho humanitného vzdelávania. Ako poukazuje B. Kudláčová (2006), antická koncepcia výchovy a vzdelávania vytvorila určitý celok rozumovej, mravnej, estetickej a telesnej výchovy, ktorá formovala ľudské individuum z racionálnej, vôľovej a citovej stránky.

²⁰ Pre takýto život vypracovali aj predpisy: odriekanie sa žien, zákaz pitia, jedenia mäsa, nosenie jednoduchého odevu, zákaz krvavých obetí... (C. Diatka, 2005, s. 52).

5.3. Životný štýl a výchova v kresťanstve a stredoveku

Duchovné seba porozumenie človeka, porozumenie jeho miesta a úlohe vo svete je aj v období kresťanstva, resp. kresťanského staroveku a stredoveku kľúčovým momentom, ktorý determinuje etické predstavy a požiadavky prirodzene „vtelené“ do kultúrno-výchovného snaženia človeka. Etické kontexty kultúry a výchovy tejto doby si preto vyžadujú načrtnúť ontologicko-antropologickú pozíciu kresťanstva a jeho predstaviteľov.

Židovsko-kresťanskej tradícii zodpovedá pochopenie človeka ako „*imago Dei*“. Človek je určený vzťahom k svojmu pra-obrazu, ktorým je Boh. Nie je vymedzený vzťahom ku kozmu v poriadku logu ako v antike, ale v poriadku času. Ide o dejinného človeka otvárajúceho svoju existenciu neznámej a neistej budúcnosti, pričom sa v nádeji obracia k Bohu. Boh predstavuje jeho najvyššie dobro a zároveň aj jeho posledný, najvyšší cieľ. Na rozdiel od antického človeka, ktorý nachádza istotu v racionálnom poriadku a obracia sa k minulosti, biblický človek vie o svojom nezabezpečení, a predsa nevolí známu minulosť, ale otvorenú budúcnosť (N. Pelcová, 2000). Je to čas očakávania naplnený významami, v ktorom človek usiluje o naplnenie svojich, na rozdiel od antiky, neznámych možností. Nekoná pritom v poriadku antického techné, racionálneho postupu určeného povahou danosti. Biblický človek je tvorcom svojho života, osudu a za svoje konanie je zodpovedný Bohu. Ľudským údelom či úlohou je obstať *sub specie Dei*: človek má zostať v neporušenej príslušnosti k Bohu, v napĺňaní povolania, úlohy, ktorú mu sám Boh určil. Možno povedať, že pokoj raja, v ktorom človek mal žiť, je daný tým, že neporušuje svoju príslušnosť k Bohu, k jeho dielu, že je dobrým synom Otca–Stvoriteľa, ktorý človeka poveril starostlivosťou o všetko stvorené (R. Palouš, 1991, s. 64). Inak by sme mohli povedať, že žije podľa Božích prikázaní, ktoré sú mu predpísané ako mravne záväzné.

V starozákonnej, ako aj v novozákonnej kresťanskej tradícii ide vlastne o otvorenie sa priestoru pravdy a slobody a o novú ontologicko-etickú zodpovednosť, v ktorej sa zdôrazňuje *vnútorná premena*²¹ človeka. Môžeme povedať, že v kresťanskej etike je človek chápaný ako *osoba* so sebe vlastnou históriou a ako taký má veľkú hodnotu – *dignitas*. Kresťanským ideálom pozemského života je obrodíť sa v duchu a pravde, pretvoriť sa na nového duchovného, vyš-

²¹ V kresťanstve je človek dejinnou bytosťou schopnou duchovného premenenia, nielen prebudenia (ako u Platóna) (F. Drtina, 1925). Podľa Z. Kratochvíla (1995) výzvu „obráťte sa“ prví kresťania prevzali od hebrejských prorokov. Je zrejmé, že premena, metanoia človeka sa neuskutoční bez *konverzie*. Slovo *metanoia* tiež znamená pokánie, nielen obrátenie, schopnosť „niečo si rozmyslieť“, nad niečím sa pozastaviť. Etymologicky súvisí so slovom *nús* – myseľ a ukazuje pozastavujúcu, nárokovujúcu a premieňajúcu schopnosť mysle.

šieho človeka (F. Drtina, 1925). *Nové duchovné zrodienie* s Kristom a v Kristovi je podstatou evanjeliovej zvesti a kresťanstva zároveň. V pojmoch Jánovho evanjelia ide o prijatie vteleného Božieho Syna, ktoré dáva schopnosť stať sa Božími deťmi (P. Ricoeur, 1993; S. Gálik, 2001; Jn 3, 5).

Vnútoraná premena, ktorú vyžaduje Ježiš Kristus, je vystúpenie zo všetkého generatívneho, z tradície. Ježiš nárokuje „zrodienie z arché“ (z počiatku, „zhora“), ktorým musí byť dovŕšené zrodienie z lona matky ako zrodienie pre Božie kráľovstvo. Toto zrodienie je zrodením z vody a ducha a takto „zrodený“ kresťan má nasledovať Krista, o čom sa podľa Z. Kratochvíla (1995) vedú spory už viac ako devätnásť storočí. Ide o nápravu človeka obnovením, ku ktorému vedie bytostno-mravné očisťovanie – *katharxis*. Znaký ontologicko-etickéj očisty majú tak „pokánie“, ako aj krst, ktorý je symbolom zrodienia človeka „zhora“.

Ako poukazuje H. Hrehová (1998), pre etiku prvých kresťanov je príznačný veľký entuziazmus a ochota žiť podľa evanjeliových požiadaviek (resp. novozákonných blahoslavenstiev). Ich správanie aj skutky boli veľkým svedectvom viery a boli veľmi príťažlivé. V tomto kontexte treba spomenúť ich neodmysliteľnú výchovno-mravnú silu (resp. výchovno-mravnú silu misionárskej činnosti samotných kresťanských misionárov, neraz mučeníkov). Príkladnou bola najmä ich vzájomná solidárnosť. Boli citliví vidieť druhých, a nielen seba, pripravení pomôcť ľudsky všade tam, kde si to vyžadovali okolnosti. Svedectvom o ich živote je *Didaché*, náuka apoštolov, v ktorej nájdeme mnohé morálne ponaučenia. Môžeme skonštatovať, že etický systém v poapoštolskej dobe ponúka kresťanom etický ideál dokonalého človeka podľa vzoru Krista. Ako konštatuje H. Hrehová (1998), dokonalý kresťan v zmysle tohto ideálu má mať predovšetkým lásku k všetkým ľuďom, spoznávať pravdu, rešpektovať hlas svedomia, poriadok sveta, života, v konaní sa vedieť ovládať a byť disciplinovaným, snažiť sa o pokoj, o dobro, o darovanie seba druhým...

V kresťanskej výchove ide o nápravu človeka obnovením, o jeho oslobodenie v Pravde, ktorou je Kristus. Pôvodne bola zameraná na nasledovanie Krista, pričom mala rôzne akcenty podľa toho, ako bolo nasledovanie Krista pochopené. Osou kresťanskej výchovy bola príprava k sviatostiam: krst, confirmácia, resp. birmovka, eucharistia, neskôr pristúpilo trvalé duchovné vedenie v rámci sviatosti pokáňania. Tradičnou súčasťou *katechézy* (gr. vyučovanie, odovzdanie) bolo i *mystagogické poučenie* vedúce k zasväteniu. Podľa Z. Kratochvíla (1995) bola kresťanská výchova inšpirovaná a nadviazala na mysterijnú tradíciu.²² Sprevádzať zasvätením bola vždy výsostná úloha vý-

²² Ako spomína Z. Kratochvíl (1995), antické kresťanstvo prevzalo mnohé formy dávnych mystérií a tým prijalo črty mysterijnej zbožnosti. Mystérie zasväcovali do dospelosti skrze

chovy, ako konštatuje spomínaný autor. Podobne aj Ch. Dawson (1995) poukazuje, že kresťanská výchova sa od počiatku chápala nielen ako vyučovacia lekcia, ale ako uvedenie do nového života, či skôr ako zasvätenie do tajomstva. Kresťanská výchova znamená prsto uvedenie, zasvätenie nových členov spoločenstva do kresťanského spôsobu života a myslenia. Jej poslanstvo nemohlo byť odovzdané len slovami, ale zahŕňalo disciplínu celého človeka: bol to proces očisty a osvietenia sústredený na posvätné tajomstvá a stelesnenie v cykle symbolizmu a liturgického deja.

Všetko, čo vo výchove neslúžilo priamo náboženskému životu, bolo podľa kresťanského učenia druhoradé a bolo to treba nejakým spôsobom usporiadať. Pre kresťanských mysliteľov 2. storočia bolo napr. vážnou otázkou, či grécke vzdelanie, tak ako ho sprostredkujú školy Rímskej ríše, je vhodné pre kresťanstvo. Patristický predstaviteľ **Augustinus Aurelius** hodnotí vo všeobecnosti vedu a vzdelanie predsa len kladne. Vzdelanie nesmie byť nikdy samoúčelné, inak bude iba na okrasu a stane sa démonom. Kto nie je z vonkajších alebo vnútorných dôvodov schopný vyššieho vzdelania, tomu nie je preto Boh vzdialenejší. Ale ten, kto môže dospieť k rozsiahlejšiemu vzdelaniu, nesmie pochovať svoj talent. Pre neho môže byť filozofia a veda antiky dokonca predsieňou pre náboženskú oblasť, resp. slobodné umenia môžu byť predstupňom pre úplnú náboženskú výchovu a vzdelanie. Augustín zahŕňal do obsahu kňazského vzdelania nielen učenie Písma, ale aj tradičné pohanské disciplíny slobodných umení. Pozoruhodné sú jeho úvahy o výchove k dobru a pravde.

Kresťanský názor na svet a život je supranaturalistický. Stavia na nedôvere voči prírode pokazenej hriechom. Platí v ňom nadradenie duchovnej oblasti nad svetskou, vystupňovanie celkovej skutočnosti až k Bohu a orientácia celého pozemského bytia na transcendentno. Etický systém epochy patristiky je dominantne prakticko-asketickým systémom. Askéza je prostriedkom na udržanie tela a zmyslov pod dohľadom rozumu a ducha. „Je to životný štýl kráča- nia v tichu, modlitbe, v chudobe a v poslušnosti vôli Božej“, ako konštatuje H. Hrehová (1998, s. 64). Stredoveký kresťan je však v porovnaní s pôvodným kresťanstvom voči svetu menej rezervovaný, hoci sa celý jeho život orientuje na druhý svet, čím je poznačená jeho výchova, umenie, veda a filozofia.

Napríklad v období vrcholného stredoveku sa u scholastika **Tomáša Akvinského** prelína zásadný kresťanský postoj s kladným vzťahom k svetu (A. Reble 1995). Akvinský vyjadril úplný súhlas s mocou a dôstojnosťou toho,

obrazy života a smrti, z eleuzínskych mystérií pochádza aj vzor pre Platónovu jaskyňu. Zasnávanie jaskyňa je v kresťanských obciach nahradená vodou v bazéniku baptistéria. Jaskyňa i baptistérium sú obrazy cesty duše, jej inkarnačných i exkarnačných túžob.

čo je prirodzene ľudské, prevyšuje ich však to, čo je kresťanské. V jeho etike existuje poriadok v podobe odstupňovania od prirodzeného mravného zákona, s ktorým sa človek rodí, cez pozitívny zákon (historicko-objektívna mravnosť) k etike zjavenia a Božej milosti. Výchovu považoval za potrebu vyplývajúcu z prevahy ľudského rozumu nad ostatnými živými bytosťami. Potomstvo ľudského rodu nepotrebuje podľa neho len telesnú výživu, ale tiež poučenie duše. Výchova je podľa neho právom človeka na sebazdokonaľovanie, ktorý ako tvor nadaný duchom je oprávnený všetko využiť, aby zdokonalil seba a druhých (M. Cipro, 1984).

Kresťanstvo síce oceňovalo dosah prirodzeného poznania, a to ako prostriedku na docielenie spásy, no predsa pozeralo na rozum so značnou nedôverou a vždy podriaďovalo prirodzené poznanie *nadprirodzenému zjaveniu*. Pravý charakter kresťanského človeka je v tom, či má základné kresťanské *cnosti vieru a lásku*. Kresťanský stredoveký ideál platil neobmedzene, no bol odstupňovaný podľa stavov. V rytierskom stave, ktorý ako jediný v stredoveku rozvinul vysokú svetskú kultúru, prevyšovali kresťanské cnosti nad špecifickými dvornými cnosťami. Rytierska forma života bola pritom tou stránkou stredovekého života, ktorá mala najviac svetských čŕt. No služba lásky a zbraň bola pretavená do religiozity, obe boli ňou ovládané a zušľachtené. Možno tiež skonštatovať, že kresťanstvo síce povznieslo rodinné aj spoločenské postavenie ženy, no v stredoveku sa vedecké vzdelanie žien obmedzovalo len na šľachtické.

V posledných storočiach stredoveku vrcholí **mystika, resp. mysticismus**. Jej predstavitelia, najmä majster Eckhart a Tomáš Kempenský tiež pôsobia výrazne výchovne, avšak predovšetkým medzi laikmi. Vo svojom výchovnom pôsobení sa obracali viac na duchovno než na racionálny systém typický pre scholastických predstaviteľov, učenosť pre nich nebola taká dôležitá. Svojimi kázňami a spismi, často koncipovanými v materinskom jazyku, chceli prispieť k zduchovneniu ľudského života. Človek má podľa nich v pozornom *zahĺbení sa do seba* dôjsť k pokoju, ktorý je nad časom a miestom. Takto spočinie v Bohu a Boh v ňom. Pritom človek, hoci sa koncentruje na *vnútorný svet*, nezrieka sa vonkajšieho sveta (A. Reble, 1995).

Z hľadiska etického kontextu výchovy možno povedať, že cieľom kresťanstva je „*zduchovnenie (pneumatizácia) ľudstva, jeho oslobodenie od telesnosti, a tiež dobro potvrdené ako výsledok božsko-ľudskej synergie*“ (H. Hrehová, 2008, s. 120). Kresťanský životný štýl dodával (už v prostredí sociálnej a politickej dekadencie Rímskej ríše) ľuďom nádej. Posúval človeka od pesimizmu k optimizmu, upriamoval pozornosť na realizmus a eschatologickú perspektívu: pozemské, svetské šťastie nie je stále a *večné šťastie* nemožno dosiahnuť bez námahy, a každodenné ťažkosti treba znášať s trpezlivosťou.

Vzorom dokonalého kresťana bol mučeník, vojak Kristov, ktorý pre svoje presvedčenie zomrel. Bol to v týchto časoch výchovno-morálny vzor kresťanskej dokonalosti.

Kresťanský životný a výchovný ideál, ktorý má svoj vlastný ontologicko-etický rozmer, „je *ideál svätého života* ako prípravy na smrť a nadprirodzené žitie, cestou k ideálu je viesť zbožný život“ (F. Drtina, 1925, s. 4, 5). Zmysel kresťanskej výchovy, tak v kresťanskom staroveku, ako aj v čase európskeho stredoveku, spočíva v tom, že prostredníctvom nasledovania Krista viedla človeka *k spásu* jeho duše a pripravovala ho pre nadprirodzený život (A. Reble, 1995). Kresťanské *educatio* je archetypicky výchovou k Bohu a súčasne i výchovou k pravému ľudstvu. Má transcendentnú úlohu, v ktorej ide v konečnom dôsledku o Božiu obec (Z. Kratochvíl, 1995). Ľudské vychovávanie môže podľa predstaviteľov kresťanstva iba pomôcť pripraviť pôdu na prijatie Kristovho ducha, a nie ho priamo prebudiť, pretože nie je ako taký produktom človeka, ale Božou milosťou. Požadovala sa preto predovšetkým náboženská oddanosť Bohu. Človek sa učil predovšetkým vlastným životom, zakúšaním svojich možností a hraníc. Výchova bola vyhradená Bohu, ktorý bol vo vzťahu k človeku ako rodič voči svojmu dieťaťu, čo znamená, že výchova nie je záležitosť ľudská, ale Božia.

5.4. Historický kontext a etické aspekty výchovy v čase humanizmu a renesancie

Štrnásťe storočie je poznamenané očakávaním veľkej zmeny a obnovy života. To, čo sa obyčajne chápe ako renesancia, humanizmus a reformácia, je určitým symptómom veľkej premeny a súvisí so štrukturálnou premenou týkajúcou sa všetkých oblastí života: ide o hospodársky život, ako aj o sociálnu a politickú oblasť, o zmenu v umeleckej aj vedeckej oblasti a vzťahujúcu sa túžbu po obnove osobnej zbožnosti i všeobecnej obnove kresťanského náboženstva, čo zároveň znamená aj snahu po obnove etických kresťanských kvalít.²³

²³ Duchovný obrat od stredoveku k novoveku spoluutvárali nové vynálezy a objavy 15. a 16. storočia (vynález kompasu, zavedenie strelného prachu, vynájdenie knižnice, zemepisné objavy). Bránu do novoveku otvorili myslitelia renesančného veku spolu s reformátormi, prírodovedcami a veľkými cestovateľmi. Život v tomto období určuje meštianstvo a mestská kultúra. Renesancia prináša zrod nacionálneho, osamostatnenie jednotlivých sfér kultúry z náboženskej jednoty a tiež sa v nej zrodil princíp modernej vedy ako neohraničeného autonómneho bádania. V porovnaní s vedou náboženstvo stráca schopnosť byť kultúrnym tmelom. Z mravno-náboženského a cirkevného celku sa začala emancipovať politicko-

Obdobie humanizmu a renesancie je typické tým, že človek sa stáva takmer jediným predmetom záujmu – *ľudská dôstojnosť* je v centre pozornosti. Humanistický ideál človeka a života sa z Talianska rýchlo rozšíril do celej Európy, zobudil ľudského ducha, jeho špekulatívnosť a estetické i morálne aktivity. Mnoho sa diskutovalo o morálnych problémoch, čo viedlo k realizácii *nového spôsobu ľudského bytia*. Humanisti nevystupovali priamo proti kresťanskému mysleniu, ale menili orientáciu a smer ľudských úvah (C. Diatka, 2005). Spomínaný autor vysvetľuje, že nenapádajú napríklad kresťanské ontologicko-etické učenie o dedičnom hriechu, ale skôr zdôrazňovali, že „ak je človek neoddeliteľnou prirodzenou jednotou tela a duše, materiálneho a duchovného princípu, uskutočnenie jeho určenia nevyžaduje, aby bojoval s vlastnou prirodzenosťou, aby prekonával svoju hriešnu prirodzenosť, ba naopak, ide o to, aby sa dokonca riadil prírodou. Namiesto konfliktu tela a duše sa humanisti usilujú o hľadanie súladu a harmónie“ (tamže, s. 156).

Etickým ideálom humanizmu je dokonalý človek s duchovnými hodnotami. Humanisti sa usilovali o akúsi syntézu ľudských aj kresťanských hodnôt. Na rozdiel od scholastickej etiky, v ktorej všetko smerovalo k Bohu, v humanistickej etike je v centre človek slobodný od náboženstva (H. Hrehová, 1998, s. 77). Etické teórie tohto obdobia poznačené rozvojom vedy sa orientovali najmä na *objavenie krásy, obdiv prírody a človeka*. Zaujímali sa o aktuálny svet, nie o budúci. Človeka podľa nich treba vychovávať k morálnosti, a k tomu má napomôcť výchova jeho *vôle*. Človek má byť slobodný, autonómny, treba ho tiež naučiť láske k múdrosti a viesť ho ku kultúrnosti. Humanizmus odmieta abstraktné a systematické morálne doktríny, typické pre stredovek, vyzdvihol skôr vznešené príklady a silné *cnosti* podľa vzoru starovekých modelov. Tieto príklady môžu pohnúť vôľu smerom k imitácii *velkých hrdinov*.

Vrcholom humanistickej výchovy podľa H. Hrehovej (1998) bolo vyzdvihnutie *slobody*, ktorá je podstatou človeka. V období humanizmu a renesancie človek opäť nachádza na zemi dostatočný cieľ životného usilovania. Do popredia sa dostáva naturalistické nazeranie na ľudský život a svet a človek neupína svoj zrak len k záhrobnému životu. Nečaká pomoc od nadprirodzenej Božej milosti, nehľadá pravdy a poučenia v zjavení, ale aj pozemský život vníma ako hodnotný, dôležitý. Odvracia sa od supranaturalistického a asketického. Základnou tendenciou je rozhodné priklonenie sa k tomu, čo je pozemské,

-svetská oblasť, pričom sa môžeme stretnúť s určitým typom amoralizmu (A. Reble, 1995). Renesancia sa pritom pokúsila presadiť náboženskú a politickú pluralitu, čo sa prejavilo v náboženskej reformácii, humanizme a novom právnom a politickom myslení. Má tiež nové autority: M. Kopernika (astronómia), Paracelsa (lekárstvo), Mikuláša Kusánskeho (filozofia) a veľa ďalších významných, priekopníckych mysliteľov alebo umelcov (P. Hlavinka, 2008).

zosvetšenie života, avšak i túžba po vnútornej nekonečnosti. *Nové prežívanie sveta a prírody* bolo stredobodom tejto epochálnej premeny, charakteristickej novým *ocenением hodnôt ľudského života a sveta, chuťou a radosťou zo života*. Renesančný univerzalizmus uznal *hodnotu všetkého stvorenia*.

Renesancia bola obdobím veľkých slobodných, sebavedomých a mocných individualít. *Individuálne, autonómne Ja* má snahu po vnútornom zušľachtení a mravnej disciplíne. Renesančný životný ideál je aristokratický. Človek je *faustovskou povahou* s nekonečným hľadaním, snažením, hladný po zážitku, navonok nestály. *Homo universalis* je vnútorne spriaznený so životným pocitom staroveku, s významným sebavedomím a nespútanou túžbou žiť. Vyznačuje sa pôvabom a ľahkosťou ducha, uhladenou spoločnosťou a rečníckou eleganciou, pričom zdôrazňovanie individuálneho a estetického často viedlo k individualizmu, zmyselnosti a morálnej nestálosti (A. Reble, 1995).

Renesancia využila všetky prirodzené vlohy a schopnosti, preto potrebuje výchovu, ktorá ich môže rozvinúť k ich najvyššej možnej dokonalosti. S tým súvisí, že nedôvera k prirodzenému rozumu sa stráca, naopak, rastie jeho význam, človek očakáva od neho poučenie. Pokroky prírodných vied, geografické i astronomické objavy prispeli k úcte voči *prirodzenému rozumu*. Renesancia je zároveň skúsenostná, heslom renesancie sa stáva „k prameňom“, čo znamená k zmyslu, vlastnej skúsenosti, k prírode a prirodzenosti ako takej, ktorá nadobúda svoj pozitívny etický význam a hodnotu. Renesancia si váži aj *ľudskú tvorivosť a fantáziu*. Ľudia sa nemajú báť predstavivosti, ktorá je tvorivá a v jej role je človek skutočne obrazom Boha (P. Hlavinka 2008). Nová orientácia ducha vedie k oživeniu antiky: v 15. a 16. storočí nastupuje nový výchovný ideál, ktorý sa vracia k ideálu antického sveta, lenže už zušľachteného a povzneseného kresťanskou láskou.

Renesancia a reformácia, hnutia spočiatku namierené proti sebe, opačné svojím pôvodom a vývojom, napokon spolu vytvárajú nový kultúrny typ. Obe hlásajú návrat k minulosti, lenže renesancia sa chce vracieť k antickej minulosti a reformácia k minulosti pôvodného, resp. prvého evanjeliového kresťanstva. Renesancia lipne na formálnej stránke výchovy a za výchovný cieľ vznikajúcej doby vyhlasuje napodobnenie nesamostatnej slovesnej latinkej schopnosti, a to popri osvojení si vecného vzdelania, pokiaľ je obsiahnuté v dielach antických spisovateľov. Súčasne sa však reformácia snaží dohodnúť platnosť kresťanskému ideálu (pietas), a tak obe hnutia vyúsťujú do jednotného výchovného ideálu *sapiens atque eloquens pietas* – múdra a výrečná zbožnosť (F. Drtina, 1925, s. 7 – 9). Kresťanský živel sa pritom usiluje o odstránenie nedostatkov antiky tým, že vzdelanie sa má sprístupniť všetkým vrstvám. V súlade s humanistickým ideálom sa zriaďujú školy v katolíckych aj protestantských krajinách a výchovný ideál mení svoju podobu.

Stručne spomenieme niekoľkých významných renesančných mysliteľov: renesančný pedagóg **Vittorino Ramboldini da Feltre** je pre svoje zásluhy označovaný aj ako *pater omnis humanitas*. Je známy tým, že uskutočnil svojho času „školu v prírode“. Podstatou výchovy je podľa neho mravno-náboženský cieľ; **Juan Luis Vives**, ktorý vychádzal z Quintiliana, bol presvedčený, že cieľom vzdelania je životná múdrosť a že výchova vôle a charakteru je dôležitejšia než telesná výchova; renesančný mysliteľ **Desiderius Erasmus Rotterdamský**, „prostredník medzi humanizmom a reformáciou“, pokladal výchovu za všemocnú a zastával zásady mravnej tolerancie. Domnieval sa, že vyššia vzdelanosť pomôže pri náprave spoločnosti. Napokon spomenieme **Michela de Montaigna**, ktorý sa zasadil za návrat k prírode a poznávanie reálnych faktov namiesto abstraktných poučiek. Podľa neho prirodzená a morálna výchova spolu s nedogmatickým náboženstvom majú viesť spoločne k láske k blížnemu. Kládol dôraz na slobodnú ľudskú individualitu a slobodu dieťaťa. Má optimisticko-naturalistický pohľad na výchovu telesne a duševne zdatného šľachtica. Vychovávateľ by mal podľa neho rozvíjať predovšetkým charakter človeka, vzdelanosť je podľa neho druhoradá.

Spomenieme ešte **J. A. Komenského**, tvoriaceho na prelome dôb. Ako konštatuje P. Hlavinka (2008), Komenský ako filozof do značnej miery zastával renesančno-novoplatónske stanovisko. Výchovný cieľ bol u neho formovaný ešte nábožensko-supranaturalistickým spôsobom a teologický moment je u neho výrazný. Ako poukazuje R. Palouš (1991), veľké výchovné systémy na začiatku novoveku trvajú na „nedelnom“²⁴ predurčení výchovy a jej inštitúcie školy a takým je aj Komenského koncept. Podľa Komenského je človek súčasťou prírody, živým tvorom, ale so všetkými možnosťami rozvoja človekom v plnom zmysle slova. Človekom ako tvorom spoločenským a obrazom božím sa stávajú ľudia len prostredníctvom vzdelania. Pozemská príprava na večný život po smrti má tri čiastkové ciele: vedecké vzdelanie, mravnú výchovu, zbožnosť. Komenskému ide o plný rozvoj individua pomocou jeho vnútornej harmónie, telesnej i duševnej, o rozvoj zdravia jednotlivca, jeho zušľachtovanie, o úsilie po dosiahnutí cnosti, múdrosti, zbožnosti, o lásku k životu a slobode, o aktivitu a lásku k práci a pravde. Ako hovorí J. Pšenák (1991), univerzalizmus vzdelania bol pre neho syntézou rozumovej, mravnej a náboženskej výchovy.

²⁴ „Nedelné“ určenie výchovy u Palouša stručne znamená, že ide o výchovu ako sviatočnú, „svätú“ a v tomto zmysle „nedelnú“ záležitosť, konkrétne záležitosť obrátenia k Bohu. Je posvätením všednodennosti, lebo „vyvádza“ (e-ducatio) z ponorenosti do všednodenných starostí, z ponorenosti do obstarávateľstva na cestu ľudského konania určeného Bohom, resp. na ktorú Boh povoláva (R. Palouš, 1991).

Základ Komenského chápania mravnej výchovy je najmä stoická etika, pričom formulácia cieľa a obsahu mravnej výchovy vychádzali z kresťanskej morálky (J. Pšenák, 1991). Výchova ducha aj mravná výchova stoja v konečnom dôsledku v službe obrátenia sa človeka k Bohu. Náboženská výchova je srdcom, no bohobojnosť, resp. zbožnosť ako Boží dar sa vlastne nedá ľudským činiteľom „vychovať“, ľudské vychovávanie k nej smeruje len nepriamo. Ideál etického konania teda Komenský skúmal v spojení s náboženskou mravoukou. Povinnosťou človeka je rozvinúť ľudskú prirodzenosť k dokonalosti. Človek sa má celoživotne približovať k Bohu, ktorý je vrcholom dokonalosti, má harmonizovať svoje myslenie s touto dokonalosťou (človek ako obraz boží).

Najvyššou cnosťou v Komenského etickom systéme bola blaženosť v úzkom vzťahu s prirodzenosťou človeka. Pod mravnou blaženosťou rozumel dobré zdravie, dostatok životných potrieb a dobrú povesť. Predpokladmi k blaženosti boli pokoj v duši, radosť ducha a svetlo v záležitostiach života človeka. Podľa Komenského sa treba k nej dopracovať prostredníctvom cností. Právě mravné konanie sa podľa Komenského nedosiahne slovami alebo poznaním, ale len samotným mravným konaním. Za základ v mravných vzťahov považoval lásku, a to vo všetkých stupňoch a sférach ľudského spolunažívania. Podľa V. Žbirkovej (2008) láska ako reciprocita vzájomnej kresťanskej znášanlivosti tvorila základ etického systému Komenského a jeho princíp lásky prechádzal prirodzene do princípu tolerancie.

Treba povedať, že Komenský „otvára“ novodobé koncepty o výchove, no východiská a celkový zmysel jeho konceptu ešte spočíva v „nedelnom“ určení výchovy, jeho chápanie výchovy je ešte záležitosťou obrátenia sa k Bohu. Inými slovami, jeho chápanie výchovy je ešte nábožensky, resp. supranaturalisticky založené. R. Palouš (1992) poukazuje, že Komenský sa prejavil ako hlboký mysliteľ stojaci vlastne v istom zmysle pred novovekou duchovnou érou, ktorá všetko rozdelila na subjekt a objekt. Neprijíma rozčlenenie skutočnosti na objekt a subjekt a na *res extensa* a *res cogitans*, preto nemôže chápať výchovu ako (subjektivistické) pestovanie osobnosti, rozvíjanie jej možností, aktualizáciu potencialít. Nemožno teda Komenského výchove k ľudskosti rozumieť ako výchove mravnej zložky osobnosti, ale len a výhradne ako výchove človeka k náležitému užitiu ľudskej slobody, výchove k zodpovednosti, k dobrovoľnému podriadeniu ľudského konania prísnemu kritériu zmyslu. Cieľom je *kultúra omnium*, teda nejde o podklad subjektu, ktorý treba sformovať tak, aby mal príslušné vlastnosti, aby bol múdry, cnostný a zbožný. Múdrosť cnosť, zbožnosť sú len príznaky toho, že človek žije dobre z hľadiska celkového zmyslu, nie že svoj subjekt vyzdobil všeobecne uznávanými vlastnosťami (R. Palouš, 1991).

Rozvoj obchodu a všetkého, čo s ním súvisí, sa odzrkadľuje aj v oblasti morálky v dobe humanizmu a renesancie. Niekdajšiu jednotu medzi poriadkom individuálnym a sociálnym pomohlo pretrhnúť ľudské naháňanie sa za obchodným ziskom. Môžeme povedať, že humanizmus „na jednej strane povýšil jednotlivca a osobnosť veľmi vysoko, no na druhej strane zakrýval egoizmus človeka (kráľov, aristokracie vcelku). Zrodila sa dvojité morálka, ktorá na jednej strane umožňovala takmer absolútnu slobodu plnú privilégií pre vyššie, bohaté vrstvy, ktoré si mohli všetko dovoliť, a ktorá na druhej strane platila pre chudobných a znamenala etiku povinnosti (práca, podriadenosť zákonu)“ (H. Hrehová, 1998, s. 78). Neskôr tak formalizmus, individualizmus, novopohanstvo s jeho akceptáciou pohanských ideálov, ako aj úpadok autority pápežstva (kritika predávania odpustkov) prispeli podľa uvedenej autorky k citeľnej kríze morálnych a náboženských hodnôt a to napokon viedlo podľa nej k reformácii. Po rozšírení protestantizmu chcel človek svoj život opäť oslobodiť od morálneho zla, od otroctva vášní, snažil sa identifikovať s dobrom, čo vyžadovalo rozumové poznanie.

V tomto kontexte konštatujeme spolu s N. Pelcovou (2000), že novoveké myslenie od protestantizmu, kalvinizmu a puritanizmu až po racionálne osvietenstvo môžeme charakterizovať ako individualistické. Pre novovekú výchovu to znamená postupne zásadnú zmenu podmienok, dominant a cieľov oproti predchádzajúcim dvom archetypom výchovy – antickej, resp. gréckej a stredovekej, resp. kresťanskej. V nich boli ciele stanovené dopredu, zvonku, „zhora“. Až do obdobia humanizmu a renesancie a ešte zo špecifického hľadiska v novoveku u Komenského, stačilo poslušne sledovať tradíciu. Novoveká výchova však už neprebíha v podmienkach pevne fixovaných hierarchií starovekého a stredovekého sveta,²⁵ (ontologicko-etický) cieľ nie je pevne určený nadriadenou inštitúciou, prestáva byť zvonka určený a garantovaný. Jedinou istotou je človek sám, presnejšie jeho *vnútorná identita* (v protestantizme viera, v racionalizme rozum). Ide teda o výchovu vnútorne riadeného človeka, kde cieľom je on sám. Subjektivita a individualita už nie sú ciele výchovy v zmysle *zoon logon echon* a *imago Dei*, ako uzatvára N. Pelcová (2000).

²⁵ Staroveký a stredoveký človek bez ohľadu na to, či sa identifikuje ako *animal rationale* alebo *imago Dei*, chápe svoju identitu ako spätosť s celkom sveta, ako väzbu a puto k tomu, čo ho presahuje a voči čomu sa vymedzuje. Svoj život chápe ako určitú formu participácie na celku a jednote sveta. Stojí pritom doslovne i v prenesenom zmysle slova na „pevnej zemi“. Svet má svoj poriadok, nemennú hierarchiu súcien, všeobecne platnú hierarchiu hodnôt, vyznačuje sa pevnou sociálnou hierarchiou... V takom svete sám seba štylizuje do pozície toho, kto je ponorený do diania a pozerá s úctou, obdivom, zvedavosťou, ale tiež v pokore k harmonicky fungujúcemu kozmu alebo Bohom dobre stvorenému svetu (N. Pelcová, 2000, s. 33).

5.5. Kultúrny kontext a ontologicko-etický rozmer antropologického subjektivismu vo výchove v racionalizme a osvietenstve

Novovek predstavuje novú historickú jednotu s vlastným životným štýlom ovplyvňujúcim všetky oblasti kultúry. Premena sa najviac prejavuje v politickej, sociálnej a hospodárskej oblasti. Z *racionálneho úsilia* po poriadku v 17. storočí vyrastá v novoveku *osvietenstvo* a v celej šírke ovplyvňuje kultúrny život až do poslednej tretiny 18. storočia. Prejavuje sa vo všetkých oblastiach, vo všeobecnom spôsobe života, v umení, vede... Môžeme skonštatovať, že z niektorých hľadísk ide o protikladné hnutie voči 17. storočiu (A. Reble, 1995).

Sedemnásťte storočie je z politického, sociálneho aj duchovného hľadiska obdobím odbúravania meštianstva. Do popredia sa dostáva *dvorný život*: na dvore sa koncentruje politická moc aj kultúrny život v krajine. Dvor udáva tón aj v morálke, nielen v obliekaní, spoločenskom poriadku a sociálnej oblasti. *Gavaliér* sa stáva ideálom doby, a to aj v etickom zmysle, jeho dobré maniere sa začínajú označovať ako *zdvorilosť*, ktorú môžeme pochopiť ako etickú kategóriu. V **období baroka** je podobne ako v renesancii snaha *žiť naplno*, zároveň je v ňom snaha sformovať túto plnosť do veľkého systematického komplexu. Túto dobu charakterizuje silné vnútorné napätie, je v nej prítomnej veľa náruživosti, bujnej fantázie, exaltovanosti, stupňovania výrazu, nebývalého bohatstva tvarov a nápadov, celkovo bombastickosti a tendencie k monumentálnosti v staviteľstve, maliarstve, hudbe... Snaha *systematizovať* a *metodicky zvládnuť* sa objavuje nielen vo vede, filozofii, ale aj vo *výchove*.

K najvýraznejším (nielen anglickým) mysliteľom v 17. storočí patrí **J. Locke**. Je tvorcom novej, senzualistickej teórie mravnej výchovy. Vytvára *empirické, senzualistické pochopenie morálky*, ktorá je odvodená nie z náboženstva alebo z vrodenej ideí, ale z princípu úžitku a záujmu jedinca. Ide mu o človeka s pevným charakterom, ktorý sa vie ovládať. K takémuto charakteru patrí aj zmysel pre česť. V centre záujmu o výchovu je u Locka nábožensko-mravná výchova. Locke sa pritom zaoberal hlavne *výchovou mladého človeka – džentlmena*, v ktorej hrá nezastupiteľnú rolu vzdelaný, múdry vychovávateľ, poznajúci dobré spôsoby, pričom je taktný, zdvorilý, čestný, poctivý. Tieto vlastnosti má formovať aj u svojho chovanca. Lockova etika vidí cieľ človeka hlavne v *šťastí a úžitku*, ku ktorým ho dovedie *rozum* určujúci najvyššie blaho človeka. Rozum má svoje miesto v rozvoji umiernenosti a sebaovládania, čo je podľa Locka najdôležitejšou úlohou výchovy, a to vďaka schopnosti ovládnuť vášne.

Z hľadiska etického kontextu výchovy v **18. storočí** a v **osvietenstve** je vhodné spomenúť, že v jednotlivcovi nevidí práve to jedinečné, neodvodi-

teľné, ale to, čo je regulovateľné a každému vlastné. Hodnotí ho síce ako *individuum*, ale nie ako individualitu. Jeho záujem sa však celkom prikláňa k človeku, a síce k ojedinelému exempláru ľudského rodu, hľadá zdôvodnenie jeho autonómie racionálnym spôsobom a v mene rozumu mu dáva etickú *slobodu a dôstojnosť*. V tomto období sa zdôrazňuje myšlienka všeobecnej ľudskej dôstojnosti. Z poddaného sa stáva občan štátu. Myšlienka všeobecnej ľudskej dôstojnosti pritom prináša so sebou aj etický *postoj svetoobčana*. Prichádza k určitému zblíženie stavov a hnaciú silu preň predstavuje *mešťanstvo*, ktoré sa stáva novou veľkou mocou, nositeľom kultúry, morálnych názorov a postojov. Síce ešte nemôže rozvinúť všetky svoje sily, ale väčšinou sa stará o oblasť duševnej tvorby a duševnej slobody, racionálneho chápania sveta a tiež mravného života. Premena, s ktorou prichádza, sa prejavuje v obliekaní, ako aj v staviteľstve, literatúre, v hudbe a, samozrejme, v morálnom rozmere spoločenského života. Všade sa objavuje sklon k tomu, čo je pôvabné, ľahké, jednoduché a milé, zmysel života je nasmerovaný na to, čo je jednoduché, prosté, jasné, voľné... Cení sa *vidiecky štýl života*, dokonca sa pastiersky život napodobňuje v hrách dvornej spoločnosti. Pestuje sa citlivosť, ale človek zostáva veselým, jeho myslenie je optimistické. Svet ako taký sa osvietenskému človeku zdá byť najlepší zo všetkých možných, a podľa jeho chápania je i človek od prírody ontologicko-eticky dobrý. Toto všetko sa nutne premieta do morálneho rozmeru života tohto obdobia.

Treba si všimnúť, že táto epocha ukazuje svetu usmievavú tvár, nemá zmysel pre to, čo je v ľudskej duši a vonku v prírode nepríjemné a hrozivé. Jej mysleniu chýba metafyzická hĺbka, to, čo je znepokojujúce v baroku. Metafyzické a kozmologické otázky výrazne ustupujú do úzadia oproti otázkam *riadenia života, šťastia a úžitku*, pričom prevláda tendencia ísť do šírky, než do hĺbky a človek verí, že na všetko možno nájsť prosté riešenie. Tomuto obdobiu chýba veľká systematika predchádzajúceho obdobia. Osvietenstvo má minimálny záujem o blaženosť, ktorú dosiahneme na druhom svete, chce dosiahnuť *pozemskú blaženosť*. Všetko, čo nie je racionálne, považuje za detinskú vieru a poverčivosť. Podľa osvietenského názoru napríklad náboženstvo ako osobné stretnutie s Bohom už nemôže existovať, všetko názorné sa znehodnocuje a zostáva iba *morálka ako prirodzené náboženstvo*. V osvietenstve sa začalo ujímať presvedčenie živé *náboženskou toleranciou*, že pod rôznymi sektami a vyznaniami sa skrýva akési spoločné jadro prirodzeného náboženstva zbavené povery. Množstvo odporujúcich si zjavených náboženstiev a vyznaní je dôkazom toho, že nie sú poslednými, ale smerujú k jednotnému prirodzenému alebo rozumnému náboženstvu (A. Reble, 1995, F. Drtina, 1925). Pre hlavného predstaviteľa francúzskeho osvietenstva v 18. storočí, **Françoisa Maria Aroueta Voltaira**, je pravým náboženstvom morálka založená na to-

lerancii, čím sa spoločnosť začína *sekularizovať*. Avšak často, najmä vo Francúzsku, vedie vývoj až k drsnému ateizmu a materializmu (Helvétius, Diderot, d'Alambert, La Mettrie, Holbach). Novoveké etické teórie zdôrazňujú nezávislosť človeka od Boha. Rozum a intelekt ovládajú všetko, sú kritériom ideí. V etike sa objavujú tendencie k uvoľnenosti pod vplyvom rozvíjajúcej sa vedy a smerodajnými sa stávajú štátny zákon a normy (H. Hrehová, 1998).

Spomenieme aspoň stručne niektorých významných predstaviteľov daného obdobia, aby sme tak načrtli duchovno-intelektuálne zázemie etických kontextov výchovy a kultúry v tomto období: napr. **Helvétius** považoval za najdôležitejšiu oblasť výchovy, ktorá má podľa neho nezastupiteľný význam, mravnú výchovu. Hlavným cieľom výchovy je čo najväčšie šťastie čo najväčšieho počtu ľudí. Mravnosť odvodzoval zo správne chápaného osobného záujmu. Morálne názory sa podľa neho získavajú zo skúsenosti. Ľudia neprišli na svet ani ako dobrí, ani ako zlí, nerodia sa totiž s morálnym zmyslom. Ľudské mravné hodnotenie musí mať podľa neho základ v telesnosti, ľudská láska k sebe samým je prameňom mravnosti vôbec. Len to, na čom máme osobný záujem, môže pôsobiť na naše mravné konanie. Avšak napríklad **Denis Diderot** nesúhlasí s Helvétiovým postojom, že človek je úplne produktom výchovy. Zdôrazňuje aj význam prirodzených vlôh a schopností človeka. Výchova však má podľa neho veľký vplyv na mravnosť, pričom prvoradú výchovnú úlohu má pre neho realistické umenie ako nástroj cnosti. Utilitaristický duch jeho prirodzenej morálky je zrejmy. Ďalší mysliteľ, **Paul Heinrich Dietrich von Holbach**, podľa ktorého slobodná vôľa ani nesmrteľnosť vlastne neexistujú, zastáva etiku utilitaristického eudaimonizmu, ktorá vidí mravný cieľ v trvalom šťastí a v spolusúcití s inými. Ľudské činy majú hodnotu podľa ich prospešnosti pre spoločnosť, iné kritérium pre mravnosť v ľudskom živote neexistuje a tomu treba podriaďiť aj výchovu.

Nemôžeme nespomenúť **Jeana Jacquesa Rousseaua**, ktorý zastáva špecifický názor, že spoločnosť človeka kazí, robí ho biednym, ale príroda je tá, ktorá ho urobila kedysi šťastným a dobrým, a toho je stále schopná. Skazenú ľudskú prirodzenosť možno napraviť návratom k prírode. Výchovu treba zreformovať v tomto duchu. Výchovným cieľom je pritom skôr prehĺbenie oblasti citovej a mravnej, než dosiahnutie rozumového rastu človeka. V prirodzenej výchove podľa Rousseaua netreba tvoriť cnosti, ale skôr vyhýbať sa nerestiam. V etike aj vo výchove Rousseau zdôraznil právo individuálnej slobody človeka, jeho subjektívneho života, citu. Nemecký pedagóg **Johann Heinrich Pestalozzi** vidí vo výchove nástroj schopný z pôvodne pudových ľudských bytostí vytvoriť bytosti rozumové, naozaj ľudské. Výchova má povzniesť človeka harmonickým rozvojom jeho základných schopností, ktoré vlastní duch, srdce a ruka. Na rozdiel od Rousseaua sa domnieva, že človek nie je ani dob-

rý, ani rozumný od prírody, no ona sama ho dokáže vnútorne ľudsky prebudiť. Prvoradý cieľ mravnej výchovy je podľa neho pripraviť človeka k správne mu užívaniu slobodnej vôle.

Presvedčenie o rozumnosti ľudskej bytosti sa postupne v 18. storočí, resp. osvietenstve stalo dogmou. To prerástlo do viery, že každý človek prichádza na svet ako *rozumná bytosť* a ľudstvo nadobudne vďaka rozumu nové, netušené sily. Poprední predstavitelia tej doby nadšene hlásali krajšiu budúcnosť, verili, že *vedecký rozvoj* prispeje k *blahu ľudstva* a ich hlasy boli určujúce aj pre vytvorenie nového výchovného, resp. výchovno-etického ideálu. Celá veda bola podriadená hľadisku prospechu človeka, čo spôsobilo aj zmenu v jej chápaní: veda ako taká má viesť človeka k blaženosti, čím nadobúda mimoriadny existenciálno-etický význam. Hlavnou požiadavkou voči nej je, aby prispela k *osvieteniu všetkých ľudí* (A. Reble, 1995), a to nielen *rozumovému*, ale aj *mravnému*. Môžeme povedať, že osvietenstvo síce znamená návrat k antickému racionalizmu, no líši sa od neho v podstatných znakoch.²⁶ Osvietenská doba má praktický ráz, smeruje k ovládaniu prírody, využitiu síl, uskutočneniu výskumov, využitiu techniky (F. Drtina 1925), čo má aj etický rozmer, ktorý sa premieta aj do oblasti výchovy.

Z hľadiska etického kontextu môžeme skonštatovať, že človek v novoveku je mysliacim subjektom v subjekt-objektovo rozvrhnutom svete, čo prináša so sebou špecifické etické konzekvencie. Vzniká nová schéma vzťahu človeka a sveta a presadzuje sa spomínaný nový druh ľudskej činnosti, ktorým je exaktná veda. Mimoriadne eticky relevantnou je skutočnosť, že existenciálne je novoveký svet vnímaný nie ako a priori krásny, dobrý a pravdivý, či prestúpený božou vôľou, ale ako svet – labyrint, miesto, kde môžeme zablúdiť a stratiť sa. Činnosť človeka v takto pochopenom svete už nie je antické techné, etické konanie harmonizujúce s pravdou vecí, nie je ani ontologicko-etickou službou, pokračovaním Božieho diela. Je už chápaná ako re-konštrukcia sveta pochopeného ako mechanizmus. Podľa N. Pelcovej (2000) sa v človeku ako subjekte uskutočňuje nárok panovať a vládnuť svetu a prírode, nie už v zmysle biblického pokračovania v diele Božom a službe svetu, ale v zmysle manipulácie, pragmatického využívania a optimálneho výberu podľa potrieb človeka, čo znamená zmenu v axiologicko-etickej orientácii človeka a tiež jeho výchovy.

Človek ako rozumná bytosť si uzurpuje privilegované postavenie a zo svojej vedomej subjektivity čerpá legitimitu pre neobmedzené panstvo nad celým

²⁶ Staroveké rozumové vzdelanie a vedecká práca mali povahu výlučne teoretickú, názor, ktorému slúžili, bol viac estetický, išlo o príjemné a pritom ušľachtilé vyplnenie voľného času v živote občana (F. Drtina, 1925).

svetom, predovšetkým prostredníctvom exaktnej vedy, ktorá v sebe skoncentrovala nárok na objektivitu poznania a jeho univerzalitu vďaka univerzálnej metóde vedy (indukcia, dedukcia, analýza...). Človek chápe sám seba ako *subjekt nesúci základ svojho bytia v sebe, na sebe samom postavenom ľudskom „Ja“*, ktoré všetko v univerze i celé univerzum vzťahuje k vlastným silám a cieľom a ktoré ho k svojej „seba“-realizácii používa ako materiál či prostriedok. Ako taký má možnosť individuálne „byť sám sebou“ a sám je aj schopný postarať sa o svoje „*sebauskutočnenie*“. To preň znamená rozvinúť schopnosti, sily, nadania v ňom ukryté z „možnosti“ k aktuálnej „skutočnosti“, pričom musí pre to aktívne niečo urobiť, na čo potrebuje práve svet. Ten je pre ľudské uskutočnenie prostriedkom i materiálom, ľudskými „nástrojmi“ (sila rozumu a sila vôle) osvojovaný a pretváraný, ako konštatuje K. Schaller (1993). K subjektivistickému seba porozumeniu človeka sa viaže *ľudská dôstojnosť, sloboda, autonómnosť, emancipovanosť* ako všeobecné a centrálné etické kategórie.

Tento subjektivistický obraz človeka kryštalizoval pod vplyvom novovekej duchovnej tradície formovanej hlavne myšlienkami Bacona a Descartesa (R. Palouš, 1991). Človek je bytosť existujúca „zo seba a pre seba“, je subjekt schopný uskutočniť sa sám zo seba – tento názor stojí aj v pozadí chápania novovekej výchovy, resp. vzdelávania ako utvárania subjektívneho základu života. Subjektivistické pochopenie výchovy vzniklo v 18. storočí predovšetkým v súvislosti s Leibnizovou a Rousseauovou filozofiou. Podľa nich je možnosť sebauskutočnenia dopredu daná transcendentálnym potenciálom vlôh (sily, schopnosti) (K. Schaller, 1993). Osobitný význam má v novoveku ľudská rozumnosť, ktorá sa však uplatní náležitou mierou len vtedy, ak bude človek poriadne a cieľavedome vedený a vychovávaný.

Ako konštatuje N. Pelcová (2000), novovekom sa začína éra *inštrumentálneho pochopenia výchovy*. Výchova už nie je ontologicko-etickou starosťou o dušu, nemá ani pripraviť cestu do nebeského božieho kráľovstva, pripravuje človeka pre *praktický pozemský život*. Cieľom výchovy je urobiť z človeka dobrého občana, poctivého a podnikavého obchodníka, úhľadného gentlemana, zbožného veriaceho, zodpovedného a spravodlivého rodiča, *mravného človeka*. Teda vidíme, že majú prevahu pozemské (etické) ciele, aj keď je možné takto pracovať na istote spásy. Individualisticky, konkurenčne a prestížne pochopená výchova má za cieľ pripraviť dieťa na vstup a postup na spoločenskom rebríčku, urobiť ho nositeľom nových hodnôt alebo „pokroku“ a rozvinúť jeho možnosti a schopnosti. Schopnosť byť individualitou a byť slobodným je spojená so schopnosťou byť sám sebe pánom, ovládať sám seba, usmerňovať svoje myšlienky, spytovať svoje svedomie, vychovávať a vzdelávať sám seba. Cieľom výchovy nie je programovo kultivovať dispo-

zície a predpoklady dieťaťa, ale zabudovať do vychovávaného akoby vnútornú hnciu silu, ktorá v procese výchovy a vzdelávania motivuje k najvyšším výkonom a i po ich ukončení bude v človeku pôsobiť ako zotrvačník, pružina vyvolávajúca stále napätie, pocit, že človek musí sám na sebe, na svojom charaktere a na svojich vedomostiach stále pracovať (N. Pelcová, 2000).

Pre subjektivistické chápanie výchovy má významné konzekvencie špecifické chápanie *vôle a poznania*. Toto chápanie má svoj začiatok v 17. storočí pravdepodobne u F. Bacona, ktorý prišiel s tvrdením, že poznanie je moc. Odtedy sa začína vzdelanie chápať ako arzenál možností, ktorými môže subjekt disponovať podľa svojich účelov a „svoj-vôľne“. Vôľa je mohutnosťou subjektu, ktorý je podstatne odkázaný na poznanie. Je to autonómna vôľa, ktorou subjekt rozhoduje, „či“ získanú moc na základe poznania využije a „ako“ ju využije. Naznačené chápanie vzťahu poznania a vôle vyústilo do požiadavky „pestovať“ popri mohutnosti rozumu ako druhú dôležitú mohutnosť aj vôľu. Na základe toho sa začalo hovoriť o „*výchove*“ *vôle* a „*vzdelávaní*“ *rozumu*. Keďže sa ukázalo, že vôľa má byť, resp. že musí byť usmernená, objavila sa požiadavka jej regulovania, a tak sa začali množiť jej regulačné systémy (tzv. mravné príkazy, zákazy a pod.). Kategória výchovy sa postupne začala spájať s „*výcvikom*“, „*pestovaním*“ *mravnosti* (K. Schaller, 1993, R. Palouš, 1991).

Dovolíme si skonštatovať, že vo všeobecnosti racionalistická a pedagogická orientácia úzko súvisia a 17., ako aj 18. storočie sa považujú za „storočia výchovy“. Na ich začiatku bol výchovný cieľ formovaný ešte nábožensko-supranaturalistickým spôsobom, resp. naturalisticko-rationálnym spolu s teologickým (A. Reble, 1995). Vývoj dosiahol vrchol v 18. storočí, v ktorom zvíťazila sekularizácia a dominantným sa stalo predovšetkým rozumové vzdelanie. Avšak v osvietenskom výchovnom ideáli nejde len o jednostranné *poučovanie a posväcovanie rozumu*, ale aj o *šľachtenie citu a posilňovanie vôle*. Treba si uvedomiť, že osvietenstvo je nadchnuté myšlienkou, že všetci ľudia sa práve poznávaním stávajú lepšími a duševne dospelými. Takže môžeme povedať, že aj prostredníctvom rozumového poznania je podľa osvietenstva možné sledovať, resp. pestovať (etické) výchovné ciele. Výchova je chápaná ako zázračný prostriedok, ktorým možno dosiahnuť cnosti, spravodlivosť i nekonečné blaho pre každého (F. Drtina, 1925).

Osemnásťe storočie bolo obdobím smelých plánov, zvláštneho nadšenia a všeobecnej *dôvery v moc rozumovej výchovy* (F. Drtina, 1925). Postupne dochádza k vytriezveniu z presvedčenia o sile či moci rozumu. Spletitosť ľudského bytia sa nedá regulovať a vystihnúť formou rozumu, rozum nám nedokáže odpovedať na posledné otázky človeka, resp. na tajomstvo ľudského života, ani nevedie automaticky k blaženosti človeka, nerobí ho mravne dokonalejším. Vytriezvenie z racionalizmu prinieslo skepsu. Ešte v posled-

nej tretine 18. storočia pôsobí duch osvietenstva, ale popritom sa už vynárajú *nové motívy* z iných prameňov. Spočiatku mali podobu veľkého protihnutia voči osvietenstvu, neskôr sa sformovalo nové hnutie, ktoré sa udomácnilo skôr v duchovnej sfére než v politicko-hospodárskej. Od roku 1770 približne do roku 1830 nastáva v Nemecku **obdobie klasicizmu** s nebyvalým bohatstvom postáv a motívov. Duchovne a svetonázorovo sa toto obdobie dostáva za racionalistický postoj osvietenstva a pokúša sa opäť výraznejšie uplatniť iracionálne sily človeka.

5.6. Etické aspekty vo vývoji kultúry a ich konzekvencie vo výchove v 19. storočí a prvej polovici 20. storočia

Už v **60. a najmä v 70. rokoch 18. storočia** sa v malom okruhu mládeže hnutia *Sturm und Drang* (Herder, Goethe, Schiller, Klinger, Lenz, Wagner...) vyvíja *nový životný pocit*, ktorý má, samozrejme, aj svoj osobitný morálny rozmer. V rámci tohto hnutia ide mládeži o epochálnu *zmenu v životnom štýle*, ako aj o jej postavenie voči staršej generácii. Z hľadiska etického kontextu výchovy možno povedať, že revoltuje v mene *šťastného, plnokrvného života* proti vláde suchého rozumu, v mene *svojráznosti a prirodzenosti* proti moralizovaniu, poučovaniu, vyzdvihuje *zmysly, vášeň, entuziasmus*. Opoprvhuje formálne abstraktnými právnymi zásadami, falošnou spoločenskou morálkou, miluje *silu prírody*, ktorú vníma organicko-symbolicky. Objavuje stratený *iracionálny život*, bojuje za *slobodu jednotlivca* a táto túžba po slobode sa v tomto čase vzťahuje na politickú, sociálnu oblasť, ale aj na morálku a umenie. Prehlbuje sa osvietenická myšlienka *ľudskej dôstojnosti a autonómie osobnosti*, uznáva sa jedinečnosť a vlastná hodnota rozličných epoch a štádií života. Hnutie objavilo *nový zmysel života a výchovy*: v každom jave intenzívne vyčítať elementárne sily života a naplniť sa nimi. Najväčšia cnosť spočíva predovšetkým vo *vitalite* a v *maximálnom naplnení života*, v *túžbe po svete* a vo *vnútornej nespokojnosti*, nie ako v osvietenstve, v rozvíjaní myslenia. Pravá ľudskosť, rešpektovanie človeka v jeho osobitosti sa vyžaduje vo výchove skôr než uznanie rozumu, myslenia a abstraktného mravného zákona. Spomínané tendencie udávajú ráz celej epochy, avšak v hnutí *Sturm und Drang* nadobúda radikálnu podobu (A. Reble, 1995).

V Goetheho období (1770 – 1780) sa všetko, čo prinieslo hnutie *Sturm und Drang*, zachováva, no nezveličuje sa to. **Klasicizmus** (v užšom zmysle) je v rámci celého hnutia pokus o *syntézu protichodných tendencií*, *racionálny a iracionálny moment* dostáva do určitej rovnováhy. K citu a nálade pristupuje rozum, zrozumiteľnosť a napokon rozvážne konanie. Smeruje k *syntéze*

slobody a zákona, náboženských hodnôt, k syntéze individuálneho a nadindividuálneho v človeku. Je preň typický názor (na rozdiel od Sturm und Drang), že len zákon nám môže dať skutočnú slobodu, čo platí tak pre umenie, ako aj pre mravnosť a vzdelanie. V klasicizme namiesto vyžitia prichádza dobrovoľné sebaobmedzenie, nesebecká odovzdanosť ideí. V spoločenskom poriadku, morálke a konvencii sa v tomto období odhaľuje hlbší zmysel, objektívny duch, ktorý má byť vnútorne akceptovaný ako nadosobný princíp. Vo vnútornej slobode dosiahnutej takýmto akceptovaním spočíva podľa klasicizmu šľachetnosť človeka, na základe ktorej je človek schopný humánneho činu. V súlade s myslením klasicizmu človek, ktorý sa usiluje o vnútornú formu, sa tým snaží aj o krásnu, harmonickú dušu. Služba sebe a spoločnosti sa chápu ako navzájom podmienené a prelínajúce sa.

Romantizmus 19. storočia je vlastne tretím stupňom v rámci celého hnutia klasicisticko-idealistického obdobia a prevláda v ňom (opäť ako v hnutí Sturm und Drang) iracionálny moment, ktorého náznaky sa objavujú okolo roku 1800. Znamená postoj proti neskorému osvietenstvu. *Cit, nálada, fantázia* v ňom opäť víťazia nad zmyslom pre realitu. Romantikom nie je činný človek, ale *človek túžby, utrpenia hlavne v meštiackom živote, ktorý hľadá spásu v prírode. V romantizme sa kladie dôraz na nadosobné aj podvedomé sily. Zrejme je metafyzická a náboženská potreba. Človek má dospieť k dokonalosti a nemá rozvíjať len dominantne rozumové schopnosti, ale všetky svoje sily, schopnosti a dospieť k vnútornej harmónii. Silný dôraz sa kladol na osobnú hodnotu človeka, charakter výchovy a vzdelávania sa v období romantizmu veľmi prehlbuje.*

Podľa F. Drtinu (1925) začiatkom 19. storočia romantizmus vystriedal suchý, vypočítavý rozum a nahradil ho citom a fantáziou aj vo výchove. *Cit a vôľa* sú v človeku povedľa *rozumu* rovnoprávne, a je v nich podnet všetkého konania, a preto sa na ne musí myslieť aj vo výchove. Tým, že toto obdobie diferencuje sféru vnútorného osobného bytia od vonkajšej spoločnosti, politiky, ekonomiky, vytvára sa v 19. storočí vlastná sféra výchovy (A. Reble, 1995). Hlavnou požiadavkou romantizmu bolo *osobné vzdelanie*, v ktorom prevláda myšlienka všeobecného, všestranného, harmonického vzdelania, ktoré má svoj fundamentálny etický rozmer. Človeka je potrebné vzdelávať tak, aby sa stal človekom, a teda netreba vychovávať len občana, lekára, remeselníka, roľníka... Do popredia sa dostáva pojem vnútorného vzdelania, v ktorom ide o skutočné *formovanie duše, zúšľachtenie* toho, čo je ešte hrubé a nevyvíja sa.

Romantizmus si vytvoril vlastný *ideál vnútorného duchovného, resp. ľudského vzdelania* s určitou rezervou v odbornopraktickom hľadisku, ba s výrazným podcenením pedagogických úloh a ľudskej zodpovednosti voči

profesijno-spoločensko-politickej oblasti (A. Reble, 1995). Takéto vzdelanie má predovšetkým formatívnu povahu a môžeme povedať aj fundamentálny ontologicko-etický rozmer. Treba podotknúť, že nejde o *formovanie človeka, jeho mravného charakteru a vôle* zvonka. Vzdelanie sa chápe ako to, čo vyrastá zvnútra, je skutočne zakorenené, prirodzené a vytvorené zvnútra. To, čo tomuto procesu napomáha, je predovšetkým umenie, estetická výchova.

Klasicisticko-idealistické obdobie (*ako celok*) je pozitívne presvedčené o hodnote ľudskej povahy a jej životných síl. Obraz človeka v tomto období je optimistický, idealistický, no už nie je taký nevinne jednostranný ako v osvietenstve. Svet aj človek sú z hľadiska tejto epochy v harmonickom vzťahu, pričom harmóniu je možné dosiahnuť aj prostredníctvom výchovy človeka. Napätie a temnejšie, démonické stránky ľudskej existencie sa celkovo podceňujú, oveľa viac sa dôveruje *ideálnym humánnym silám* jednotlivca i ľudstva.

Podľa A. Rebleho (1995) je medzníkom obdobie medzi rokmi 1830 a 1840, keď začína veľká *premena vnímania života*, hospodárskej aj duchovnej štruktúry. Až v tom čase vychádza najavo „*duch 19. storočia*“. K vonkajším znakom patria také fenomény, ako vzostup masovosti, rozvoj techniky, kolektivizácia práce. Nemôžeme tu obísť skutočnosť, že tieto fenomény prispievajú k tomu, že *človek sa stráca ako osoba a osobnosť*, stáva sa zameniteľným, nahraditeľným, práca mu neposkytuje vnútorné uspokojenie, robí ho závislým, neoslobodzujú ho, ba umožňuje jeho vykorisťovanie. Rast triednych protikladov, sociálneho napätia, úpadok spoločenských, spolu so spomínanými fenoménmi nevyhnutne determinovali aj morálny rozmer života.

Materializmus a naturalizmus nahradil bývalý idealizmus a taktiež tu významne pôsobí duch (klasického) *utilitarizmu*. Čoraz viac než predtým sa stáva súčasťou životného štýlu človeka. V jeho duchu všetko nadobúda svoj význam a hodnotu z hľadiska užitočnosti pre človeka. Možno povedať, ako konštatuje J. Miedzgová (2008), že v etickom utilitarizme aj svet ako celok sa mení na rezervoár „vecí“ viac alebo menej vhodných na praktické „využitie“ človeka. Už skôr spomínaný *antropocentrický subjektivismus* sa v tom období plne uplatňuje. Všetko je tu pre človeka, pre jeho *pragmatické, utilitaristické ciele*. Človek potrebuje svet, aby sa mohol egocentricky sebarealizovať a sebazabezpečovať. Cíti sa byť jeho pánom, uzurpuje si privilegované postavenie na základe svojej rozumovej subjektivity a pomocou exaktnej vedy a techniky. Svet je vlastne prostriedkom i materiálom, ľudskými „nástrojmi“ (sila rozumu a sila vôle) osvojovaný a pretváraný (K. Schaller, 1993).

Devätnáste storočie v prvej polovici obracalo svoje záujmy a sily navonok s úmyslom podrobiť si reálny fyzický svet. Vonkajší vývoj sa v porovnaní s **prvou polovicou 20. storočia** neodlišoval. Technický vývoj a hospodársky

rozvoj pokračoval, makroekonomika aj na začiatku 20. storočia rástla. Človek technizuje, industrializuje, materializuje svoje bytie. V duchu *machiavelizmu* je vlastný cieľ povýšený na zákon, v duchu *egoistického hedonizmu* je vlastný zážitok uprednostnený nad všetko. Cieľom utilitarizmu je využiť všetko pre *osobný a spoločenský prospech* bez ohľadu na prostriedky, v duchu materializmu má ísť pritom o primárne naplnenie *materiálnych požiadaviek človeka*, ktoré sú pozdvižené nad všetko ostatné. Vďaka prítomnosti ducha pozitivizmu niet nad *vedecké návody na formovanie človeka a jeho života*, ktoré sú chápané ako *jediné pravdivé a správne*, a tiež aj *morálne záväzné*.

Aj novoveká *výchova, chápaná inštrumentalisticky*, je vzdialená predstavám o výchove klasicisticko-idealistického obdobia. Vyžaduje reálny svet, oproti romantizmu si necení metafyziku ani náboženstvo a filozofiu. Novovekou duchovnou tradíciou založená výchova sa od 19. storočia postupne formovala ako *subjektivisticko-antropocentrická, racionalisticko-scientistická, technokratická: subjektivisticko-antropocentrická*, lebo prebieha ako rozvíjanie individuálneho subjektu postaveného na sebe samom, ako „umocňovanie“ ľudského subjektu pre jeho osobné záujmy a pragmatické ciele, k antropocentrickému sebazabezpečovaniu; *racionalisticko-scientistická*, lebo je poznačená zdôrazňovaním rozumu, ideou primárnosti rozumu, všemocnosti teoretickej reflexie a vedy, a *technokratická*, lebo nesie pečať technického ducha. Z hľadiska axiologicko-etického hľadiska je v jadre *materialistická, sekularizovaná*.

Počnúc 19. storočím bolo vďaka vede a technike dosiahnutých naozaj veľá ľudských úspechov, pripisoval sa im obrovský význam a neprípúšťala sa myšlienka, že by mohli na druhej strane priniesť aj vnútornú ľudskú biedu. Postupne vzniká *nový životný pocit*, ktorý vytvára v rôznych oblastiach života *nové názory a túžby*. Rovnako ako po osvietenstve došlo k *vytriezveniu z presvedčenia o sile či moci rozumu*, bolo čoraz viac zrejmé, že zlepšenie ľudských vecí nedosiahneme len zdokonaľovaním vedy a techniky. Aj vedecké poznanie sa ukázalo ako relatívne, zlomkovité. Pokrok poznania má svoje limity a rozum nám nedokáže odpovedať na posledné otázky človeka, resp. na tajomstvo ľudského života. Vytriezvenie z racionalizmu prinieslo skepsu, a to aj morálnu. Svetom otriasli ekonomické, sociálne a politické krízy, ktoré mali svoj nezanebateľný etický rozmer. Oproti závatným úspechom techniky a civilizácie stáli veľké *katastrofy a prejavy úpadku, hmotného aj duchovno-morálneho*. Mašineria bytia sa stala pre samotného človeka hrozná, deprimuje ho viera v pokrok a meštiacky pocit istoty, panelové domy a asfaltová kultúra veľkomesta, smog a hluk tovární. Odhaľuje falošnosť v ľudských vzťahoch, povrchnosť a rozpoltenosť vlastnej existencie. Koncom 19. storočia a na začiatku 20. storočia sa vytvoril názor, že takýto vonkajší život môže *ohroziť ľudskú existenciu*, nielen

vonkajšiu, ale aj vnútornú, resp. že sa celý *kultúrny život* nachádza v *kríze*, ktorá má svoj *kritický morálny rozmer*.

V tejto atmosfére narastá túžba po slobodnej panenskej prírode s jej blahodarným účinkom na telo aj dušu, *túžba po pôvodnom živote a prírodných formách, po duchovnosti, po individuálnom utváraní života, po osobnej odvahe, prostom, svojráznom rozvoji síl a po plnom živote* (A. Reble, 1995).²⁷ Na začiatku 20. storočia ľudia objavujú *organické, iracionálne, nevedomé, využívajú tvorivú intuíciu*, ktorú vnímajú ako prevažujúcu silu nad tzv. triezvym rozumom. Veľmi výrazný je epochálny obrat od mechanizmu k *vitalizmu*, od racionalizmu k *uznaniu iracionálneho, záhadného* aj vo vede a filozofii. Pozitivismus ustupuje do pozadia. Samotná exaktná prírodoveda, ktorá bola cestou vysvetľovania sveta, naráža začiatkom 20. storočia na hranicu kauzálneho mechanizmu. Prírodné vedy sa snažia dostať do užšieho kontaktu s filozofiou, najmä s jej teóriou poznania a metafyzikou, s náboženstvom. Filozofia života začiatkom storočia vychádza z tvorivej sily života (Bergsonov „elán vital“), stavia na intuícii, individuálny zážitok stavia nad logicko-pojmové myslenie.

Od začiatku 20. storočia sa prejavuje mimoriadny *záujem o človeka*, presnejšie o jeho *vnútorné bytie*. Táto hodnota sa opäť objavuje a chápe ako absolútne rozhodujúca, čo núti aj k novému uvažovaniu o duchovných, resp. náboženských otázkach. Na druhej strane však „nemôže byť zabrzdená špecializácia, technika, hospodárstvo v celom živote, preto dochádza k napätiu, ktoré prevyšuje napätie v 19. storočí“, ako konštatuje A. Reble (1995, s. 216). Človek ale musí nájsť opätovne sám seba, ako to však zvládnuť (ekonomicky, politicky, sociálne, pedagogicky), zostáva sporné. V prvých desaťročiach 20. storočia sa pri pokuse o riešenie tohto problému objavujú predovšetkým dve tendencie: mimoriadne zdôrazňovanie iracionálnych síl v človeku a základný optimistický postoj k poskytnutiu príslušnej pomoci. Práve to dáva otázke ľudského vzdelania veľkú váhu a pedagogickým snahám silný rozmach. Bez prehánania možno povedať, že obdobie od roku 1900 do roku 1933 je naplnené *pedagogickým entuziazmom*. Ide o snahy smerujúce k uvoľneniu a rozvoju všetkých síl osobnosti, k novému človeku.

Koncom 18. storočia vznikajú pedagogické hnutia **novohumanizmu** a **filantropizmu**, ktorým je v jadre takýto postoj vlastný. Tendencia vzdelania celej epochy, v ktorej je *snaha rozvíjať všetky sily, aj cit a fantáziu okrem rozumu*, a v ktorej ide o harmóniu so svetom a spoločnosťou aj vďaka vnú-

²⁷ Nemožno prehliadnuť príbuznosť tejto duchovno-historickej situácie so začiatkom hnutia v 19. storočí, podobne ako mal aj koniec 19. storočia veľa podobného s osvietenským obdobím (A. Reble, 1995).

tornej harmónii síl jedinca získaných formovaním individuálneho človeka, sa označuje za novohumanizmus. V novohumanistickom hnutí romantizmus spôsobuje obrozenie historických štúdií. Od budúcnosti sa už raj či blaho neočakáva a minulosť je opäť zdrojom, v ktorom je možné znovu nájsť mnoho krásneho a pozoruhodného. *Grécka antika* je zasa predstavená ako výkvet pravej ľudskosti.

Umenie, estetická výchova, ako si môžeme všimnúť u predstaviteľov romantizmu, novohumanizmu, resp. klasicisticko-idealistického obdobia, je prostriedkom pravého mravného zušľacht'ovania človeka. V umení, v estetickej výchove videl skrytý prostriedok na kultiváciu individua aj spoločnosti napríklad aj Friedrich Schiller. Ako hovorí V. Štverák (1991), tento mysliteľ svojím dielom i životom vytýčil ideál slobody, ktorej prejavom je krása. Len hlboký zážitok krásy môže podľa neho vrátiť človeku jeho ľudskú dôstojnosť. V umeleckom diele je totiž obsiahnutá nielen krása, ale i pravda a dobro (V. Štverák, 1991).²⁸

Filantropisti vo svojich dielach zastávali názor, že nápravu spoločnosti je možné realizovať len „revolúciou vo výchove“. Hlavným cieľom konania má byť šťastie ľudstva a individuálny prospech, *blaženosť človeka* je neoddeliteľne spätá s *cnosťou*. Základný princíp súladu záujmov spočíva v rozume, predovšetkým vo výchove založenej na *rozume*. Filantropisti zamýšľali výchovou zmeniť svet na základe etickej zásady užitočnosti vytýčenej rozumom. Zakladateľom filantropického hnutia aj jeho názvu je Johann Bernhard Basedow. V zhode s Rousseauom filantropisti tvrdili, že dieťa je od prírody dobré a jeho výchova má byť prirodzená, na prvé miesto kladli mravnú výchovu.

Od konca 18. storočia vznikajú v Európe aj idey **utopických socialistov** nadväzujúcich na myšlienky T. Mora, T. Campanellu a F. Bacona. Utopickí socialisti začiatku 19. storočia chápali človeka ako pasívny produkt okolitého prostredia, nie ako činného jednotlivca. Domnievali sa, že je dôležité „osvietiť myseľ“ ľudí, aby začali potom sami spontánne pomáhať zrodu novej spoločnosti. Ich socializmus, resp. zavedenie nového poriadku v spoločnosti, je zdôvodnený eticky: kapitalizmus musí zaniknúť preto, že je neľudský, nemorálny a nespravodlivý, preto ho musí nutne vystriedať *socializmus*. Významným predstaviteľom je Claude Henri de Saint-Simon.

Friedrich Wilhelm Adolf Diesterweg pôsobil ako pedagóg v prvej po-

²⁸ Myslíme si, že tu stojí za zmienku reálny eticko-výchovný vplyv Goetheho Werthera na spoločnosť. Je to dielo, ktoré vyjadruje dušu doby. Podľa E. Friedella (2007) sa vo Wertherovi v tom čase spoznávali všetci, Napoleon ho čítal sedemkrát, každý citlivý mladík sa pohrával s myšlienkou, že Wertherov koniec napodobní, a niektorí sa skutočne zastrelili, a každá citlivá dievčina chcela byť milovaná ako Lotte.

lovici 19. storočia. Venoval sa elementárnemu školstvu, ktoré považoval za najdôležitejší prostriedok pre hmotné a mravné povznesenie ľudu. Jeho názory na spoločnosť boli ovplyvnené teóriami utopických socialistov a filantropistov. Samočinnosť v službách pravdy, dobra a krásy je mu cieľom výchovy (Štverák 1991, s. 57). **Friedrich Wilhelm August Frobel** tiež patrí k najväčším pedagógom začiatku 19. storočia. Cieľom výchovy je pre neho urobiť človeka schopného žiť čistý, neporušený a dokonalý, teda ideálny život. Vychádza z predpokladu, že dieťa je schopné dobra, nepochybuje preto o jeho vychovateľnosti v tomto zmysle.

Johann Friedrich Herbart je nesporne dôležitou osobnosťou vo svete pedagogiky 19. storočia. V jeho druhej polovici bol herbartizmus najrozšírenejším smerom vo filozofii a v iných humanitných odboroch (V. Štverák, 1991). Na niekoľko desaťročí pedagogiku ovládol, začiatkom 20. storočia však už bol na ústupe. Samotná Herbartova pedagogika, ktorú je tu potrebné odlišiť od herbartizmu, priamo súvisí s jeho etikou a psychológiou. Herbart stotožňoval etické dobro s krásnom založeným na ľudskej vôli. Kto koná mravne, upevňuje podľa neho svoju vôľu ani nie tak z logických dôvodov alebo z vonkajšieho fyzického tlaku, ale skôr z estetickej nutnosti. Stanovil päť praktických kritérií, ktoré regulujú mravný život jednotlivca i celej spoločnosti. Je to vlastne päť praktických ideí, ktoré by mali komplexne vyvolávať cnostné, mravné konanie človeka. Pre Herbarta sa táto mravná skutočnosť stala cieľom výchovy. Výchova charakteru je pre neho podstatnejšia než vzdelávanie.

Na prelome storočia vzniká silné, vnútorne rôznorodé **reformné pedagogické hnutie**, ktoré je medzinárodným fenoménom. Ako celok je antitezou proti pedagogickému duchu predchádzajúcej epochy poznačenej herbartizmom. Jeho náplňou je boj proti pedagogickému intelektualizmu, scientizmu, mechanicizmu, proti rozpolteniu a povrchnosti výchovy a vyučovania. Bojuje proti vydaniu mladého človeka napospas objektívnym silám sveta dospelých, proti tradičnému štýlu výchovy a vyučovania, ktorý je autoritársky atď. Je prirodzeným výrazom krízy hodnôt vtedajšieho človeka a tiež *všeobecného návratu k „živému“ človeku*, ktorého je potrebné vychovávať nie ako vedou vyabstrahovaný, vykonštruovaný subjekt. Veľké hnutie a prestavbu pedagogického života celkovo prináša pritom až revoltu samotnej mládeže. Ako poukazuje A. Reble (1995), podobne ako v hnutí Sturm und Drang, aj tu pôsobia dva momenty: *nový životný pocit a generačný vzťah*. Mládež, najmä meštianska, predovšetkým z väčších miest, ktorá je vlastne nositeľom ducha 19. storočia, sa bráni *voči odcudzeniu života*, veľkomestám a samotnej kultúre vedomostí, voči prospechárstvu, zapriahnutiu človeka do organizácií a voči starej generácii, ktorá túto kultúru zastupuje, t. j. *proti meštianskemu rodičovskému domu a autorite školy*.

Všetky katastrofy, skutočnosť ohrozenia ľudstva v 20. storočí, ničia postupne domýšľavosť, pomýlené presvedčenie človeka o jeho veľkých a neobmedzených možnostiach a vedú k sproblematizovaniu ľudskej antropocentrickej subjektivity. Problematickým sa stáva seba porozumenie človeka ako na sebe samom postavenom ľudskom „Ja“, ktoré všetko v univerze i celé univerzum vzťahuje k vlastným silám a cieľom, a ktoré ho k svojej „seba“-realizácii používa ako materiál či prostriedok. V tejto súvislosti je zároveň problematická axiologicko-etická, resp. duchovne neutrálna, materialistická orientácia človeka vo svete, dominujúci vedecko-technický prístup človeka ku skutočnosti a fetišizácia pragmatického, utilitaristického, ale aj estetického názoru bez spätosti s duchovnými hodnotami, s etickým dobrom. Na pozadí sproblematizovaného obrazu človeka a jeho pragmaticko-utilitaristickej a materialistickej orientácie vo svete ako horizontu jeho existencie sa ukazuje postupne ako problematická aj výchova.

Dvadsiate storočie sa stáva svedkom *krízy výchovy* prebiehajúcej v súvislosti so zodpovedajúcim *sproblematizovaným seba porozumením človeka*. Ide o výchovu, ktorá sa javí v živote ako čosi sekundárne, náhodné, čo je do kontextu života včlenené a včleňované dodatočne, možno bez čoho by sa človek aj zaobišiel. Ktosi ju označil za „masaker nevinných“ (E. Mounier, s. 116). Je to redukovaná podoba výchovy na tzv. výchovno-vzdelávací proces prebiehajúci v škole. Podľa J. Michálka (1996, s. 55, 96) ju môžeme odkryť ako *voluntaristickú podobu výchovy*, ktorá „...stratila mysliteľský vzťah k bytiu, pretože sa stala technikou ľubovoľnej vytvoriťelnosti ľudských typov z amorfného materiálu“ a tiež „stratila svoju pravdu a záväznosť a hlbšie záujmy“. Novovekou duchovnou tradíciou založená paradigma výchovy sa stala problematickou práve ako subjektivisticko-antropocentrická, racionalisticko-scientistická, technokratická. Je problematickou ako úplne poplatná dominujúcemu vedecko-technickému prístupu človeka ku skutočnosti, zodpovedajúca fetišizácii pragmatického aj estetického hľadiska bez previazania s duchovnými hodnotami, resp. s etickým dobrom, ktoré by znamenalo aj čosi viac než utilitaristicky, materialisticky pochopený prospech výhradne pre človeka. Možno konštatovať, že spomínaná paradigma je prítomná aj v našej súčasnosti a situácii, a dostala pomenovanie „postmoderná“.

Záver

Možno konštatovať, že v gréckej, resp. grécko-rímskej tradícii aj v kresťanskom staroveku a stredoveku, a čiastočne ešte v renesancii, výchova ukotvuje človeka ontologicko-eticky. V gréckej tradícii, podobne ako v kres-

ťanstve, sa zdôrazňuje vnútorná premena – metanoia, ktorá umožňuje človeku byť ontologicko-eticky slobodným. V Grécku je to záležitosťou filozofie, v kresťanstve viery. Etický kontext gréckej výchovy je ako taký naturalistický a racionalistický. Kalokagatia predstavuje eticko-výchovný ideál Grékov. Pravda, dobro a krása sú základnými ontologicko-etickými kategóriami a najvyššími hodnotami. V rímskej výchove etický kontext determinuje praktické hľadisko, eticko-výchovný ideál sa až neskôr priblížil gréckemu ideálu. Jadro rímskeho chápania humanity tkvie v rešpektovaní človeka ako právnej osoby. V kresťanskom staroveku aj stredoveku je etický kontext supranaturalistický a sprevádza ho viac či menej asketický moment. Vychádza z nadprirodzeného zjavenia (nadrozumového poznania). Eticko-výchovným ideálom je svätý život *sub specie Dei*, ktorý vedie k spásu. Podieľajú sa na ňom základné cnosti: kresťanská viera, nádej a láska. V novoveku, najmä po renesancii, je človek subjektom nesúcim základ svojho bytia v sebe. V tomto zmysle je slobodným. Dôstojnosť človeka prestáva byť garantovaná „zhora“. V etickom kontexte, ktorý je najmä od osvietenstva sekularizovaný, ide o odvrät od supranaturalistického a asketického. Nadobúda voluntaristickú povahu a je determinovaný čoraz viac vedou. Eticko-výchovný ideál sa viaže na vnútornú identitu subjektu, prevažujú v ňom pozemské, stále viac utilitaristicky relevantné cnosti.

LITERATÚRA

- AGATHIAS, L. (2000) Řecká mystika. In DAVYOVÁ, M. M.: *Encyklopedie mystiky I*. Praha: Argo, s. 127 – 191.
- PÍSMO SVATÉ – NOVÝ ZÁKON (1986). Trnava: SSV.
- CIPRO, M. (1984) *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama.
- DAWSON, CH. (1995) *Porozumět Evropě*. Praha: Zvon.
- DIATKA, C. (2005) *Európske myšlienkové tradície do 18. storočia*. Nitra: UKF.
- DRTINA, F. (1925) *Ideály výchovy*. Praha: Dědictví Komenského.
- FRIEDEL, E. (2006) *Kulturní dějiny novověku I*. Praha: Triton.
- GÁLIK, S. (2001) Mystika ako univerzálna reč náboženstiev. In *Acta Philosophica Tyrnaviensia* 5. Trnava: Katedra filozofie FH TU, s. 47 – 54.
- GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. (2007) *Problém výchovy na prahu 21. storočia (alebo o obrate k psychológii v súčasnej filozofii výchovy)*. Bratislava: Iris.
- HLAVINKA, P. (2008) *Dějiny filosofie (jasně a stručně)*. Praha: Triton.
- HREHOVÁ, H. (1998) *Pohľad do dejín etických systémov*. Bratislava: Charis.
- HREHOVÁ, H. (2008) *Etika v období stredoveku*. In: *Dejiny etického myslenia (v Európe a USA)*. Bratislava: Kalligram, s. 118 – 151.
- HUMMEL, CH. *Aristote et l'éducation*. [on line] [citované 6. 2. 2010] dostupné na: <http://agora.qc.ca/reftext.nsf/Documents/Aristote-Aristote>.
- KLAFKI, W. (1967) *K teorii vzdělání a didaktice*. Praha: SPN.
- KRATOCHVÍL, Z. (1995) *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2003) *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PF TU.

- KUDLÁČOVÁ, B. (2006) *Fenomén výchovy (historicko-filozoficko-antropologický aspekt)*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis a Veda.
- MIEDZGOVÁ, J. (2008) Klasický utilitarizmus. In *Dejiny etického myslenia (v Európe a USA)*. Bratislava: Kalligram, s. 302 – 329.
- MICHÁLEK, J. (1996) *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenh.
- MILAN, G. (1989) *Interpersonálne vzťahy v škole*. Padova: Univerzita Padova.
- MOUNIER, E. (neuvedené): The education of the person. In *Personalism*. NAPCO, pp. 116 – 118.
- MRÁZ, M. (2001) Antické inšpirácie výchovy. In *Vedy o výchove a vzdelávaní*. Trnava: PF TU, s. 45 – 50.
- PELCOVÁ, N. (2000) *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- PALOUŠ, R. (1991) *Čas výchovy*. Praha: SPN.
- PALOUŠ, R. (1992) *Komenského Boží svět*. Praha: SPN.
- PALOUŠ, R. (1990) *Světověk*. Praha: Vyšehrad.
- PINC, Z. (1999) *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: Oikoymenh.
- PODREZ, E. (1997) Trzy filozoficzne projekty etycznej paidei. Sokratejski, Platoński i Nietzscheański. In *Etyka w szkole*. Warszawa: ATK.
- PŠENÁK, J. (1991): *Doslov*. In KOMENSKÝ, A. J.: *Veľká didaktika*. Bratislava: SPN, s. 262 -272.
- REBLE, A. (1995) *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- RICOEUR, P. (1993) *Život, pravda, symbol*. Praha: Oikoymenh.
- SCHALLER, K. (1993) Studie k systematické pedagogice. In *Studia paedagogica 9*. Praha: PF UK.
- STÖRIG, H. J. (2000) *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánske nakladatelství.
- ŽBIRKOVÁ, V. (2008) Jan Amos Komenský. In *Dejiny etického myslenia (v Európe a USA)*. Bratislava: Kalligram, s. 180 – 189.

6. Spoločensko-politický a axiologický kontext vo vzťahu k výchove

BRANISLAV MALÍK

Výchova je nesmierne zložitý fenomén s nesmierne členitými a štruktúrovanými dejinami. V dejinách názorov na výchovu možno (v závislosti od nastavených kritérií) identifikovať viacero línií ich zmien s odlišným pozadím, príčinami, a potom aj odlišným frázovaním na určité svojbytné úseky. Inak sa bude uvedený proces javiť, ak naň budeme nazerať z pozície jeho inštitucionálnych predpokladov, inak, ak si budeme všímať zmeny jeho obsahu, inak z pozície jeho adresátov²⁹ a ešte inak z pozície zmyslu, ktorý je mu prisudzovaný. Samozrejme, že všetky uvedené hľadiská treba skúmať i v kontexte príslušných sociálno-kultúrnych predpokladov, t. j. v kontexte dobovej „spoločenskej objednávky“, ktorá v konečnom dôsledku určuje nielen výber relevantného, presuny dôrazu na tú či onú stránku uvedeného procesu, ale aj celkovú dobovú intenciu výchovy. Tematizácia predpokladov jej zásadných zmien a dôvodov jej preformulovania v novom historickom kontexte tvorí jadro nasledujúceho textu.

Rozhraniami artikulujúcimi dejiny uvedeného fenoménu môžu byť i body, v ktorých sa zásadným spôsobom menilo chápanie určitých ideí, považovaných za isté koreláty zmysluplnosti väčšiny ľudských aktivít vrátane výchovy. K takýmto regulatívnym ideám patrí napríklad idea ľudskej dôstojnosti a idea humanity. Z porovnania týchto rôznych hľadísk na proces výchovy a jeho dejinné metamorfózy je zřejmé, že v jeho rámci možno identifikovať viacero dejinných línií s odlišnou etapizáciou, determinantmi či dynamikou zmien, ktoré sa v určitých úsekoch môžu prekrývať a potom ísť svojou vlastnou ces-

²⁹ Adresátom výchovného pôsobenia v tomto prípade myslíme žiaka chápaného ako reprezentanta určitej dobovej predstavy „ľudského“, o kultiváciu ktorého sa má z hľadiska týchto predstáv výchova usilovať. Treba si tiež uvedomiť, že nie vždy bol týmto adresátom človek chápaný ako individualita, resp. osobnosť, ale výchova sa obracala k človeku ako k reprezentantovi určitej kategórie *všeobecna* (človeku ako rodovej bytosti, ako príslušníkovi určitej kolektivity, resp. spoločenstva a pod.).

tu, aby zase pod vplyvom určitých „širokospektrálnych“ dobových podnetov opäť prevládol ich konvergentný vývoj. Za touto pestrosťou sa však skrývajú aj stabilnejšie prúdy, ktoré tomuto dejinnému toku meniacich sa názorov na výchovu udeľujú (hoci opäť len dočasné) zdanie relatívnej stálosti a kontinuity. Tieto dlhšie periódy rozpoznateľné v ich dejinách, často presahujúce viacero historických epoch, zvykneme nazývať **paradigmami výchovy**. Podľa niektorých autorov možno dokonca na výchovu nazerať aj ako na určitý **tranhistorický fenomén**. Podľa nich je totiž základná ľudská východisková situácia vždy rovnaká – človek, pokiaľ bol a je človekom, je primárne *homo educandus* – bytosť odkázaná na výchovu bez ohľadu na to, ako sa uvedená odkázanosť zdôvodňuje. To, čo sa mení, sú len rôznymi dobovými predpokladmi ovplyvnené odpovede na uvedenú výzvu.

Pevnejšie kontúry týmto dejinám udávajú i určité relatívne stále historické axiómy, spoluvytvárajúce identikit európskej kultúry, premostujúce premenlivé historické epochy. Variantnosť dejinných názorov na výchovu vygenerovaných v európskych dejinách je teda limitovaná aj určitými kultúrnohistorickými predpokladmi, ktoré sa podieľali na formovaní jej kultúrnej identity. Pečať, ktorú uvedená kultúrna príslušnosť výchove udeľuje, je však najmenej rozpoznateľná. Nie je to však dané tým, že jej vplyv sa časom oslabil a stratil na svojej pôsobnosti. Skôr naopak, pozornosti sa vymyká práve preto, že táto pôsobnosť stále trvá a pre svoju univerzálnosť a našu „pohltenosť“ v nej nie je bezprostredne reflektovaná. Hoci mnohé z týchto kultúrnych faktorov svojím zrodom patria do minulosti, ide o takú minulosť, ktorá je tu vždy s nami, lebo tvorí skryté vrstvy, ktoré, ako na to poukázal slovenský filozof František Novosád, z pozadia určujú naše prítomné bytie a konanie (F. Novosád, 2003). Dejiny sú podľa neho „nielen v spomienke, ale aj v štruktúre inštitúcií a v ‚inštinktívnom‘, presnejšie zvykovom konaní“ (F. Novosád, 2003, s. 18).

6.1. Spoločensko-politické pozadie zásadných historických zmien v nazeraní na výchovu

Dejiny výchovy sa najčastejšie zvyknú artikulovať na pozadí určitého časového rozvrhu slúžiaceho ako osnova členenia historického času na jednotlivé historické epochy. V tomto zmysle môžeme o výchove a jej premenách uvažovať v kontexte antiky, kresťanského stredoveku, renesancie a pod. Výchovu, resp. jej jednotlivé konkrétne historické teoretické reflexie, môžeme teda uchopiť analogicky, ako sa G. W. F. Hegel pokúsil uchopiť filozofiu a jej dejiny – ako dobu vyjadrenú v myšlienke. V jej dejinách sú však rozpoznateľné aj

iné amplitúdy jej zásadných zmien, zakladajúce ich inú periodizáciu. Ako už bolo povedané, pod očividným, a vďaka svojej dynamike často aj pompéznym tokom dejinných udalostí bezprostredne premietaných do dobových názorov na výchovu však plynú aj stabilnejšie prúdy histórie, dočasne fixujúce túto ich názorovú variantnosť v určitých relatívne stálych brehoch. Ako v tejto súvislosti podotýka F. Novosád, o dejinách má zmysel hovoriť len tam, „kde diskontinuity sa odohrávajú na pozadí siete kontinuit“ (F. Novosád, 2003, s. 17). Z hľadiska očakávaní adresovaných výchove v jednotlivých historických obdobiach môžeme napríklad v jej európskych dejinách identifikovať **štyri relatívne svojbytné periódy**, ktorým môžeme prisúdiť paradigmatický charakter. V každej z týchto periód sa jej funkcie chápali odlišne, v dôsledku čoho výchova v každej z nich nadobúdala vždy odlišný charakter. Každá z nich má svoju obmedzenú, časovo limitovanú životnosť, ktorá však vo väčšine prípadov presahuje rámec niekoľkých historických epoch. Určujúci formatívny vplyv faktorov profilujúcich **prvú z uvedených periód** doznieva v renesancii, faktorov profilujúcich **druhú** z nich v 19. storočí, faktorov profilujúcich **tretiu** z nich v 60. rokoch 20. storočia. Pod formatívnym pôsobením **štvrtej** z uvedených paradigiem sa nachádza naša súčasnosť. V nasledujúcom texte poukážeme tiež na to, ako sa v jednotlivých historických obdobiach vytvárali sociálno-politické a sociálno-ekonomické predpoklady vedúce k uvedeným zlomom v nazeraní na fenomén výchovy.

6.1.1. Výchova ako fixovanie človeka v súradniciach sveta

V prvej z uvedených periód bola za ťažiskovú funkciu výchovy považovaná **enkulturácia a socializácia**. Socializácia bola pôvodne postavená výlučne na tradícii. Tento spôsob konformizácie jedincov bol typický najmä pre rané obdobie vývoja ľudstva, pre éru tzv. „skamenelých spoločností“ a „nehistorických národov“. Tieto ľudské spoločenstvá žili v pomerne konštantných podmienkach a túto konštantnosť vo svojom sociálnom živote aj reprodukovali. Väčšina procesov, ktoré do života človeka v tom období zasahovali, mala lineárny charakter. To znamená, že ich dôsledky boli viac-menej predvídateľné. Stratégia prežitia bola postavená na strohej reprodukcii osvedčeného, odskúšaného, t. j. na tradícii. Pravidlá súžitia neboli legitimizované racionálnou argumentáciou či na jej podklade vytvorenou dohodou, ale súčasťou tradície sa stali na základe ich skupinovej prospešnosti (t. j. na základe časom overenej skúsenosti, že v dlhodobom horizonte prežívali skupiny, ktoré uvedené pravidlá a hodnoty dodržiavali). K pravidlám súžitia a k optimálnym vzťahom k prírodnému prostrediu sa dospievalo riskantnou cestou pokusov a omylov.

Každé vychýlenie zo zabehaného stavu vecí bolo preto sankcionované, keďže takéto konanie vystavovalo riziku nielen daného jedinca, ale i spoločenstvo, ktorého bol súčasťou. Herézy a ich nositelia mali jednoznačne zápornú hodnotu. Osobnostné vyhraňovanie, aspirácie a hľadanie vlastného repertoáru správania znamenalo potenciálne ohrozenie celého spoločenstva. Hodnotové orientácie tu boli nasmerované k tomu, čo ekonóm Walt Whitman Rostow nazval *dlhodobým fatalizmom*. Prevládali tu hodnoty, ktoré redukovali možnosť voľby a ambície zmeniť svoj vlastný údel. Rozsah možností vnukov bol tak zhruba rovnaký, aký bol u ich prarodičov.

Výchova mala preto spočiatku prevažne konzervatívny charakter, lebo bola primárne orientovaná na ustáľovanie a reprodukciu poriadku a prirodzeného behu sveta, ktorého účelom bolo zachovanie fixných súradníc človeka v určitom svetonázorovom rámci a tým aj v určitom zmysel garantujúcom kontexte. Cieľom výchovy bola akomodácia človeka na uvedenú predstavu sveta. Výchova tak dostávala priestor všade tam, kde bol človek vychýlený z miesta, ktoré mu bolo určené v celkovom pláne sveta. Primárnou úlohou výchovy, ako už bolo spomenuté, bolo človeka enkulturovať a socializovať, a nie podporovať jeho individualitu. Išlo teda o uspôsobovanie jeho individuálneho bytia tak, aby bolo integrovateľné do uvedeného celku a kolektívnych akcií. Vo väčšine prvotných tematizácií sa človek nechápal ako samostatná entita obdarená stálym súborom kvalít, ktoré vo svojom súhrne vytvárali určité jadro „človečenskosti“ náležiacie každému jednotlivému indivíduu (príslušníkovi ľudského rodu), t. j. „človečnosť“ nesubstancionalizovali, ale charakteristiky človeka derivovali z dobových predstáv o povahe skutočnosti, za súčasť ktorej bol človek pokladaný. Človek ich mal len ako ich komponent a výchova mala tento jeho status potvrdzovať. Výchovou mal byť človek na uvedenom mieste fixovaný. V tomto zmysle je už jedno, či týmto širším identifikačným rámcom bolo politické spoločenstvo antickej polis alebo stvorený svet rozvrhnutý podľa Božieho plánu. K uvedenému treba poznamenať aj to, že to, čo tu figurovalo ako skutočnosť, za organickú súčasť ktorej bol človek pokladaný, predstavovalo ešte pomerne málo diferencovaný celok. Napríklad jednotlivé sféry života tradičnej spoločnosti neboli ešte od seba oddelené, ale vzájomne splývali. Ekonomický a politický systém tu ešte neexistovali ako samostatne diferencované oblasti, ale boli organicky včlenené do širších kultúrnych a sociálnych súvislostí (príbuzenských vzťahov, sústavy tradičných hodnôt, náboženských predstáv a zvyklostí). K ich oddeleniu dochádza až v neskoršom období, keď sa pod vplyvom určitých okolností presadia autonómne zdroje ich rozvoja a začnú sa reprodukovať na svojom vlastnom základe. Odpútanie ekonomiky od tradičných obmedzení, ktoré ju dovtedy v jej rozmachu limitovali, prispelo k podstatnému urýchleniu obehu statkov a tým i k jej výraznej

mobilizácii.³⁰ Takisto tu ešte neboli od seba striktno oddelené pracovisko od bydliska (rodiny), výrobca od spotrebiteľa, ekonomika od politiky. Rovnako neostre sú i hranice medzi morálkou, politikou a právom. Politika bola limitovaná náboženstvom, morálne vzťahy boli súčasne právnymi príkazmi. Ako na to vo svojej *Filozofii dejín* poukázal Hegel, ešte aj u Grékov boli mravy zároveň juristickým právom (G. W. F. Hegel, 1957, s. 288). Z uvedených dôvodov pomerne málo diferencovaným a inštitucionalizovaným bol aj proces výchovy.

Hoci človek mal stanovené svoje pevné miesto v určitom celku a jemu pripisované atribúty boli z tohto celku derivované, zároveň to bolo miesto nepevné, problematické. Človek totiž od začiatku disponoval určitými kvalitami, ktoré ho z uvedeného celku vydeľovali, vždy bol epicentrom určitých disonancií, ktoré tento naladený celok disharmonizovali. Hoci spočiatku prevládalo presvedčenie, že uvedené disonancie sú súčasťou plánu a behom sveta i času budú anulované, nakoniec sa predsa len k slovu dostala pochybnosť, či nejde o konštrukčnú chybu univerza, ktorú treba (napríklad výchovou) korigovať. Predpokladom takéhoto kritického prehodnotenia umiestnenia človeku v takomto celku bol vznik filozofie. Hoci filozofia vznikla z „ničnerobenía“,³¹ ukázala sa nesmierne produktívnou. Španielsky filozof J. Ortega y Gasset (1969) v jej sokratovskej podobe dokonca nachádza kľúč k európskej histórii, bez ktorého by z našej minulosti i našej prítomnosti zostali len nečitateľné hieroglyfy. Sokrates bol podľa neho „prvý, kto si uvedomil, že rozum predstavuje nový vesmír, dokonalejší a lepší, ako je ten, ktorý spontánne nachádzame okolo seba. ... Ani to, čo nás obklopuje, ani to, čo nosíme vo svojom vnútri, nám neponúka pevný bod, kde by mohla zakotviť naša myseľ.“ (J. Ortega y Gasset, 1969, s. 42) Duša podľa Sokrata dospieva k pravdivému poznaniu len vtedy, keď sa nenechá vyrušovať a klamať telom a pri tomto hľadaní pravej podstaty vecí sa dáva viesť len rozumovou úvahou. Platón to vo svojom dialógu *Faidón* ústami Sokrata vyjadril takto: duša môže najlepšie rozumovo myslieť vtedy, „keď ju nič z týchto vecí neruší, ani sluch, ani zrak, ani bolesť, ani nijaká rozkoš, ale keď ostáva čo najviac sama so sebou a telo necháva bokom...“ (Platón, 1990, s. 736). Postava Sokrata sa teda v uvedenom dialógu pri hľadaní garancií pravdy jednoznačne prikláňa na stranu rozumu: „Toto mi zišlo na um a zľakol som sa, že celkom oslepnem na duši, ak sa budem poze-

³⁰ Jej úplná emancipácia však nastáva až v ére globalizácie, keď dochádza k oddeleniu politiky a ekonomiky a k vymaneniu ekonomiky z teritoriálnych obmedzení.

³¹ Hegel vo svojej *Filozofii dejín* komentuje známu vetu z Aristotelovej *Metafyziky* („Keď je tiesnivá potreba uspokojená, obracia sa človek k všeobecnému a vyššiemu“) slovami: „Aristoteles uvádza, že filozofovať sa začalo, až keď boli zaistené životné nutnosti.“ (G. W. F. Hegel, 1957, s. 85)

rať na veci očami a budem ich chcieť zachytiť každým zmyslom. Zdalo sa mi teda nevyhnutné uchýliť sa k myšlienkam a na nich pozorovať pravdivosť vecí.“ (Platón, 1990, s. 775) Podstatu uvedeného posunu v prístupe ku skutočnosti, ktorý uskutočnili Sokrates, Ortega y Gasset (1969), vidí v tom, že ak doteraz boli idey používané len ako nástroje v službách vitálnych potrieb, teraz sa život kladie do služieb ideí. Tým, že človek začína svet posudzovať z hľadiska týchto abstraktných pojmov a princípov, sa nutne dostáva do rozporu so skutočnosťou, ktorý rieši tým, že ju začne pretvárať na obraz týchto abstrakcií a ideálov.³² Grék sa od obyvateľov vtedajšieho známeho sveta začína odlišovať tým, že neakceptuje život v jeho každodennej danosti usmerňovaný tradíciou, ale tým, že začína klásť na život nároky, že ho posudzuje prizmou týchto rozumových pojmov a princípov.³³ Ak iné národy žijúce v tomto období svoj názor na svet žijú, grécky človek začína mať vďaka uvedenému odstupu na život názor. Tu niekde pramení i normatívnosť, doktrínálnosť a procedurálnosť v prístupe európskeho človeka k svetu, jeho rigoróznosť a zásadovosť. Cieľom sokratovského dialógu napríklad nebolo presadenie stanoviska jeho rétoricky najzdatnejšieho účastníka, prípadne toho z jeho aktérov, ktorý mal tradíciou udelený najvyšší status, ale o pravda ako taká.³⁴ Takým bolo i záverečné gesto jeho života: Sokrates obetoval svoj život nie v mene určitej požiadavky vznášanej tradíciou, ale v mene abstraktného (rozumového) princípu – princípu spravodlivosti. V dialógu *Eutyfron* Platón ústami Sokrata vyjadruje rovnaký postoj i k dobru, ktorého hodnota sa podľa neho neodvíja od jeho tradovaného božského pôvodu, ale z jeho rozumového základu: dobro sa páči bohom, pretože je dobré samo osebe, a nie naopak – nestáva sa dobrom preto, že sa páči bohom. Vo svete týchto rozumových pojmov (*logoi*) a ideí tak európske ľudstvo našlo pomyslený Archimedov bod, o ktorý sa človek mohol zaprieť a pohnúť svetom. To umožnilo človeku distancovať sa od bezprostredne daného sveta a behu vlastného života a pristúpiť k nim predmetne – použiť ich ako materiál na ich nové („netradičné“) stvárnenie. Z hľadiska našej témy je rozhodujúce to, že v dôsledku uvedeného posunu výchova

³² Tento apolónsky a faustovský prvok je zastúpený predovšetkým v „mužskom“ myslení.

³³ Rozum tu však ešte nereprezentuje individualizujúci, autonómiu jedinca garantujúci, ale nadindividuálny princíp. Človek ním nedisponuje, ale na ňom len participuje. Rešpektuje ho a podriaďuje sa mu a jeho princípy pomáha inštalovať tam, kde sa ešte v plnej miere neprejavila jeho vláda, a to aj vtedy, ak by sa takto pretvorená skutočnosť dostala do rozporu s jeho osobnými potrebami, túžbami a prirodzenými sklonmi alebo tradovanými názormi. Inak je to vtedy a tam, kde sa človek začne považovať za bytosť intelektuálne sebačnú. V tomto prípade sa rozum začne chápať viac-menej inštrumentálne, t. j. ako nástroj zapájaný do služieb potrieb a záujmov človeka.

³⁴ „Takýto spôsob hľadania pravdy môžeme nazvať *cestou osvietenia*, pričom nikdy nešlo o jeho pravdu (Sokratovu), ale o pravdu ako takú.“ (B. Kudláčová, 2007, s. 44 – 45)

nadobúda jednoznačne **intencionálny charakter**. Gréci však tieto pretvárajúce aktivity ešte neorientujú na premenu prírodného sveta, ale výhradne do stvárnovania svojho vlastného ľudského sveta. Vo vzťahu k *fyzis* sa tento odstup od sveta prejavil len ako poznávací vzťah k svetu (pozorovanie sveta z intelektuálneho odstupu). To, čo začína byť menené podľa uvedených rozumových princípov, nie je teda ešte prírodný svet, ale obec a človek ako občan. Cieľom týchto aktivít nebolo ovládnutie sveta, ale seba samého. Vo sfére výchovy sa to prejavilo predovšetkým presunom dôrazu na „politickú výchovu“ orientovanú na formovanie občana v intenciách potrieb politického spoločenstva (obce), súčasťou ktorej bolo aj podriadenie konania a myslenia človeka určitým rozumovým normám a princípom. Z hľadiska ďalšieho vývoja bolo dôležitým predovšetkým to, že Sokrates bol presvedčený o privilegovanosti rozumu pred múdrosťou uchovávanou a prenášanou tradíciou. To však neznamená, že tradícia (názorový repertoár nekriticky preberaný od predkov) bola s definitívnou platnosťou nahradená rozumom (rozumom prevereným a fundovaným poznaním). Ide o to, že jeden i druhý spôsob usmerňovania života človeka zostáva v platnosti, i keď s tendenciou marginalizácie tradície. Grécky človek sa podriaďuje nielen zákonom obce, ale aj tradícii.³⁵ Výchova bola preto v antike dislokovaná do dvoch relatívne autonómnych oblastí, v dôsledku čoho tu nadobúda dve odlišné, vzájomne neredukovateľné podoby. Prvou z nich bola výchova pre agoru, druhou výchova pre privátnu sféru. Prvá z nich bola chápaná ako scholé a ako vyslovene mužská záležitosť, týkajúca sa výhradne slobodných občanov, t. j. ako niečo exkluzívne, idúce nad rámec bežného obstarávania a reprodukcie holého živobytia. Do jej uvedeného okruhu preto patrili aktivity, ktoré sa vo vzťahu k nemu javili ako samoučelné či neúčelné, prípadne ako nadbytočný luxus, akým bola napríklad kultivácia ľudského tela a ducha (múžická a gymnastická výchova, umenie výrečnosti a pod.), ktoré nadobúdajú svoj význam len vo vzťahu k obci (politickému spoločenstvu). Druhá z uvedených kategórií výchovného pôsobenia bola prevažne záležitosťou žien a bola orientovaná na produkčné a reprodukčné aktivity vyplňajúce všedný deň. Prvá prispievala k pretrvávaniu obce, druhá k pretrvávaniu spoločnosti, ktorú Gréci nepovažovali za niečo, čo by sa zásadne odlišovalo od prírodných foriem bytia, keďže bola podľa nich osnovaná na príbuzenských, a teda prirodzených (prírodne determinovaných) vzťahoch a potrebách.³⁶ Prvá sa realizuje vo verejnom priestore, druhá v domácom okruhu. Ak

³⁵ Dalo by sa to povedať aj tak, že v gréckom svete si popri Kreónovi zachovala svoje miesto i Antígona, hoci sa sféra pôsobnosti princípu, ktorý reprezentovala, obmedzila len na domáci okruh.

³⁶ Aristotelov termín *zoon politikon* necharakterizuje človeka ako spoločenského tvora (ako

prvá z nich mala vyhranene intencionálny charakter, druhej uvedený rozmer chýba. Hoci ide o dva principiálne nezlučiteľné, a preto i často vzájomne kolidujúce výchovné vplyvy, do ostrých konfliktov sa spravidla nedostávajú, keďže každý dostáva svoj vlastný priestor – tradícia v súkromí a racionálna argumentácia vo verejnom priestore. Cieľom inferiórneho postavenia žien v niektorých kultúrach, vrátane starovekej gréckej kultúry, nebola len snaha presadiť patriarchálne vlastnícke práva. „Týka sa aj reprodukcie kultúry a náboženstva, pri ktorej sa ženy považujú za najspôhlivejších činiteľov. Z historického hľadiska muži vstupovali do širokého spoločenského života – v rámci armád, súdov, zhromaždení a trhovísk. Sú preto vždy potenciálnymi sprostredkovateľmi novosti a asimilácie.“ (M. Walzer, 2002, s. 189) Práve tak, ako sa tradícia „lepšie zachováva v dedinskom než v mestskom prostredí, tak sa lepšie zachováva v súkromí či domácnostiach než vo verejnom prostredí – čo v bežných prípadoch znamená, že skôr medzi ženami než medzi mužmi“ (tamže). Hranica oddeľujúca obe tieto domény výchovy sa definitívne rozpustí až v dôsledku ideového vplyvu, ktorým európsku kultúru poznačilo **kresťanstvo**. Kresťanstvo k uvedenému nároku na sebauváranie človeka z hľadiska antickou akcentovaných neosobných rozumových pojmov a princípov pridáva ďalší motív, ktorý predošlý neruší, ale dopĺňa a umocňuje. Ide o to, že požiadavky na život v tomto svete sa začínajú klásť i z hľadiska viery v iný, primárne hodnotovo dimenzovaný svet. Tento **transcendentný svet** tak vytvorí ďalší významný referenčný bod európskej kultúry a vzhľadom na ňu sa začnú posudzovať ľudské činy i myslenie človeka. Podstatným tiež je, že uvedený nárok v rovnakej miere zasahuje i privátnu sféru. Nóvum spočíva i v tom, že sa nepremieta len do požiadavky zosúladiť osobný život človeka s uvedeným transcendentným nárokom, ale sa vznáša i na vonkajší svet, v aréne ktorého sa život človeka odohráva. Pôvod uvedeného nároku možno nájsť v teologickom koncepte evanjelistu Lukáša, ktorý reaguje na skutočnosť, že avizovaný druhý príchod Krista sa neudial v takom krátkom časovom horizonte, v akom bol pôvodne očakávaný. Tak sa rodí myšlienka božieho spásneho plánu (*oikonomia theou*), z hľadiska ktorej sa dejiny začnú chápať ako priestor, v ktorom sa toto Božie dielo presadzuje. Neskôr sa uvedený koncept spojí s myšlienkou synergizmu (svojím pôvodom gnostickou), podľa ktorej sa človek môže na tomto spásnom pláne podieľať. V scholastike tak nakoniec dozrela myšlienka tvorby kresťanskej kultúry a civilizácie. Tým sa vytvorili predpoklady na to, aby človek v celku sveta zaujal autonómnejšie postavenie. V **renesancii** bol uvedený trend dovedený až do bodu, keď bol **človek z koz-**

sa to často nesprávne interpretuje), ale ako „živočícha“ patriaceho k obci a od nej bytostne závislého.

mologického poriadku vyňatý a začal byť posudzovaný ako samostatná otázka.³⁷ Ak perspektívou, ktorou sa na ľudské bytie dovedy nazeralo, bol určitým spôsobom rozvrhnutý svet, teraz sa na svet nazerá cez prizmu človeka a posudzuje sa z hľadiska jeho potrieb a záujmov, t. j. z hľadiska toho, či zodpovedá jeho predpokladanej bytostnej povahe, alebo nie, či vytvára na jej kultiváciu prajné prostredie, alebo je jej prekážkou. Ak sa predtým poslanie človeka vymedzovalo vzhľadom na svet, v týchto nových podmienkach sa otázka jeho poslania posudzuje **autonómne**, t. j. ako niečo od sveta nezávislé, či dokonca naplniteľné len v konfrontácii s ním. Človek v ňom už nemá svoje „pevné miesto a objektívna skutočnosť mu už nezaručuje zmysel a istotu. Tým je vrhnutý späť k sebe samému – čo sa javí ako jediný pevný bod, ktorý je mu daný“ (B. Kudláčová, 2007, s. 110). Vyviazanie človeka z väzieb, ktoré ho v takomto celku fixovali, nastalo i v dôsledku súhry určitých sociálno-politických a sociálno-ekonomických procesov a udalostí, ktoré pre uvedený krok vytvorili nielen vhodnú pôdu, ale si ho doslova vynútili.

6.1.2. *Výchova ako naprávanie*

V druhej z uvedených períód musí výchova reagovať na skutočnosť, že človek bol okolnosťami zo sveta zatlačený do svojho vnútra. Uvedený proces začal podľa Hegela už v antike. Hegel uvedený posun spája s filozofiou stoicizmu a spoločensko-historickými okolnosťami, ktoré k jeho vzniku viedli (G. W. F. Hegel, 1965, s. 276). Prispelo k nemu aj to, že rozbalansovanie krehkých vzťahov s prírodou a postupný nárast dynamiky sociálnych zmien si vynútili i zmenu stratégie prežitia. Sociálny poriadok sa začína stavať na inováciách. Nápad sa už nekvalifikuje ako chyba a odchýlka v individuálnom správaní ako úchylka. Ich nositelia už nie sú považovaní za zradcov a nepriateľov. Stabilitu daného spoločenstva v týchto zmenených podmienkach, charakterizovaných zvýšeným dynamizmom zmien prírodného a sociálneho prostredia, je možné zabezpečiť len prostredníctvom zmeny. Objavuje sa príliš mnoho nových situácií, ktoré kódex mravov a tradíciou predpísaný repertoár sprá-

³⁷ Jedna vec je však vytvorenie podmienok pre vznik určitého, z hľadiska výchovy kľúčového fenoménu, druhá vytvorenie prajného prostredia pre jeho masové rozšírenie. Uvedená a Grékmi uskutočnená odluka teórie od životnej praxe bola napríklad do všetkých dôsledkov dovedená až v novoveku. Ak sa myšlienka aktívneho vzťahu k svetu zrodila už v stredoveku, reálne predpoklady civilizačnej expanzie sa v európskom priestore vytvorili až v 17. storočí. Hoci bol človek v teoretickej rovine z kozmologického poriadku niektorými mysliteľmi vyňatý už v renesancii, uvedený názor na človeka sa v jej rámci nestal súčasťou širšieho povedomia.

vania už nedokážu obsiahnuť. Inovácie sú žiaduce a sú dokonca podmienkou fyzického prežitia a spoločenského úspechu. Dôležitou úlohou výchovy sa v týchto nových podmienkach stáva **príprava na „budúcnosť“** – na možné, potenciálne situácie.³⁸ Začína sprostredkovať i neutilitárne poznatky, ktoré môžu nadobúdať svoj praktický rozmer až v zmenených podmienkach, prípadne v iných priestorových či časových kontextoch. Hodnotu tým získava aj individuum. Staví sa na uvedomelosti jeho správania a konania. Tradícia sa začína reflektovať a racionalizovať. Teraz už vieme nielen to, že je potrebné dodržiavať určité normy, hodnoty a reprodukovať určité role či praktiky, ale chceme už vedieť aj to, **prečo** je to žiaduce, chceme sa dozvedieť, ako funguje spoločnosť, a tak jej možným poruchám a dysfunkciám predchádzať. V dôsledku toho dochádza k strate významu tradície a postupnému uvoľňovaniu človeka z askriptívnych väzieb. Tento trend neskôr posilnili i určité zmeny zasahujúce oblasť ekonomiky. Výrazný medzník v tomto smere predstavoval najmä prechod od zberačsko-loveckej ekonomiky, resp. tzv. prisvojovacieho hospodárstva (prisvojovania si darov prírody) k produktívnej, resp. výrobnjej ekonomike (prechodom k poľnohospodárstvu a neskôr k remeselnej a priemyselnej výrobe). Až tu sa človek začína výraznejšie osamostatňovať od pút závislosti od prírody. Ak sa predtým mohol človek a spoločnosť rozvíjať len do tej miery, do akej mu jeho prírodné prostredie poskytovalo alebo neposkytovalo prostriedky na jeho živobytie, teraz si začína svojou produktívnou činnosťou **vytvárať predpoklady na svoj rozvoj sám**. Tým sa však zároveň zvyšuje i jeho sebedomie a vedomie vlastnej hodnoty, dôvera vo vlastné schopnosti a sily. Pocit závislosti vystrieda **vedomie vlastnej autonómnosti a slobody**. Proces individualizácie neskôr posilnila i postupujúca merkantilizácia hospodárstva (vplyv peňazí) a generalizácia trhu. Jedným z dôsledkov uvedených procesov, predovšetkým však rozvoja vecnej tovarovej výmeny, bolo aj postupné vytlačanie osobných medziľudských vzťahov vecnými. Vďaka peniazom napríklad ekonomické transakcie prestávajú byť osobným aktom, lebo sa môžu uplatňovať i medzi aktérmi, ktorí sú od seba oddelení nielen v priestore, ale aj v čase. K vymaneniu sa človeka z emocionálnej viazanosti k určitej tradícii a konkrétnemu ľudskému spoločenstvu prispela vecná tovarová výmena predovšetkým tým, že viedla k vzniku „partnerstva bez záväzkov“. Ak bola predtým vymieňaná vec primárne prostriedkom, ktorým sa medzi účastníkmi tejto výmeny vyvolávalo a posilňovalo puto vzájomnosti, oddanosti a vďačnosti, teraz je cieľom výmeny táto vec samotná.

Uvedené zmeny citelne zasiahli i sféru výchovy. Výchovné ideály začínajú byť pod ich vplyvom formulované čoraz individualistickejšie. Výchova sa

³⁸ Dôsledkom uvedeného posunu je aj to, že edukácia nadobúda stále všeobecnejší charakter.

v týchto nových podmienkach začína chápať ako **naprávanie**. Do popredia sa dostáva otázka bytostného určenia človeka, t. j. otázka, akými objektívne danými, na prírodu či spoločnosť neredukovateľnými kvalitami by mali disponovať samotné ľudské individua. Priestor na výchovu sa potom nachádzal tam, kde človek nežil podľa svojich možností alebo kde sa človek z rôznych dôvodov vzdialil svojmu pôvodnému ľudskému poslaniu. Do popredia sa preto dostávajú tzv. reštitučné koncepty výchovy. Výchova sa tu chápala ako vyrovnávanie rozdielu medzi tým, čím človek aktuálne bol a čím by byť mal, aby sa dostal do súladu so svojím bytostným určením. Za poslanie výchovy sa v tomto zmysle považovalo vyvedenie človeka zo spleti bludných životných ciest, naprávanie toho, čo bolo v človeku porušené, odkrývanie toho, čo v ňom bolo rôznymi nánosmi prekryté, návrat k tomu, čo bolo zabudnuté, voči čomu sa človek odcudzil či od čoho sa vzdialil. Tento rozdiel medzi uvedenými modalitami ľudského bytia sa tu najčastejšie vyjadruje prostredníctvom polarít medzi:

- detstvom a dospelosťou (nezrelosťou a zrelosťou, nekompetentnosťou a kompetentnosťou, nespôsobilosťou a spôsobilosťou, nesamostatnosťou a samostatnosťou a pod.),
- potencialitou a aktualitou,
- nedostatkovosťou a plnosťou,
- fragmentárnosťou a univerzálnosťou,³⁹
- heterochónnosťou a autochónnosťou.⁴⁰

Týmto deficitom môže byť postihnuté nielen dieťa, ale i dospelý. Podľa niektorých názorov nielen ľudské individuum, ale i ľudstvo musí dospieť k svojej dospelosti (zrelosti, plnosti, autenticite, univerzálnosti a pod.). Priestor na výchovu sa tak otvára nielen v individuálnom vývine človeka (v jeho ontogenéze), ale i v dejinách. Hegel v uvedenej súvislosti doslova hovorí o „výchove ľudstva dejinami“. Uvedený proces nemusí byť taktiež orientovaný len

³⁹ Pre Arthura Schopenhauera napríklad takýto optimálny status ľudského bytia reprezentuje „celý“ človek, ktorý predstavuje jednotku, a nielen zlomok idey ľudstva.

⁴⁰ Z dejín, ako aj z etnologických výskumov sme sa už poučili v tom, že uvedené kritériálne body sú relatívne, keďže rozhrania medzi uvedenými modalitami ľudského bytia sú kultúrne a historicky podmienené. Čo je to zrelosť či nezrelosť, je napríklad v každej dobe či kultúre chápané odlišne. Mnohé z uvedených rozdielov nie sú teda „prirodzené“, ale indukované kultúrou. Prirodzenou je skôr sukcesia množstva takýchto prechodov, frázujúcich ľudskú biografii (prípadne ľudskú históriu) vždy odlišným, kultúrne špecifickým spôsobom. V individuálnom vývine človeka (ale aj v jeho druhovej histórii) teda existuje množstvo takýchto cezúr a nimi vymedzených etáp, z ktorých každá má svoju vlastnú východiskovú nekompetentnosť a spôsoby jej kompenzácie. Redukovanie uvedenej škály len na jej dva limitné prípady (detstvo – dospelosť) je prílišným zjednodušením a príliš ďalekosiahlou abstrakciou.

na budúcnosť, ale aj na minulosť. Výchova v uvedenom zmysle nemusí byť napríklad len procesom prekonávajúcim „negativitu“ detstva, ale aj procesom motivovaným návratom k hodnote detstva (prípadne procesom chrániacim detstvo pred určitými degradujúcimi vplyvmi, ako výchovu chápal napríklad J. J. Rousseau). K mysliteľom, ktorí detstvu pripisovali vysoký status, patrili napríklad Francis Bacon,⁴¹ Friedrich Nietzsche či Antoine de Saint-Exupéry.

Uvedené výchovné koncepty sa tiež rozchádzali v niektorom z uvedených názorov:

- v názoroch na to, z akého východiskového bodu celý uvedený proces štar-tuje,
- v názoroch na to, čo je jeho cieľovou hodnotou,⁴²
- v navrhovanom spôsobe, ako uvedený rozdiel prekonať,
- podľa toho, ako vznik, resp. existenciu uvedeného rozdielu vysvetľujú.

To, čo nás od uvedeného pôvodného určenia vzdialilo, sa najčastejšie tematizuje prostredníctvom príbuzných kategórií hriech a odcudzenie. Vo všeobecnosti sa pod druhou z uvedených kategórií rozumie to, že človek tu nie je „pre seba“ (niečím, čo má hodnotu v sebe samom), ale slúži nejakému vonkajšiemu účelu či nejakej ceste, t. j. keď sa stáva prostriedkom naplnenia určitého postulovaného cieľa dejín, rozvojových potrieb štátu, spoločnosti alebo systému ekonomickej produkcie. Inak povedané, keď sa z autonómneho subjektu stane okolnosťami pasivizovaným objektom. O odcudzení hovoríme aj vtedy, ak človek stratí kontrolu nad svojimi výtvormi. K tomu dochádza najmä tam, kde sa tieto výtvary osamostatnia a vystupujú voči človeku ako vonkajšia nepriateľská a cudzorodá sila, ktorá ho zotročuje, pozbavuje ho slobody a možnosti spoluurčovať podobu vlastného bytia. Pojem odcudzenia vyjadruje aj určitý aspekt deľby práce – keď človek stráca zo zreteľa výsledok svojej práce a tým aj možnosť projektovať sa do svojho výtvoru, a tiež stav, keď sa v dôsledku špecializácie rozpadá totalita ľudského bytia. Friedrich Schiller to vo svojich *Listoch o estetickej výchove človeka* v poetickej podobe vyjadril nasledujúco: „Dnešný človek je naveky pripútaný na jeden jednotlivý malý zlomok celku, a preto aj sám sa vytvára len ako zlomok; večne počúva len monotónny zvuk

⁴¹ Francis Bacon vidí pozitivitu detstva v tom, že pohľad dieťaťa na svet nie je ešte zaťažený takým množstvom predsudkov („idolov“), ako je pohľad dospelého. Vo svojej práci *Nové Organon* o tom píše: „Rozum je treba od nich oslobodiť a očistiť, pretože do kráľovstva človeka, ktoré je založené na vedách, nie je iný prístup, než aký je do kráľovstva nebeského, človek tam musí vojsť ako dieťa.“ (F. Bacon, 1974, s. 118)

⁴² Prípadne v tom, ktorá zložka, resp. zložky, osobnostného spektra človeka by mala získať prevahu nad ostatnými. Uvedené výchovné koncepcie možno klasifikovať i podľa predstáv, v akej oblasti sa majú tieto kvalitatívne posuny manifestovať – či vo sfére mravnej, intelektuálnej alebo behaviorálnej.

kolesa, ktoré otáča, a tak nikdy nerozvinie harmóniu svojej bytosti, a namiesto aby bol vo svojej prirodzenosti výrazom ľudstva, stáva sa iba odtlačkom svojho zamestnania, svojej vedy.“ (F. Schiller, 1985, s. 84)

6.1.3. *Výchova ako formovanie*

Tretia z uvedených periód súvisí s nástupom procesov súhrnne označovaných ako proces modernizácie. Jedným z týchto procesov bol aj proces metropolizácie spoločnosti – masívneho presunu vidieckeho obyvateľstva do miest,⁴³ kde hľadá príležitosť na svoju obživu v rodiacej sa priemyselnej výrobe. Ako konštatuje Vilém Flusser „...ľud sa pomaly mení na dav v tej miere, v akej sa vytrháva z mýtickej dedinskej obce, aby sa zhromaždil okolo strojov“ (V. Flusser, 2002, s. 42). S tým súvisí aj potreba sociálne integrovať z pôvodného prostredia vykorenené masy prichádzajúce do centier priemyselnej výroby za prácou. Funkcie, ktoré predtým plnila ich materská obec, musí prebrať štátny aparát, čo následne posilnilo aj trend byrokratizácie a scholarizácie spoločnosti.⁴⁴ Ak v prvej z týchto etáp bola regulárnosť životných prejavov človeka dosahovaná prostredníctvom sociálno-kultúrnych regulatívov (zvykov, hodnôt, rituálov, rôznych tabu a pod.) obsiahnutých v tradícii, a ktoré sa prostredníctvom nej aj reprodukovali, v tomto období sa konformita správania jedincov dosahuje inštitucionálne (a potom aj prostredníctvom inštitucionalizácie ľudského správania). Žiaduce vzory správania sa operatívne dosahujú formačným pôsobením určitých byrokratických organizácií, ktoré majú danými procedúrami legitimizované oprávnenie ich predpisovať. V tretej etape sa preto dôraz presúva na **formatívnu funkciu edukácie**. Ďalší rast zložitosti sociálneho prostredia viedol tiež k tomu, že ľudské individuum prestalo byť schopné svojím individuálnym vedomím a kognitívnou kapacitou obsiahnuť celé pole týchto zložito prepletených vzťahov. Tradičné vzory správania, ako aj uvedomelé („racionálne“) konanie a vedome kultivovaný pocit zodpovednosti za jeho dôsledky, prestali byť poistkou pred hrozbou nárastu anomických javov. Poznanie sa začína osamostatňovať a odosobňovať.

⁴³ Súvisiaceho, okrem iného, aj s určitým demografickým vývojom.

⁴⁴ Napríklad „úcta detí k rodičom“, ktorá predtým reprezentovala dôchodkové zabezpečenie rodičov, musela byť (po odchode detí do miest) nahradená príslušnými byrokratickými inštitútmi (systémom poistenia). Uvedený proces bol akcelerovaný ešte aj tým, že uvedené byrokratické inštitúcie (v určitom historickom období vývoja spoločnosti zastrešované sociálnym štátom) poskytujú toto poistenie individuálne, čo spätne znížilo význam tradičných vzťahov (úlohu príbuzenských a medzigeneračných väzieb, väzieb na miestne spoločenstvo a pod.).

Odpútava sa od svojho hodnotového kontextu a stráca i svoje emocionálne podfarbenie. Osobná angažovanosť v získavaní nových poznatkov sa nahrádza **inštitucionálnou sférou reprodukoványm neutrálnym vedením**. Takto osamostatnené poznanie sa postupne stáva novým sankčným prvkom a konformita členov spoločnosti sa začína zabezpečovať vonkajším riadením. Sociálny poriadok sa už nereprodukuje len cez tradíciu tlmočené normatívy či prostredníctvom uvedomelej činnosti indivíduí, ale sa dosahuje predovšetkým vonkajším riadením prostredníctvom systémov sociálnej kontroly tým, že sa tomuto správaniu kladú určité mantinely, že sa usmerňuje podľa programu zostaveného expertmi. Prinútenie však nepraje inováciám, ktoré sú čoraz žiadanejšie. Ďalší vývoj šiel preto cestou zmäkčovania moci. Konformita sa už nezabezpečuje cestou masifikácie spoločnosti, ktorá zefektívňuje a zlacňuje kontrolu, ale cestou individualizácie, už nie cestou represie, ale disciplinovania a „zvádzania“.

Cieľom výchovy bolo dosiahnuť takú inštitucionalizáciu ľudského správania a konania, aby človek mohol byť začlenený do novoprofilovaného sveta práce, prostredia etatizovanej spoločnosti či technologicky modifikovaného prostredia. V tomto období je preto dôležité, aby ľudské správanie bolo koordinovateľné nielen s inými ľuďmi, ale i s *non humans*.⁴⁵ Prioritu nad sociálnymi vzťahmi ľudí tak postupne získavajú technologicko-organizačné vzťahy. Škola sa v tomto období primárne stáva poskytovateľom kvalifikácie. To znamená, že edukačné inštitúcie sa začínajú prednostne chápať ako určité tréningové zariadenia na optimálnu súhru ľudí v rámci príslušnej výrobnéj či správnej jednotky. V dôsledku uvedených okolností sa výchova začala chápať ako formovanie. K slovu sa uvedený názor na výchovu dostáva predovšetkým vtedy a tam, kde sa začne človek chápať ako substanciálne nevyprofilovaná bytosť, ktorá svoju určitosť nadobúda len výchovou. Tým sa zároveň zmení i postoj k existujúcej ponuke alternatívnych výchovných cieľov, resp. názorov na finálnu podobu človeka. Voľba medzi nimi už nie je vedená snahou dospieť k pravde, t. j. ku konečnému rozhodnutiu, ktorá z existujúcich alternatív je tá pravá, pravde najbližšia. To, čo v konečnom dôsledku určuje, že sa niektorý z edukačných subjektov prikloní k niektorému z etablovaných výkladov človeka, prestane byť motivované predstavou jedinej optimálnej, pravde najviac zodpovedajúcej podoby ľudského bytia. V stále väčšej miere ho začne ovplyvňovať dobová spoločenská objednávka. Edukácia je v týchto nových

⁴⁵ Pod uvedeným termínom rozumieme rôzne technické a technologické prostriedky (stroje, počítače, komunikačné prostriedky a pod.), neosobné organizácie a ich aparáty, inštitucionálne texty a pod., limitujúce a výrazne kanalizujúce cieľavedomé i svojvoľné ľudské individuálne i spoločenské aktivity.

podmienkach vytváraním novej identity podľa jej momentálne naformulovaného zadania. Ide v nej predovšetkým o dopĺňanie osobnostnej výbavy človeka o zručnosti, ktoré si život (reprezentovaný aktuálnym stavom spoločnosti, stavom techniky, ekonomiky či prírodného prostredia) vyžaduje. Do popredia sa preto dostáva formatívny rozmer výchovy. V dôsledku uvedeného posunu výchova v stále väčšej miere nadobúda inštrumentálny charakter a obsah vzdelávania sa začína zužovať na „*in-formovanie*“ – sprostredkovanie hodnotovo neutrálnych poznatkov.⁴⁶ Človek a jeho výchovné nastavenie sa stáva nástrojom na dosahovanie politických, inštitucionálnych, ekonomických a ideologických cieľov. Podľa Friedricha Nietzscheho, ktorý uvedený proces reflektuje práve v uvedenom dobovom kontexte, je výchova prednostne prostriedkom na dosahovanie egoistických cieľov štátu. V ideologickej rovine sa to potom maskuje tým, že štátne záujmy sa začnú vydávať za záujmy ľudí.

6.1.4. *Výchova ako tvorba*

V štvrtej zo spomínaných období sa do popredia dostáva **personalizačná a demokratizačná funkcia edukácie**. Od edukačných inštitúcií sa v tomto období očakáva, že budú vytvárať stimulujúce prostredie pre rozvoj individuality človeka. Ukazuje sa však, že tento, na prvý pohľad priaznivý trend, primárne nesledoval určité etické ciele, resp. humanistické ideály, t. j. nebol bezprostrednou výslednicou emancipačných snáh človeka, ale stoja za ním prízemnejšie motívy. Sociológ Ulrich Beck dokonca v uvedenej súvislosti hovorí o „vynútenej individualizácii“. Ide o to, že politické, ekonomické a ideologické ciele, ktoré sa predtým dosahovali prednostne cestou masifikácie spoločnosti, sa v nových podmienkach dajú efektívnejšie dosiahnuť prostredníctvom procesov individualizácie. Podľa Becka však uvedený vývoj nevedol k „vzkrieseniu individua“, lebo človek bol po svojom uvoľnení z tradičných väzieb opäťovne začlenený do nových inštitucionálnych vzťahov. „Emancipované individua sa stávajú závislými od trhu práce, a tým od vzdelania, od spotreby, od sociálno-právnych ustanovení a foriem zabezpečenia, od plánovania dopravy, od spotrebnej ponuky, od možností a foriem konzultácie a starostlivosti v oblasti medicíny, psychológie a pedagogiky.“ (U. Beck, 2004, s. 119) V predchádzajúcich obdobiach bolo potrebné udržiavať sociálne väzby aj preto, aby sa dalo čeliť výzvam prostredia, ktorým nedokázal efektívne čeliť osamotený jednotlivec. Dnes to zvláda individuum pomocou strojov a iných

⁴⁶ S tým súvisí aj zásadná zmena nazerania človeka na svet, ktorá našla svoje vyjadrenie v analyticko-inštrumentálnom chápaní prírody, spoločnosti a kultúry.

technologických prostriedkov. Nástroj bol vždy úzko špecializovaný a viazaný na svojho ľudského operátora. Konečný výtvar preto mohol vzniknúť len v súčinnosti s ostatnými. Situácia sa opäť mení – dnes stroje takýchto operátorov a funkcionárov nepotrebujú. Stávajú sa čoraz autonómnejšími. V dôsledku nástupu non-humans aktérov dochádza k výraznému zmierneniu vonkajších konformizačných tlakov, prejavujúcom sa radikálnym uvoľňovaním všetkých tradičných sociálnych väzieb (a tým aj rozpadom takých inštitútov pospolitého života, akými sú rodina či národné spoločenstvo). V dôsledku týchto procesov dochádza i k postupnej atrofii socializačnej funkcie príslušných edukačných inštitúcií. K strate významu socializačných inštitúcií prispel ešte jeden dôležitý faktor. Ak ešte donedávna boli základným princípom distribuovania práv a povinností vekové limity, opierajúce sa o predstavu štandardizovaného priebehu životnej dráhy, dnes to už neplatí. Naša spoločnosť sa zmenila na *age irrelevant society*. Ak ešte v nedávnej minulosti boli naše životné scenáre viac-menej totožné,⁴⁷ dnes sa ich varieta neobmedzene rozširuje. Pri štandardnej biografii bola školská socializácia koordinovaná s inými socializačnými inštitúciami. Dnes je celý tento systém rozbalansovaný, preto už nemožno v ich pôsobení dosiahnuť požadovaný synergický efekt. Vzhľadom na zmenu charakteru práce a jej celkový ústup zo zoznamu socializačných činiteľov dnes vypadáva i pracovná socializácia. Socializačný efekt mohla mať totiž práca len v podmienkach jej stabilnosti (trvalé zamestnanie, stabilné pracovisko, stabilný pracovný kolektív) a pravidelnosti (pravidelné zmeny, pracovný čas). Uvedené atribúty práce tak prispievali k vyvolaniu patričnej miery sociálnej konformity a tým aj k udržiavaniu sociálneho poriadku v podmienkach, keď v dôsledku sekularizačných procesov dochádza k oslabeniu jeho tradičných garantov – askriptívnych vzťahov a tradičných hodnôt. Aktuálna spoločenská objednávka (konvenujúca najmä s požiadavkami súčasnej podoby ekonomickej produkcie) si však žiada „pružnú pracovnú silu“. Uvedená požiadavka sa tým dostáva do zjavného rozporu s takmer všetkými predošlými atribútmi práce, akými boli oddanosť k práci, citový vzťah k pracovisku, práca chápaná ako povolanie a pod. Práca tým stráca centrálnu postavu i v procesoch sociálnej kontroly. Ako podotýka sociálny filozof Ralf Dahrendorf, spôsob a množstvo dostupnej práce už nepostačujú, aby štruktúrovali spoločnosť. Vo svojej práci *Hľadanie nového poriadku* v uvedenej súvislosti

⁴⁷ Normatívna sila vekových kategórií zodpovedala za strohú uniformitu individuálnych biografii obyvateľov modernej spoločnosti. V jej dôsledku takmer všetci jej obyvatelia kopirovali ten istý životný scenár – zhruba v tom istom veku zahájili školskú dochádzku, nastúpili do svojho (zväčša trvalého) zamestnania, založili rodinu, splodili potomstvo, kúpili byt, pre všetkých existoval i rovnaký vekový limit na získanie vodičského oprávnenia, uzavretia manželstva, nástup vojskej služby či odchod do dôchodku.

uvádza: „Tým tiež práca stráca svoju silu na štruktúrovanie individuálneho života. Už nie je realistické, aby sa vychádzalo z toho, že príprava na prácu, výkon práce, zotavenie z práce kvôli ďalšej práci a dôchodok ako zaslúžená odmena za život naplnený prácou sú konštruktívnymi elementmi nášho života.“ (R. Dahrendorf, 2007, s. 56) V súvislosti s procesom individualizácie sa tiež často spomína rozpad „veľkých rozprávání“ či tzv. „veľkých príbehov“, ktoré sa v moderne už medzigeneračne neprenášajú prostredníctvom tradície, ale školského kurikula. Ľudí môže totiž k sebe pútať aj spoločne prežívaná idea, prípadne spoločná vízia budúcnosti. Stratou jej záväznosti alebo stratou historického vedomia (myslenia a konania orientovaného na budúcnosť) sa zároveň mimo hru ocitli i ďalšie, spoločnosť homogenizujúce a integrujúce prvky. Prekvapujúce na uvedenej situácii je to, že napriek oslabeniu či úplnému vymiznutiu väčšiny sociálne stabilizujúcich prvkov reprodukováných prostredníctvom človeka a jeho činnosti, k rozpadu spoločnosti nedochádza. V pomere k súčasnej spoločenskej a ekonomickej prevádzke je dnes totiž úplne ľahostajné, či je naše konanie a správanie konformné, a teda aj vypočítateľné a predvídateľné, alebo nie. Ľudí dnes netreba ani tlačiť, ani priťahovať („zvádzať“), dnes to s pričinením *non humans* ide (funguje) i bez ich vôle či napriek ich vôli. Zásadnejšia zmena v názoroch na výchovu nastáva teda až vtedy, keď v dôsledku vzrastu významu *non humans* pre udržiavanie integrity spoločnosti a chodu ekonomiky človek prestáva byť predmetom sústredného inštitucionálneho záujmu a tlak na konformitu jeho správania klesá.⁴⁸ Tým sa vytvorili predpoklady na to, aby sa takouto cieľovou požiadavkou edukácie mohla stať kultivácia človeka ako osobnosti. Výchova tak mohla nadobudnúť charakter tvorby a stať sa tak „umením“. Tomu však musela predchádzať aj istými kultúrno-spoločenskými podmienkami indukovaná zmena vedomia, ktorá vyústila v uznaní, že existuje viacero spôsobov, ako byť človekom.

Z hľadiska sociálno-politického pozadia príslušných dobových názorov na výchovu možno v ich dejinách rozpoznať **štyri** viac-menej konzistentné **výchovné paradigmy**. **V prvej** z nich sa výchova chápala ako fixovanie človeka v určitom poriadku, ktorý udeľoval jeho existencii určitosť a zmysel, **v druhej** ako naprávanie, motivované snahou zosúladiť aktuálne bytie človeka s jeho

⁴⁸ Integrita spoločnosti dnes už totiž nie je garantovaná výhradne integritou jedinca a konzistenciou jeho správania a konania či konzistentnosťou jeho životného plánu, ale je implementovaná zvonku. Doteraz bola regulárnosť do spoločnosti vnášaná primárne cez individuá, cez ich konformné konanie a správanie, resp. prostriedky, ktoré toto konanie a správanie robili vypočítateľným a predvídateľným (t. j. cez určité hodnoty, právne normy, výchovou vstěpované návyky a pod.). Človek však prestal byť jediným sociálnym aktérom, a teda aj Atlasom podopierajúcim klenbu sociálneho sveta. Regulárnosť do sociálnej skutočnosti sa dnes vnáša i prostredníctvom technologických prostriedkov a iných *non humans* aktérov.

predpokladaným bytostným určením, v **tretej** ako jeho formovanie v intenciách určitej spoločenskej objednávky formulovanej potrebami rozvoja emancipovanej ekonomiky a etatizovanej spoločnosti a **vo štvrtej** ako tvorba – vytváranie novej, originálnej individuality vymykajúcej sa akejkoľvek typizácii. Prvé dve výchovné paradigmy otvárajú pre výchovu pomerne veľký časový „priestor“. Nie je ním len čas vymedzený individuálnym ľudským životom, ale aj dejiny („život pokolení“). To, čo v nich predstavovalo výchovný ideál bolo totiž nadčasové. Pre zvyšné dve výchovné paradigmy sa tento priestor zužuje len na ontogenetický vývin človeka a často len na jeho najranejšiu fázu. To, že v historickom čase dochádza k presunu dôrazu z jednej z uvedených paradigmatických podôb výchovy na inú, neznamená, že tie ostatné, skôr etablované, definitívne opúšťajú scénu. Všetky i naďalej zostávajú v hre. Zmena nastáva len v tom, že z hlavnej roly prechádzajú do vedľajšej.

Uvedeným zmenám v intencii výchovy zodpovedá i zmena nárokov na profesijný výkon učiteľskej roly. V prvom z uvedených období bol učiteľ chápaný ako strážca celku, resp. zmyslu, v druhom ako sprievodca, v treťom ako remeselník a v poslednom ako umelec.

6.2. Kľúčové hodnotové koreláty výchovy v jej historických premenách

Ako už bolo povedané, za zmenou názorov na výchovu nestojí len zmena v názoroch na človeka, jeho poslanie či zmysel jeho existencie, ale napríklad aj to, ako sa v čase menili príslušné mocensko-poznávacie poriadky, resp. príslušná spoločenská objednávka. Stabilizujúcim prvkom uvedeného procesu však boli predovšetkým určité hodnoty objektivizované v istých regulatívnych ideách (akými sú napríklad idea ľudskej dôstojnosti či idea humanity). Tie totiž vytvárajú pre tieto výchovné koncepcie určitý širší legitimitačný rámec. Ako nutnosť sa tieto idey ukazujú predovšetkým tam, kde prestali byť uvedené koncepty ukotvené v určitom svetonázorovom a hodnotovom rámci a sú generované buď slobodnou hrou intelektuálnych síl, alebo na objednávku priemyselného a štátneho byrokratického aparátu a ich rozvojových a prevádzkových potrieb. Uvedené regulatívne idey slúžia ako určité vzťažné body, cez ktoré posudzujeme ľudskú hodnotu určitých prírodných a spoločenských procesov, ľudských činov a ich dôsledkov. Určujúcim na posúdenie ich hodnoty je v tomto prípade to, či sú v súlade s „pravou povahou človeka“ (t. j. s tým, čím človek z hľadiska určitej dobovej mienky bytostne je, k čomu je povoláný a pod.), alebo nie, či prispievajú k jej potvrdzovaniu a umocňovaniu, alebo smerujú proti nej. Ako také preto nepatria do kom-

petencie žiadnej z antropologických disciplín, ani filozofickej antropológie či filozofie človeka, ale sú doménou **axiológie**. Názory na výchovu sa teda menili i v dôsledku zmien ich hodnotového pozadia. Ich dejiny môžu byť z tohto hľadiska artikulované i na pozadí dejinných zmien názorov na dignitu človeka či jeho humanitas. Z uvedeného potom vyplýva aj to, že výchova ku humanizmu a k úcte k ľudskej dôstojnosti by mali byť najbyťostnejším poslaním výchovy.

6.2.1. Idea ľudskej dôstojnosti

Jednou z takýchto regulatívnych ideí je aj idea ľudskej dôstojnosti. Pri skúmaní jej genézy a obsahu treba brať do úvahy aj to, že uvedená idea v mnohých prípadoch nevystupuje vo svojej čistej podobe, ale býva obsiahnutá v príslušných dobových názoroch na dôstojne prežitý život⁴⁹ či názoroch na dôstojnú smrť.⁵⁰ Nie vždy tiež musí byť vedome reflektovaná. Do zorného poľa vedomia sa zvyčajne dostáva v situáciách jej ohrozenia. I to nie vždy bezprostredne a explicitne, ale predovšetkým cez rôzne pocitové fenomény – pocit životného nonkomfortu, pocit nespravodlivosti, hanby a pod.

Otázka dôstojnosti človeka bola spočiatku sústredená na hľadanie toho, v čom je človek, ako taký, vzácny, resp. hodnotný, za čo si zasluhuje mimo-riadnu úctu a ochranu. Až neskôr sa jej obsah rozšíril aj o zdôvodnenia, prečo je každý jednotlivý človek dôležitý a pre svet nenahraditeľný. Len v takto vymedzenom rámci možno nájsť zdôvodnenie, prečo je život každého jednotlivého človeka nenahraditeľný, a preto aj nedotknuteľný. K takémuto chápaniu však ľudstvo muselo dospieť. Hoci napríklad stoici nachádzali oporu ľudskej dôstojnosti v rozume (presnejšie – v participácii partikulárnych ľudských bytostí na svetovom Logu), nedotknuteľnosť ľudského života nebola ešte u nich univerzálnou požiadavkou.

Otázku ľudskej dôstojnosti si všíma Immanuel Kant v širšom zdôvodňu-

⁴⁹ Za taký sa zvyčajne pokladá životný beh artikulovaný hodnotami a určovaný intenciou zmyslu, t. j. život, ktorý neklesol pod istú hodnotovú úroveň, resp. život, ktorý sa istým spôsobom zhodnotil.

⁵⁰ Ako dôstojná sa zvyčajne kvalifikuje smrť, ktorá nie je anonymná, masová či „sterilná“ (akou napr. bola násilná smrť ľudí internovaných v koncentračných táboroch), keď človek odchádza zo života ako „niekto“, a nie ako „niečo“, keď o jeho bytí a hlavne nebytí nerozhoduje niekto bez jeho účasti a súhlasu. Na svojej dôstojnosti smrť stráca i tam, kde náš koniec a výber jeho okolností prestáva byť našou vlastnou vecou či vecou našich blízkych a stáva sa vecou politického rozhodovania či súčasťou manažmentu penzijných fondov, zdravotníckych zariadení a pohrebných služieb.

júcom rámci svojich úvah o kategorickom imperatíve vo svojom diele *Základy metafyziky mravov*. Jej obsah sa tu pokúša osvetliť tým, že o nej uvažuje ako o hodnote, ktorú vymedzuje jej porovnaním s cenou. Cena hodnotu vecí relativizuje, keďže na miesto cennej veci môže byť dosadená, ako jej ekvivalent, akákoľvek iná vec. Cena sa bežne stanovuje trhom – cenu vecí určuje ich vzájomná vymeniteľnosť či nahraditeľnosť. S človekom však uvedeným spôsobom kalkulovať nemožno. Proti cene tu totiž stojí jeho dôstojnosť ako určitá absolútna veličina.⁵¹ Ľudská dôstojnosť v tomto zmysle predstavuje určitú univerzálne platnú hodnotu viazanú ku každému ľudskému individu, o ktorej sa nevyjednáva (v politickej aréne) ani nezjednáva (na trhu), niečo, z čoho nemožno spustiť za žiadnu protihodnotu. Ľudská dôstojnosť je teda niečím, čo je potrebné povýšiť nad každú cenu, niečo, čo vylučuje akýkoľvek jej ekvivalent, za ktorý by mohla byť zameniteľná. „Keď má niečo cenu, potom to znamená: Môže to byť nahradené niečím iným – alebo: Môže to byť použité ako prostriedok pre niečo iné. Mať dôstojnosť znamená: Byť účelom sám osebe.“ (A.-P. Rethmann, 2004, s. 134) Význam uvedenej idey, priznávajúcej každej ľudskej bytosti rovnakú hodnotu, spočíva v tom, že slúži ako určitá zábezpeka brániaca neobmedzenej inštrumentalizácii človeka.

Idea ľudskej dôstojnosti zohráva kľúčovú rolu i v akte uznania.⁵² Zbigniew Brzezinski vo svojej práci *Druhá šanca* poukazuje na určité deficity v americkej zahraničnej politike, ktorá by podľa neho mala byť citlivejšia i voči túžbam iných kultúr po univerzálnej ľudskej dôstojnosti, do obsahu ktorej tieto kultúry popri slobode a demokracii ako špecifickú hodnotu požadujú zaradiť i fenomén kultúrnej rôznorodosti. Toto bezpodmienečné prijatie seba kladú ako predbežnú podmienku vyjednávania o akýchkoľvek ďalších otázkach. To, že druhá strana si kladie určité podmienky, na ktoré túto akceptáciu viaže, a ktorých splnenie kladie ako podmienku takýchto dohôd, berú ako signál, že ich nepovažuje za plnohodnotné ľudské bytosti. Chcú byť prijatí bezpodmienečne – len na základe priznania ich ľudskej hodnoty. Hoci sa intuitívny obsah uvedenej kategórie v čase zásadne nemenil, jeho zdôvodňujúci rámec podliehal určitým zmenám, korešpondujúcimi s konšteláciou určitých dobových predpokladov.

Antika a dejinné reminiscencie na ňu nachádzajú dôstojnosť človeka v myslení. Vari v najexemplárnejšej a zároveň najpoetickejšej podobe vyslovil

⁵¹ Princíp ekvivalencie tu nemôže platiť aj preto, pretože tu voči sebe stoja dve kvalitatívne odlišné, a preto aj vzájomne neredukovateľné veličiny – morálna hodnota (reprezentovaná ľudskou dôstojnosťou) a ekonomická hodnota, vyjadrená vo vy kalkulovanej cene príslušnej veci.

⁵² Podľa niektorých autorov ním býva dokonca primárne konštituovaná.

uvedený názor Blaise Pascal vo svojich *Myšlienkach*: „Človek je najslabšou trstinou v prírode, ale je to trstina myslíaca. Netreba pobúriť celý vesmír, aby ho zničila: para, kvapka vody stačí, aby ho zabila. Ale i keby ho vesmír zničil, človek by bol vznešenejší než to, čo ho zabíja, lebo vie, že umiera. A pozná i prevahu, ktorú má vesmír nad ním; vesmír to nevie. Všetka naša vznešenosť spočíva teda v myslení. ... Mám hľadať svoju dôstojnosť nie v priestore, ale v usporiadaní svojho myslenia. Nebudem mať viac, keď budem mať zeme: priestorom ma vesmír uzavrie do seba a zhltnie ma ako bodku; myšlienkou ja sa ho zmocním.“ (B. Pascal, 1948, s. 143) Najskôr sa myslenie chápalo ako nástroj kontemplácie – ako akt ideácie, v ktorom sa človek dištancuje od materiálneho, a zároveň ako činnosť, ktorou sa povznáša nad každú žiadostivosť či účelnosť, ktorá ho s týmto materiálnym svetom (vrátane jeho telesnosti) substanciálne spája. Len takéto myslenie totiž človeku umožňuje zaujať k svetu „teoretický“ postoj, disponujúci človeka k „pravému poznaniu“ – poznaniu prenikajúceho za zmyslami prezentovanú skutočnosť, prípadne k poznaniu hodnotovej stránky sveta. Práve v takomto myslení spočíva podľa della Mirandolu ľudská výnimočnosť: „Ak vidíš niekoho, kto sa naplno oddal kontemplácii, kto zabudol na svoje telo a stiahol sa do vnútra svojej vlastnej mysle, nie je to tvor ani pozemský, ani nebeský: je to ušľachtilejšia božská bytosť odetá v ľudské telo.“ (G. Pico della Mirandola, 2005, s. 61)

V novoveku sa kredit myslenia utvrdil ešte aj tým, že sa v ňom našiel nástroj, pomocou ktorého je človek schopný rozšíriť okruh svojej slobody a tým aj svoju nezávislosť od prírodnej nevyhnutnosti. „Jednak totiž vidíme, že človek je v zajatí všednej skutočnosti a pozemskej dočasnosti, že ho tiesni potreba a bieda, utláča príroda, že uviazol v hmote, v zmyslových cieľoch a ich požívaní; že ho ovládajú a strhujú prirodzené pudy a vášne; na druhej strane sa človek vznáša k večným ideám, do ríše myšlienky a slobody, ako stelesnenie vôle si stanovuje všeobecné zákony a určenia, zbavuje svet jeho oživenej, kvitnúcej skutočnosti a rozkladá ju na abstrakcie tým, že duch prebojáva svoje právo a svoju dôstojnosť jedine bezprávím a násilím na prírode, ktorej sa odpláca za biedu a násilie, čo od nej zakúsil.“ (G. W. F. Hegel, 1968, s. 43) Myslenie je však devízou nemnohých, neprisudzuje dôstojnosť v rovnakej miere každému človeku bez výnimky. I keby sme sa zhodli v tom, že existujú isté univerzálne štandardy racionality prekračujúce kultúrne rozdiely, nie každý človek či ľudské spoločenstvo je nimi v rovnakej miere nadaný či nadané. Jeho plody neslúžia rovnako každému ani tam, kde sa myslenie a jeho výsledky stávajú tovarom („duševným vlastníctvom“), a ako také sú nerovnomerne distribuované trhovým mechanizmom.

V renesancii sa hodnota človeka spájala i s jeho výsadným postavením v celku sveta. To znamená, že sa vyvodzovala z jeho predpokladanej „centrál-

nej“ situovanosti v tomto celku, v tom, že stojí v jeho strede a všetko v sebe spája. Napríklad zakladateľ florentskej platónskej akadémie Marsilio Ficino človeka umiestnil do stredu hierarchie bytia (jej koncept prevzal od novoplatonikov) – medzi vyšší svet, svet anjelský, a nižší svet, svet elementov.

V kresťanskej tradícii sa dôstojnosť človeka nachádza v jeho spriaznenosti s Bohom. Človek bol v jej rámci chápaný ako *imago Dei* – ako bytosť stvorená na obraz Boží. Tu už je dôstojnosť prisúdená v rovnakej miere každému človeku bez výnimky. Podobnosť Bohu a významnosť, ktorú tým človek nadobudol, je predpokladom toho, že žiadny príslušník ľudského rodu už nemôže byť len objektom manipulácie, ovládania či privlastnenia.⁵³

Novovek ľudskú dôstojnosť nachádza v jeho prirodzených právach, viazaných na každú individualitu, ktoré sa odvodzujú od predpokladanej ľudskej prirodzenosti fundovanej vedeckým poznaním. Ľudské práva totiž garantujú nezávislosť každého jednotlivého človeka od konvencionálneho poriadku (od spoločnosti, resp. politickej moci). Ľudská dôstojnosť v tomto prípade nezávisí od interpretácií ani od svetských autorít a inštitúcií, lebo im v istom zmysle predchádza. Viaže sa k určitým (prirodzeným) právam človeka, predchádzajúcim všetkým spoločenským a politickým formám, ktoré by preto nemali byť človeku upierané ani spoločnosťou, ani štátnou mocou. Preto hovoríme o ich neodcudziteľnosti.

Dnes sa dôstojnosť človeka nehľadá v jeho bytí – v kvalitách, ktoré mu boli niekým (prírodou, bohmi či bohom) udelené, ale v jeho špecifických výkonoch (napríklad aktoch kodifikácie) a ich výsledkoch, teda v tom, o čo sa zaslúžil a pričínil človek sám. V tomto zmysle jeho dôstojnosť nespočíva ani tak v jeho bytí ako v jeho **slobode**.⁵⁴ Z tohto hľadiska je človek bytosť významovo sebestačná. Jeho hodnota sa neodvíja od hodnoty prípadných účelových celkov, v kontexte ktorých sa jeho život odohráva (t. j. od príslušnej podoby transcendentna, prírody či spoločnosti), ale naopak – opiera sa o predpoklad, že jedine človek je schopný tieto významy svetu udeľovať a priznávať, a to nielen ideologicky, ale aj onticky. Zámerom kodifikovania je napríklad

⁵³ Ako vo svojich *Dejinách filozofie* uvádza Hegel, v kresťanskom náboženstve je „obsiahnuté, že človek je ako človek určený pre večnú blaženosť, že je predmetom božej milosti, božieho milosrdenstva, božieho záujmu, t. j. že človek má absolútne nekonečnú hodnotu“ (G. W. F. Hegel, 1961, s. 118).

⁵⁴ Predobraz takéhoto chápania postavenia človeka vo svete sa však objavil podstatne skôr. Napríklad renesančný mysliteľ Giannozzo Manetti vo svojom traktáte *O dôstojnosti a vznešenosti človeka* neodvodzuje uvedené atribúcie človeka len z výsadného miesta, ktoré mu bolo vo svete prisúdené. Človek zároveň predstavuje aj určitý aktívny princíp, ktorý vo svete zohráva nezastupiteľnú úlohu. Jeho poslaním, ako slobodnej a tvorivej bytosti, je prebudovať svet podľa princípov harmónie a krásy.

podľa Viléma Flussera popieranie entropie vo svete (pridávanie zmyslu nezmyselnosti): „Svojou tajuplnou schopnosťou konvencionalizovať symboly môže človek proti bezduchej tendencii prírody k niečomu čoraz pravdepodobnejšiemu (k amorfnému) postaviť entelechickú tendenciu k tomu, čo je čoraz nepravdepodobnejšie (k informácii), a to predstavuje jeho dôstojnosť.“ (V. Flusser, 2002, s. 176) Tým sa však naša ľudská exkluzivita nevyčerpáva. Príznačným pre ľudskú komunikáciu totiž nie je len negatívna entropia – nepravdepodobné stupňovanie informácií, ale aj smerovanie k cieľu, ono „entelechické“ (V. Flusser, 2002, s. 174).

6.2.2. *Idea humanity*

Uvedená idea dostáva svoje presnejšie kontúry tam, kde je človek vystavený náporu určitých síl smerujúcich proti nemu. To znamená tam, kde ambície človeka narážajú na určité mantinely, kde pod tlakom uvedených síl stráca svoju svojbytnosť alebo dochádza k jeho profanácii. Až v týchto podmienkach si totiž človek uvedomuje, že ľudskosť musí byť hájená a permanentne potvrdzovaná. Humanitas nie je danosť, ale výsledok určitého úsilia a boja, t. j. je vymedziteľná len v konfrontácii s niečím „ne-ľudským“. Neskôr sa tiež ukázalo, že človeka ohrozujú nielen nespútané prírodné sily, či v lone jeho spoločnosti a kultúry vygenerované iracionálne sily, ale aj on sám. K takémuto prehľbeniu idey humanity dochádza až v osvietenstve, teda až tam, kde si človek uvedomí, že najväčšie ohrozenie humanity vychádza z neho samého, že najväčšiu hrozbu pre seba predstavuje on sám. Človek sa totiž vďaka daru slobody stal aj potenciálne najkrutejšou bytosťou, v porovnaní s ktorou pôsobia i tie najdravšie zvieratá príliš krotko. Ich krutosť je totiž prírodou limitovaná. I keď zabíjajú inštinktívne, inštinkty tiež zabraňujú jeho svojvoľnému a nekontrolovanému uplatneniu. Človek je však tvor zbavený všetkých zábran, a preto je i zlo, ktoré môže napáchať, potenciálne bezhraničné. Filozof Georg Henrik von Wright preto za nosný ideový motív nemeckého osvietenského humanizmu považuje nasledujúcu myšlienku: „Človek oslobodený od svojich pút je ako divé zviera, ktoré treba skrotiť, aby túto slobodu znieslo. Skrotiť beštii znamená vzdelávať, vychovávať človeka.“ (G. H. von Wright, 2001, s. 23) Človeka z uvedeného hľadiska človekom nerobí ani tak jeho sloboda, ale jeho **moralita** – schopnosť obmedziť svoju slobodu určitým morálnym príkazom, záväzkom, povinnosťou či morálnou hodnotou. Keďže sa však s takouto výbavou nerodí, musí sa túto schopnosť naučiť. Výchova sa preto v kontexte uvedených úvah pokladá za jeden z najdôležitejších humanizačných činiteľov.

Ako bolo povedané, humanita nie je stav, ale proces – zápas o ľudskú podobu vlastného jestvovania, a ako taká nadobúda svoje kontúry len na pozadí síl smerujúcich proti nej. Procesuálny charakter uvedenej idey však vystupuje do popredia i v prípade jej pozitívneho vymedzenia, kde ju chápeme ako úsilie o jednotu s inými ľuďmi. V tomto zmysle ju vyjadrujeme ako všeludskosť. O humanizme môžeme z uvedeného hľadiska hovoriť vtedy, ak kategóriu „my“ rozšírime na celé ľudstvo. To znamená, ak zahrnieme všetky ľudské bytosti (bez výnimky či výnimiek) pod kategóriu človek. Týmito výnimkami nesmú byť nielen Oni (*homo barbarus*), ale ani určité rodovo, sociálne či vekovo profilované skupiny v rámci My (*homo humanus*). Uvedený termín musí tiež v sebe obsiahnuť aj všetky etapy života človeka, vrátane detského veku a neskorej staroby. K povedomiu všeludského sme sa však najprv dopracovali v myšlienkovvej rovine, t. j. najprv sme ju vnímali len ako určitú logickú kategóriu, ako pojmový výsledok istých myšlienkových operácií (abstrakcie, extrapolácie a pod). Až neskôr sa začína uvedená kategória obohacovať a uvedená jednota s ostatnými ľuďmi chápať a uvedomovať aj ako určité emocionálne puto (pocit vzájomnosti, spolupatričnosti), ako určitá sociálna viazanosť či ako určitá etická kategória. Uvedený etický rozmer humanizmu sa najvýraznejšie prejavuje v takých postojoch, akým je napríklad pocit zodpovednosti za „ľudstvo“, vrátane zodpovednosti za budúce generácie, či v takých polohách, kde sa uvedená idea stretá s otázkou ľudskej dôstojnosti. Ku humanizmu teda nestačí len ochota formálne zahrnúť rôznorodé ľudské bytosti do kategórie človek, ale aj odbúranie mravnej bariéry medzi „svojimi“ a „cudzími“.

Obsah uvedenej idey sa v čase menil podľa toho, v čom sa v danú chvíľu videli účinné nástroje, prostredníctvom ktorých človek čelil onomu neľudskému, podľa toho, čo v danom dejinnom období ono neľudské reprezentovalo, podľa toho, v čom sa hľadala spoločná báza ľudského, či podľa toho, ako sa rozširoval jeho interval. Chápanie humanizmu ako všeludskosti však naráža na určité ťažkosti, ktoré sa v konečnom dôsledku obracajú proti jeho samotnému duchu. Problematické sa ukazuje najmä to, ako zlúčiť ideu humanity – „všeludského“ s požiadavkou ľudskej dôstojnosti, t. j. s uznaním neredukovateľnosti individuálneho a personálneho rozmeru ľudského bytia na všeobecné, t. j. s priznaním jedinečnosti a jej hodnoty každej ľudskej bytosti. Ono univerzálne ľudské sme totiž spájali s určitými rodovými charakteristikami človeka, o ktorých sme predpokladali, že tvoria nevyhnutný invariant každej ľudskej bytosti.⁵⁵ Pod ním sa však v európskom kultúrnom okruhu naj-

⁵⁵ Najčastejšie bolo teda reprezentované určitými identickými vlastnosťami, opakujúcimi sa v každom jednotlivom ľudskom exemplári. Všetci sme si rovní, pretože sme všetci v určitom ohľade rovnakí (pretože všetci sme nositeľmi či držiteľmi statusu ľudskosti).

častejšie chápali predovšetkým určité univerzálne platné rozumové princípy (objektivizované v kultúre či štruktúre osobnosti každého jednotlivého človeka), z ktorých sa odvodzovali i všetky ostatné univerzalistické nároky – presvedčenie o existencii jedinej optimálnej (s rozumom súladnej) a legitímnej formy vlády, náboženstva, morálky. Z toho potom vyplývalo i presvedčenie, že všetci ľudia by mali uznávať rovnaké pravdy, uplatňovať rovnaké mravné normy, akceptovať rovnaké politické štruktúry či veriť v identicky chápané transcendentno.

Uvedeným úskaliam sa dá vyhnúť niekoľkými spôsobmi. Ich spoločným základom je to, že požiadavka rovnosti ľudských bytostí sa tu neodvodzuje z ich rovnakosti. Bezpredmetné sú napríklad všade tam, kde sa ono všeobecne ľudské vymedzuje vo vzťahu k určitej, vzhľadom k človeku neutrálnej inštancii, ktorá neruší individuálne rozdiely medzi ľuďmi, ale ich premostuje. K idei všeludského sa v tomto prípade nedospieva „spriemerovaním“, t. j. redukovaním rozmanitosti ľudských bytostí na ich spoločný základ, ale postulovaním niečoho, čo stojí nad touto variantnosťou. Týmto mediátorom sa v európskych podmienkach stal v antickom svete zákon⁵⁶ a neskôr idea kresťanského Boha, ktorá umožnila protiklad medzi *homo humanus* a *homo barbarus* chápať ako súčasť širšej jednoty – jednej veľkej rodiny s Bohom ako otcom na jej vrchole („všetci sme dievky božie“, Rim 8, 16). Hoci sme nerovnakí, všetci sme si pred Bohom rovní.⁵⁷

Voči uvedeným námietkam sú sčasti imúnne i názory, ktoré ľudské bytosti považujú za súčasť niečoho nadindividuálneho. To, čo nás robí rovnými je prináležitosť k niečomu nadindividuálnemu (prírode, resp. vo svete vtelenému rozumu, určitému spoločenstvu a pod.), t. j. k tomu, čo je pre nás všetkých spoločné.⁵⁸ Podľa Senecu sme si napríklad všetci rovní, pretože máme spoločnú matku, ktorou je príroda, a sme tak súčasťou tej istej rodiny. Príroda nás podľa neho všetkých stvorila na základe rovnakých princíпов a pre rovnaké ciele. Podľa J.-P. Sartra (*Existencializmus je humanizmus*) sme si všetci rovní preto, že všetci sme na tom (v určitom zmysle) rovnako. To, čo sa nemení a zostáva za všetkých okolností stále, je nutnosť byť vo svete, pracovať tam, byť tam uprostred druhých a byť tam smrteľní.

Iným spôsob, ako dospieť k idei všeludského bez rizika paušalizácie ľud-

⁵⁶ Zákon (*nomoi*) v tomto prípade reprezentuje princíp, majúci rovnaký účinok na nerovnakých bez rizika nivelizácie alebo diskriminácie.

⁵⁷ V tomto zmysle sú si ľudia rovní len vzhľadom na uvedenú suprahumánnu inštanciu, t. j. ľudia sú si rovní len transcendentne.

⁵⁸ Rovnako ako Zenón s Kitia alebo Chrisipos, i Seneca chápal svet ako živú bytosť oživenú zvrchovaným Rozumom (logom), na ktorom participuje každý jednotlivý človek prostredníctvom svojho osobného logu.

ských bytostí, je ten, že zanedbáme len tie z ich faktických rozdielov, ktoré sa dostávajú do konfliktu s požiadavkou ľudskej dôstojnosti. V tomto prípade teda nejde o rušenie inakosti ako takej, ale len o zrušenie takých mocenských asymetrií, ktoré umožňovali ponížovanie (pokorovanie), resp. vyvyšovanie jedných ľudí pred, resp. nad inými na základe ich odlišnosti. „Technickou“, a teda aj odlišne riešenou otázkou potom je, ako garantovať rovnocennosť (presnejšie: rovnakú hodnotnosť) všetkých ľudí, a tak eliminovať nadvládu jedných nad druhými pri zachovaní ich inakosti. Humanita v uvedenom zmysle je potom chápaná ako výsledok uplatňovania zásady, podľa ktorej človek nie je od prírody nadradený alebo podriadený inému človeku. V prospech uvedenej rovnoprávnosti všetkých ľudí bez rozdielu sa zvyčajne argumentuje určitou apriórnu vybavenosťou ľudských bytostí istými prirodzenými právami.

Podľa iných zase to spoločné nie je dané na začiatku, ale na konci – to spoločne prežívané a ľudstvo jednotiace sa vytvára dodatočne, v procese vzájomných medziľudských a medzikultúrnych interakcií. To všeludské v uvedenom prípade reprezentujú v týchto interakciách konsenzuálne vyjednané pravdy a hodnoty. Uvedený spôsob teda predpokladá možnosť konsenzuálneho zblíženia odlišných osobnostných, sociálnych, kultúrnych či historických horizontov. Inštanciou, voči ktorej sme si všetci rovní, môže byť z uvedeného hľadiska aj záväzok potvrdený dohovorom všetkých zainteresovaných strán – zmluva.

Idea humanity má však ešte jeden dôležitý rozmer, ktorý sa v plnej miere rozvinul až v rámci renesancie, kde sa uvedená idea stáva výrazom nadšenia pre „veľkosť človeka“. Človek bol v kresťanstvom ovplyvnenom stredoveku chápaný ambivalentne – na jednej strane ako koruna tvorstva a imago Dei, na druhej strane ako tvor hriešny, ničotný (ako „pozemský červ“), ktorého pozemský údel bol zúžený len na určitú „kvalifikačnú“ skúšku a predprípravu na život po smrti. Človek bol predurčený na to, aby bol plnohodnotnou, slobodnou a s inými ľuďmi rovnou bytosťou až vo svete, ktorý príde. Pre pozemský modus jeho života bol príznačný skôr trpný prístup k životu. Príkoria tohto sveta mali pre neho len symbolický význam. Človek ich bral ako svoj nezmeniteľný údel, a nie ako výzvu k čínorodosti.

Osvietenký humanizmus tejto „veľkosti človeka“ dodal presnejšie kontúry. Privilegovanosť človeka nad ostatnými bytosťami sa opäť hľadá v mohutnostiach jeho rozumu. Na rozdiel od antiky tu však vzhľadom na inštanciu rozumu dochádza k zásadnej zmene intencie. Ak sa predtým výsadné postavenie človeka videlo v tom, že má účasť na svetovom rozume, v osvietenstve sa rozum chápe už ako sebestačný – ako inštancia, ktorá je svetu schopná zákony predpisovať. Immanuel Kant povýšil človeka nielen za zákonodarcu prírodného sveta, ale i morálky. Človek bol tak povýšený na mieru všetkých

vecí. Hoci osvietenstvom zdôrazňovaná autonómnosť rozumu a mravného zákona boli neskôr spochybnené, človek si v novoveku svoje výsadné a centrálné postavenie v celku sveta viac-menej udržal, i keď za cenu toho, že sa mu podstatne ubralo z jeho veľkosti. Charakteristickou črtou novovekého humanizmu bolo presvedčenie o svojprávosti človeka, dôvera v jeho vlastné sily, presvedčenie, že človek je schopný sám utvárať vlastný osud. Humanizmus v tomto zmysle by sa teda dal v skratke vyjadriť vetou: človek na prvom mieste a predovšetkým. Takúto podobu humanizmu⁵⁹ odmietol až Sartrov existencializmus,⁶⁰ neskorý Heidegger a odmieta ho i väčšina prúdov tzv. postmoderného myslenia. Súčasná doba sa s uvedeným tradičným chápaním humanizmu rozchádza minimálne v tom, že neakceptuje jeho pátos a priamočiarosť. Neznamená to však, že človek a jeho záujmy sú v uvedenom myslení marginalizované. Skôr naopak, uvedomuje si, že pre človeka získa viac, ak pre neho nebude požadovať maximum. Reaguje tak na fakt paradoxnej intencie, s ktorým v realizačnej fáze zápasili takmer všetky novoveké emancipačné projekty. Podstatou uvedenej podoby humanizmu je teda to, že človeka a jeho záujmy háji predovšetkým tam, kde sa človek stráca zo zreteľa v dôsledku jeho prílišného vyzdvihovania do popredia. Toto myslenie teda vychádza z určitej dejinnej skúsenosti, podľa ktorej k najväčším prejavom dehumanizácie dochádzalo vždy vtedy a tam, kde sa človek pokúšal príliš „humanizovať“ svoje prírodné prostredie, priebeh sociálnych procesov a dejín.

Záver

V uvedenej časti sme problematiku výchovy artikulovali predovšetkým cez prizmu určitých sociálno-ekonomických a sociálno-politických dobových reálií objektivizovaných v príslušnej dobovej „spoločenskej objednávke“. Uvedené stanovisko ukázalo, že zmeny takto parametrizovaného kontextu výchovy nemali lineárny priebeh, čo sa v konečnom dôsledku prejavilo v pomerne veľkej členitosti jej dejín. Napriek mnohým dejinným výkyvom, peripetiám a zdanlivej rapsodickosti, ktorými názory na výchovu v európskych kultúrnych dejinách prechádzali, zostával ich názorový rozptyl v určitých obdobiach uzavretý vo viac-menej konštantných hraniciach, ktoré sme tu kva-

⁵⁹ Spájajúcu humanizmus s antropocentrizmom, prípadne jeho rôznymi dejinnými variáciami („subjekto-centrizmom“, „daseino-centrizmom“ a pod.).

⁶⁰ Ako vo svojej práci *Existencializmus je humanizmus* uvádza Sartre, existencialista nebude človeka nikdy chápať ako cieľ, pretože podľa neho človek musí byť vždy najskôr učený.

lifikovali ako výchovné paradigmy. Takýmito mantinelmi fixujúcimi oblasť výchovy v určitých relatívne stálych súradniciach boli aj niektoré postuláty, ktoré európsku kultúru nastavili na istý špecifický kultúrny modus, ovplyvňujúci jej habitus od jej začiatku až po našu súčasnosť. Z nich sme zdôraznili predovšetkým fundamentálny význam gréckej racionality a kresťanstva. K nevyhnutným konštituentom európskej kultúry patria aj hodnoty premietnuté v ideách humanity a ľudskej dôstojnosti. To bol aj dôvod, prečo sme ich tematizácii venovali taký široký priestor.

LITERATÚRA

- BACON, F. (1974) *Nové Organon*. Praha: Svoboda.
- BECK, U. (2004) *Riziková spoločnosť. Na cestě k jiné moderně*. Praha: Slon. ISBN 80-86429-32-6
- DAHRENDORF, R. (2007) *Hledání nového řádu. Přednášky o politice svobody v 21. století*. Praha, Litomyšl: Paseka. ISBN: 978-80-7185-719-8
- FLUSSER, V. (2002) *Komunikológia. Mediálny inštitút v Bratislave*. Bratislava. ISBN 80-968770-0-3
- HEGEL, G. W. F. (1961) *Dějiny filosofie I*. Praha: Nakladatelství československé akademie věd.
- HEGEL, G. W. F. (1965) *Dějiny filosofie II*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- HEGEL, G. W. F. (1968) *Estetika I*. Bratislava: Vydavateľstvo politickej literatúry.
- HEGEL, G. W. F. (1957) *Filozofia dejín*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo politickej literatúry.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2007) *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Bratislava: Iris. ISBN: 978-80-8082-120-3
- NOVOSAD, F. (2003) *Doba X. Eseje o formách politickosti*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-43-2
- ORTEGA Y GASSET, J. (1969) *Úkol naší doby*. Praha: Mladá fronta.
- PASCAL, B. (1948) *Myšlienky*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha.
- PICO della MIRANDOLA, G. (2005) *O důstojnosti člověka*. Praha: Oikoyomenh. ISBN 80-7298-164-1
- PLATON (1990) *Dialogy, zv. I*. Bratislava: Tatran. ISBN 80-222-0125-1
- RETHMANN, A. - P.: Etické poznámky ke spornému tématu. In *Teologické texty*, roč. 15, 2004, č. 4., ISSN 0862-6944
- SCHILLER, F. (1985) *Estetické úvahy o umění*. Bratislava: Tatran.
- Sväté písmo Starého i Nového zákona*. (2007) Trnava: Spolok svätého Vojtecha. ISBN: 978-80-7162-683-1
- von WRIGHT, G. H. (2001) *Humanizmus ako životný postoj: výber z diela*. Bratislava: Kaligram. ISBN 80-7149-363-5
- WALZER, M. (2002) *Hrubý a tenký. O tolerancii*. Bratislava: Kaligram. ISBN: 80-7149-440-2

**II. APLIKÁCIE
PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA
V EURÓPSKEJ TRADÍCI**

7. Vývoj formálnej výchovy a vzdelávania

BLANKA KUDLÁČOVÁ

Výchova a vzdelávanie, ktoré idú ruka v ruke s kultúrou, sa neobjavujú v dejinách ľudstva v jednom časovom bode, ale sú súčasťou jeho vývoja. Ich počiatky nachádzame v rôznych, často zaujímavých podobách už u primitívnych národov. Prehistorické obdobie vo vývoji ľudskej edukácie môžeme rozdeliť na dve fázy: prvou je ustanovujúca fáza edukácie a druhou je fáza, keď človek s istotou prevzal vedomú zodpovednosť vo výchovnom procese, ale ešte o nej „neteoretizoval“. Až grécka antika priviedla rozvoj ľudského myslenia do štádia vzniku teórie ako takej a tiež počiatkov rozvoja pedagogickej teórie. Vyprofilovali sa v nej aj prvé organizované systémy výchovy a vzdelávania. Podľa H. I. Marroua (1969), obdivovateľa antickej edukácie, celú európsku tradíciu splodila antika a neskôr rímsky duch.

Cieľom **prehistorickej výchovy** v jej ustanovujúcej fáze bolo sprevádzať deti, aby sa stali dobrými členmi kmeňa alebo tlupy. Výchova detí a mládeže v prehistorickom období prebiehala neindividuálne, nevedomou imitáciou, prenášaním poznatkov a zručností z generácie na generáciu. Deti participovali na sociálnych procesoch aktivít dospelých, čo možno označiť ako participačné učenie. Učili sa pozorovaním a vykonávaním základných zručností a ich učitelia boli bezprostredne z ich komunity. Už v 4. kapitole sme spomínali, že nevedomá imitácia ako najprimitívnejší stupeň výchovy človeka mala dva ciele, ktoré sa navzájom dopĺňali (B. Kudláčová, 2009): v prvom išlo o to, aby bol každý človek schopný vykonávať praktické potreby života (napr. používať zbrane a nástroje, loviť zver a ryby, pripravovať kožu a šatstvo, stavať primitívne obydlie) a druhý mal náboženský a sociálny rozmer (nedospelý človek si musel osvojiť určité poznatky a povinnosti dospelých, aby si získal priazeň bohov a duchov). Edukáciu v náboženskej a sociálnej oblasti začala postupne zabezpečovať špeciálna vrstva kňazov a šamanov, ktorí vykonávali tzv. *iniciačné obrady*, ktoré boli najčastejším príkladom procesov výchovy a vzdelávania v tomto období. S. Wołoszyn (2006, s. 79) považuje **procesy iniciácie za počiatok inštitucionálnej výchovy**, prostredníctvom ktorých sa človek stal plnoprávnym členom kmeňa.

V **období neolitu**, ktorého najdôležitejším znakom bolo opustenie kočovného spôsobu života a jeho nahradenie usadnitejším spôsobom, nastávajú z hľadiska kultúrnych dejín ľudstva dve významné skutočnosti. Prvou je koniec kultúrnej jednoty paleolitických civilizácií, výsledkom ktorého je ich začínajúca odlišnosť a autonómny vývoj. Druhou významnou skutočnosťou je, že človek začína preberať vedomú zodpovednosť vo výchovnom procese, hoci ho ešte nie je schopný reflektovať (nie je schopný „teoretizovať“). V súvislosti s tým, že ľudia začali opúšťať kočovný, neustálený spôsob života a začali sa usídľovať, vznikli prvé prehistorické politické celky a v nich **prvé podoby vzdelávacích inštitúcií**. Zhromažďovali sa v nich deti a mladí ľudia a spoločne sa učili. Podľa J. Adamsa (1912) vzniká vedomá výchova, ktorá má vedomý cieľ a vedomé prostriedky, hoci ešte nie je usporiadaná v žiadnej teórii. V mytologickom myslení typickom pre toto obdobie nachádzame prvky, ktoré predchádzajú neskoršie filozofické, náboženské a prírodovedné myslenie. Myslenie v tomto období môžeme označiť ako predteoretické, typické svojou výraznou podobnosťou obrazov sveta, ponúkaných jednotlivými civilizáciami a regiónmi. Vychádzajúc z členenia historických období podľa typu dominantných médií v chápaní J. Lohissa (2003), v epoche hovorenia (prvá epocha) môžeme hovoriť o globalizujúcej mentalite, lebo jazyk a systém hovorenia je globálny. To znamená, že aj výchova a vzdelávanie sú globálne, podobne ako spoločenské štruktúry a mentalita. Procesy výchovy a vzdelávania riadi kolektívny duch spoločnosti, ktorý je formovaný mýtmi, rituálmi a skúsenosťami ľudí v spoločenstve, ktoré boli tlmočené prostredníctvom „hovorenia“. Jedinec sa ešte neoddeľoval od spoločnosti, ale bol jej súčasťou.

7.1. Počiatky vzniku pedagogickej teórie a formálnej výchovy a vzdelávania v gréckej antike

Zárodok európskej civilizácie, z ktorých vyrástla grécko-rímska kultúra a ktorú zjednodušene nazývame *antika*, môžeme nájsť na ostrovoch Egejského mora a v úrodných údoliach južného a stredného Grécka. Už v 3. tisícročí pred Kristom tu začali vznikať kultúry, ktoré boli výrazne ovplyvnené v tom období vyspelejšími civilizáciami Blízkeho východu a Egypta. A. B. Knapp (1988, s. 278) píše, že „klasická grécka kultúra začala prekvitať, keď mal Blízky východ za sebou už dva a pol tisícročnú históriu“. Prínos týchto kultúr znamenal jednotlivé kamienky v mozaike, ktorú následne Gréci dokázali s im príznačnou originalitou usporiadať do celku a prispieť tak k rozvoju teórie a praxe dovtedy nevídaným spôsobom.

Zásadnú úlohu pri demokratizácii gréckej spoločnosti zohralo **písmo**.¹ Vznik písma bol prvým predpokladom ukončenia obdobia prehistorickej výchovy a začiatku obdobia, keď človek začína o výchove teoretizovať, hoci ešte nemožno hovoriť o období autentickej pedagogickej teórie. Hoci písmo už existovalo vo viacerých, najmä východných starovekých kultúrach, nebolo ešte súčasťou štruktúry spoločnosti. Jeho postupné zdokonaľovanie a využívanie na nové účely však spôsobilo významné zmeny v myslení a sebauvedomovaní ľudí – procesy segmentácie, linearity, odstupe a diferencie podnietili aj **proces ľudskej individualizácie**. Písmo ovplyvnilo aj zrod lineárneho času a dejinnosti: prítomný čas sa začal oddeľovať od minulého. Postupne začalo prenikať do štruktúr spoločnosti, hoci nemalo taký význam a moc ako dnes.

Odlíšny prístup k písmu v Grécku, na rozdiel od ostatných starovekých civilizácií, mal zásadný vplyv na rozvoj literárneho umenia, vznik teoretického myslenia, filozofie, vedy a rozvoj knižnej kultúry (J. P. Vernant, 1995). Človek sa dostal do novej pozície: svoj osud začal postupne preberať do vlastných rúk a dejiny sa začali stávať doménou slobodného ľudského rozhodovania a kultivácie sveta (B. Kudláčová, 2002, 2003). Pre obrat v ľudskom myslení, ktorý je spojený so vznikom filozofie, je príznačné preklenutie ponorenia človeka vo svete a jeho vyčlenenie z neho. Tým získal potrebný odstup, ktorý bol priestorom na kladenie otázok a reflexiu: človek postupne začína rozumieť a poznávať, čo je obsahom *logos*. V súvislosti s tým sa rodí pojmové myslenie, ktoré umožnilo chápať všeobecné. V antickom Grécku vzniklo aj rečnícke umenie – *rétorika*, ktoré sa stalo jedným zo siedmich slobodných umení a bolo vyjadrením odstupe človeka aj od vlastnej reči. T. Whitmarsh (2004, s. 87) poukázal na novú silu reči, ktorú obrazne označil ako „moc reči“ (*the power of speech*).

Podľa H. I. Marroua (1969) počiatkom gréckej kultúrnej tradície sú Homérove eposy *Ilias a Odysea*, v ktorých nachádzame aj **počiatky gréckeho modelu výchovy a vzdelávania**. G. L. Gutek (1995, s. 15) ich dokonca považuje za „významný prameň nielen klasického gréckeho vzdelávania, ale západného vzdelávania vôbec“. Možno v nich objaviť prvky individuálneho prístupu vychovávateľa k vychovávanému: chlapcov z bohatých rodín vychováva a vzdeláva skúsený učiteľ. Prototypom takéhoto učiteľa bol podľa spomína-

¹ Začiatky gréckej vzdelanosti siahajú až do 3. tisícročia pred Kristom, do doby egejských kultúr – minojskej a mykénskej, ktorých najväčším prínosom bolo vytvorenie pravdepodobne prvých systémov písma na európskom kontinente. Minojci najskôr používali hieroglyfické (obrázkové) písmo, z ktorého sa pravdepodobne neskôr vyvinulo lineárne písmo typu A. Používalo sa na hospodárske záznamy a tiež na zaznamenávanie náboženských a literárnych textov. Z neho vzniklo lineárne písmo B, ktoré sa používalo výhradne na hospodárske záznamy.

ného autora *Cheirón*, ktorý je v epose *Ilias* zobrazený ako Achillov učiteľ. Základ homérskej výchovy bol v nasledovaní héroša a neustálom sprítomňovaní jeho heroickej areté. Výchova a vzdelávanie sa realizovali v rodinách, keďže v tom období ešte neexistoval systém verejných škôl.

V **archaickom období** gréckej civilizácie a kultúry (800 – 500 pred Kristom) má podľa J. P. Vernanta (1995) rozhodujúci vplyv na vývoj gréckeho myslenia vznik mestského štátu – *polis*. Grécka kultúra sa prostredníctvom *polis* stáva verejnou a otvorenou všetkému ľudu. Písmo prestalo byť výlučnou záležitosťou pisárov a stalo sa prvkom všeobecnej kultúry. Už v tomto období môžeme nájsť spoločné črty gréckej výchovy a vzdelávania, ktoré sú odlišné od starovekej orientálnej výchovy: orientácia na praktické potreby gréckych mestských štátov, silná tendencia k racionalizmu, úsilie o harmonický rozvoj telesnej a duchovnej stránky ľudského individua a zameranie na slobodných občanov. V gréckej starovekej výchove môžeme v zásade sledovať dva základné systémy: **spartský** a **aténsky**, ktoré sa odlišujú v celi aj obsahu procesu výchovy.

Organizáciu výchovy a vzdelávania v **Sparte** ovplyvnili v 8. stor. pred Kristom tzv. *Lykurgove zákony*, ktoré zaviedli vládu starších – *gerontov*, s rovnakými právami ako kráľ. Tieto zákony platili až do obdobia vlády *Perikla* (499 – 429 pred Kristom), keď moc nad celým Gréckom nadobudli Atény. Výchova v Sparte bola verejnou záležitosťou, čo znamenalo, že vychovávali všetci dospelí občania, ktorých musel poslúchať každý mladý človek. Verejná výchova bola nadradená rodinnej. Podľa Lykurgových zákonov deti nepatrili otcovi a matke, ale stali sa majetkom obce. Po siedmich rokoch prešli chlapci do rúk štátu, dievčatám sa nedostávalo verejnej výchovy. Chlapci boli odobratí rodičom a vychovávaní pod štátnou kontrolou až do svojich dvadsiatich rokov. Na ich výchovu bezprostredne dozeral štátny úradník *paidonomos* – komisár štátnej výchovy. Dieťa sa takto začlenilo do hierarchicky organizovaného štátneho systému vzdelávania, v ktorom prebiehala – *agogé*, ktorá bola úplne v rukách štátu. *Agogé* trvala trinásť rokov a chlapci boli počas nej rozčlenení do troch vekových skupín (S. B. Pomeroy, S. M. Burstein, W. Donlan, 1999):

1. *Od 8 – 11 rokov* (chlapča) – v tomto období boli chlapci vychovávaní v prísnej disciplíne v družinách rozdelených podľa veku. Cvičili sa v behu, skoku do diaľky, zápasení, vrhaní oštepom a diskom, učili sa písať a čítať, hudbe, spevu, tancu a memorovať homérske básne a Lykurgove zákony.
2. *Od 12 – 14 rokov* (chlapec) – výchova sa stala ešte prísnejšou a tvrdšou. Chlapci dostávali chudobnejšiu stravu, mohli si však prilepiť krádežou, pri ktorej nesmeli byť prichytení. V tomto veku začali medzi mladými mužmi a chlapcami vznikáť priateľstvá – *pederastia*. Tento fenomén vzni-

kal zrejme ako reakcia na odlúčenosť od rodiny a spoločný život mladých mužov izolovaných od ostatných ľudí. Zákon aj verejná mienka tieto vzťahy dovoľovali, ale zároveň im kládli aj určité hranice – mali byť morálne čisté.

3. *Od 15 – 20 rokov (eféb)* – v tomto veku sa chlapci mohli zúčastniť na spoločnom stolovaní a hostinách mužov a načúvať ich rozhovorom o politických a etických otázkach, ktorými si obohacovali svoje vedomosti a rozvíjali charakter. Cieľom mravnej výchovy bolo vypestovať úctu k starším a oddanosť voči štátu. V období efébie sa chlapci podrobovali tvrdým skúškam telesnej zdatnosti, pri ktorých niektorí aj zomreli.

Po tomto systematickom výcviku vykonávali mladí muži vojenskú službu, a to až do svojich tridsiatich rokov. Po tridsiatke sa stali plnoprávnymi občanmi s možnosťou založiť si rodinu. Spartan bol pozbavený svojich vojenských povinností v 60. roku života, keď sa mohol stať členom rady starších. Podľa W. Jaegera (1939) spartská výchova už nebola výchovou hérosova, ktorý vychádza z davu, ale výchovou celej skupiny herosov – vojakov, ktorí sú pripravení obetovať sa v mene polis.

Napriek jednostrannosti a obmedzenosti spartskej výchovy možno konštatovať, že výchova a vzdelávanie v Sparte sa v európskom priestore stali po prvýkrát **verejnou záležitosťou** (B. Kudláčová, 2009). Išlo o kolektívnu výchovu, ktorá vychovávaných postupne vzdialila od rodiny. Všetko bolo organizované vzhľadom na prípravu vojenskej služby a vlastenectva: telesná otužilosť, striedmosť, fyzická odolnosť. Tvrdosť výchovy sa stupňovala s narastajúcim vekom chlapcov a výnimkou neboli ani telesné tresty. Veľký dôraz sa kládol na mravnú výchovu a úctu k starším, telesná výchova však bola preceňovaná na úkor duševnej. Mladí Spartania sa učili aj písať a čítať, ale napr. rečníctvo bolo z výchovy vylúčené a vedeckým štúdiom sa opovrhovalo. Tento systém výchovy bol úspešný dovtedy, pokiaľ vinou častých vojen neklesol počet Spartanov. P. R. Cole (1931) charakterizoval systém výchovy v Sparte tromi prvkami: 1. prísne obmedzovanie prirodzených potrieb a túžob, 2. podriadenie jednotlivca štátu, 3. separácia slobodných občanov, ktorých jediným poslaním bola príprava na vojenskú službu, od otrokov, ktorí vykonávali ostatné práce. Na rozdiel od Sparty, ktorá začala nadobúdať čisto vojenský a aristokratický charakter, v iných mestských štátoch sa začali postupne rozvíjať prvky demokracie. V 7. – 5. storočí pred Kristom boli najrozvinutejším gréckym otrokársym štátom Atény.

Systém výchovy a vzdelávania v **Aténach** ovplyvnili *Solónove zákony*. Zodpovednosť za výchovu a vzdelávanie mali rodičia a štát na ňu len dohliadal. Solónove zákony postihovali rodičov, ktorí sa nestarali o výchovu svojich detí tak, že tí nemali nárok na podporu v starobe. Štát dokonca hradil náklady

na vzdelávanie detí, ktorých rodičia zahynuli počas grécko-perzských vojen. V porovnaní s ostatnými obcami bola úroveň vzdelanosti aténskych slobodných občanov mimoriadne vysoká. Úplná negramotnosť bola v Aténach skôr výnimkou. Výchova mala oveľa slobodnejší charakter ako v Sparte a ďalšou odlišnosťou bol jej **súkromný charakter**. Rodičia sami rozhodovali o tom, ku komu budú ich deti chodiť do školy. Významnú úlohu v živote dieťaťa mal otec: mal právo rozhodnúť, či sa bude dieťa vychovávať, alebo sa odloží. Už v tomto období nachádzame počiatky **trojstupňového systému vzdelávania**: elementárne, sekundárne a terciárne vzdelávanie.

Deti boli *do siedmich rokov* vychovávané v rodine. Elementárne a sekundárne vzdelávanie na rozdiel od Sparty nebolo podriadené štátu, ale malo súkromný charakter (P. R. Cole, 1931). Chlapci od siedmich rokov sa vzdelávali v škole grammatistu, kde sa učili čítať, písať, počítať a základy gramatiky. Múziké vzdelávanie² prebiehalo v škole kitharistu.

Asi štrnásťroční chlapci prechádzali do zariadení, kde sa venovali telesnej výchove. Išlo najmä o loptové hry a jednotlivé disciplíny päťboja – zápasenie, beh, skok do diaľky, hod diskom a hod kopijou, niekedy aj plávanie. Tieto zariadenia sa nazývali *palaistry* a vznikali na náklady štátu. Učitelia, ktorí sa zaoberali telesnou výchovou, sa nazývali *paidotribés*.

V *šestnástich rokoch* skončila elementárna výchova a chlapec vstúpil na dva roky do gymnázia, kde mohol tráviť čas pomerne slobodne, v združeniach s rovesníkmi a staršími mužmi. Pokračovalo sa najmä v telesnej výchove (napr. gymnastika, jazda na koni) a chlapci sa pripravovali na verejné preteky, súťaže a na vojenskú službu. Nepriamo sa tu zavŕšilo aj múziké vzdelanie: chlapci stolovali spoločne so staršími mužmi, navštevovali divadlá, verejné súdne pojednávania a zhromaždenia ľudu.

Proces vzdelávania a výchovy bol zavŕšený terciárnym vzdelávaním prostredníctvom *inštitútu efēbie*. Tento stupeň vzdelávania prebiehal v kolégiách, ktoré boli štátne. Na rozdiel od mladých Sparťanov sa aténski efēbovia naďalej vzdelávali v politike, literatúre a filozofii. Po vykonaní vojenskej služby sa dvadsaťročný chlapec stal plnoprávnym občanom.

V Aténach začala výchova a vzdelávanie nadobúdať **občiansky charakter** – ideál vojaka vystriedal ideál občana. Aténska výchova bola prvým pokusom o **rozvoj slobodnej individuality chovanca** v dejinách, ktorý bol kontrolovaný výchovno-vzdelávacími inštitúciami. Zmyslom výchovy už nebola príprava chovanca pre štát a jeho vojenské záujmy, ale začali sa uplatňovať prvky demokratickej slobody. Otec bol spoluzodpovedný za výchovu svojho

² Pod pojmom *múziké vzdelanie* treba chápať nielen vzdelanie hudobné, ale jeho obsahom bolo umenie všetkých múz.

dieťaťa. Nešlo už len o telesný výcvik a nadobudnutie telesných zručností, ale o harmonický rozvoj telesnej aj duševnej stránky človeka. Vzdelávanie a výchova už neboli len formálnym procesom, ale dôraz sa kládol aj na vlastný výkon dieťaťa, jeho aktivitu a sebauplatnenie. Systém výchovy a vzdelávania v Aténach sa naplno rozvinul v 4. storočí pred Kristom, keď naň nadviazal systém výchovy a vzdelávania v klasickom období gréckych dejín.

V **klasickom období gréckych dejín** (500 – 336 pred Kristom) sa udiali hlboké zmeny v dozrievaní mestských štátov. V najvyspelejších z nich bolo nastolené demokratické zriadenie, ktoré umožňovalo účasť na riadení obce širším vrstvám slobodného obyvateľstva. Z účasti na politickom živote boli naďalej vylúčení otroci a ženy. Atény boli na čele politických a spoločenských zmien, ktoré vyvrcholili za vlády Perikla a spôsobili aj výrazné zmeny v oblasti kultúry. V tomto období mohla vyniknúť len **silná individualita**, ktorá dokázala svojím osobným vplyvom ovládnuť a zaujať ľudí. E. P. Cubberley (1920) nazval toto obdobie **prílivom individualizmu**. Náročným požiadavkám doby už nemohol vyhovovať starý spôsob aténskej výchovy, aj keď mala oveľa slobodnejší a individuálnejší charakter ako spartská výchova. Bolo potrebné, aby občan dokázal reagovať na zmenené politicko-spoločenské podmienky a nové problémy: verejné súdnictvo vyžadovalo poznanie práva, prvenstvo a vodcovstvo Atén si vyžadovalo určité politické a diplomatické spôsobilosti, takže vznikla potreba reorganizácie výchovy a vzdelávania. Táto úloha pripadla sofistom, ktorí nadviazali na prírodných filozofov.³

Sofisti reprezentovali široké myšlienkové hnutie raného klasického obdobia (prvá polovica 5. stor. pred Kristom), ktoré sa vymedzilo voči pred-sokratovskému skúmaniu prirodzenosti. Podľa O. Kádnera (1923) sofisti po prvýkrát v dejinách považujú výchovu za najdôležitejšiu ľudskú činnosť. Výchova a vzdelávanie, ktoré uplatňovali, mali podľa V. Suváka (2008) praktický cieľ: naučiť človeka slobode a slobodného človeka porozumeniu svetu, ktorý ho bezprostredne obklopuje, a tiež ho naučiť, ako zaujať pevné miesto v spoločenstve, do ktorého patrí. Ideál harmónie telesnej a duševnej výchovy ustupuje do úzadia: akcent sa začína klásť na **intelektuálne vzdelávanie** (W. Jaeger, 1939). Medzi učebné predmety na nižšom stupni vzdelávania patrila geometria a aritmetika, kánon literárnych diel sa rozšíril o didaktickú poéziu a bola zavedená hra na nové, zložitejšie hudobné nástroje, najmä dychové. Na

³ Už v období prírodných filozofov vznikli prvé filozofické školy (príp. filozoficko-náboženské), ktoré možno považovať za predchodkyne filozofických škôl v klasickom období. Xenofanes (asi 570 – 478 pred Kristom) založil filozofickú školu v Elei (odtiaľ názov eleatská) na západnom pobreží Talianska, vtedajšej gréckej kolónie. Pytagoras založil filozoficko-náboženskú školu v rovnakom čase (asi 570 – 497 pred Kristom) v juhotalianskom meste Krotón.

vyššom stupni bolo zavedené štúdium literatúry, a to po stránke formálnej, gramatickej a rétorickej, dialektika a logika, učilo sa dokonca technickému poznaniu a zručnostiam, taktike a stratégii. M. Schoefield (2008, s. 39) nazýva toto obdobie „obdobím intelektuálnej revolúcie“, H. I. Marrou (1969, s. 87) ho považuje za „obdobie veľkej pedagogickej evolúcie“, ktorého ideálom bolo vychovať politicky činného človeka, W. Jaeger (1939, s. 288) v ňom vidí „pôvod európskej kultúry“. Sofisti v súlade so všeobecne prežívaným optimizmom umiestnili človeka do centra diania a pripravili pôdu pre vznik pedagogickej teórie.

V 4. storočí pred Kristom vznikla **klasická grécka filozofia**, v rámci ktorej sa ako samostatný okruh poznania vymedzila etika. Kľúčovú úlohu v tomto procese zohrala sokratovská tradícia myslenia, ktorá sformulovala niekoľko paradigmatických koncepcií vzťahu človeka k svojmu životu a na ktorú nadviazali geniálni myslitelia – Platón a Aristoteles. Práve títo traja myslitelia sú považovaní za zakladateľov západnej filozofie a môžeme ich považovať nielen za klasických filozofov, ale aj za klasických pedagógov. Všetci traja kladú dôraz na vzťah učiteľa a žiaka, pričom ku každému z nich sa viaže vlastná myšlienková škola a spôsob výučby – sokratovská tradícia, platonizmus a aristotelizmus.

Sokrates (469 – 339 pred Kristom) sa podľa M. Cipra (2002) zapísal do dejín pedagogického myslenia dvomi objavnými skutočnosťami: tézou o naučiteľnosti cnosti a maieutickou metódou. Práve to ho zaradilo medzi klasikov svetovej pedagogiky. So Sokratom vstúpila do dejín autonómna osobnosť s autonómnym myslením, z ktorej sa postupne stáva stále dôležitejšia kultúrna sila.

Po ére sofistov a Sokrata sa v rámci gréckej kultúry vyprofilovali dva konkurenčné smery: **filozofický**, reprezentovaný Platónom, a **rétorický**, reprezentovaný Isokratom. Zároveň išlo o dva vzájomne súperiace koncepty výchovy a vzdelávania, pričom cieľom jedného bol ideál filozofa a cieľom druhého ideál rečníka. Obidva smery nadväzovali na predchádzajúce filozofické koncepcie a edukačné prístupy: sofizmus a platonizmus. Tieto edukačné koncepty boli realizované aj prostredníctvom škôl: Isokrates v roku 393 pred Kristom založil v Aténach rečnícku školu a Platón v roku 387 pred Kristom založil v tom istom meste známu Akadémiu. Podľa H. I. Marroua (1969) nemožno vidieť medzi Isokratom a Platónom a medzi rétorikou a filozofiou len rivalitu. Vzájomným ovplyvňovaním a taktizovaním sa filozofická a rétorická kultúra stali dvomi stranami jednej mince a spolu obohatili klasickú grécku kultúru.

Platón (427 – 347 pred Kristom) je považovaný za tvorca prvej filozofickej sústavy. V jeho diele však nachádzame aj **prvé systematické základy pedagogickej teórie**. V období, v ktorom žil, už bola organizovaná výchova

súčasťou spoločenského systému. Išlo o výchovu slobodných občanov a vládnucej triedy. Jej obsahom boli najmä *grammatika*, *gymnastika* a *múzika*, teda výchova jazyková, telesná a estetická. Platón sa však nezaoberal popisom existujúceho spôsobu výchovy, ale rozvíjal svoje vlastné myšlienky a idey, ktoré predbehli aktuálnu prax. Svoju filozofiu výchovy objasnil najmä v dielach *Politeia* (Ústava), ktoré predstavuje odvážnu utópiu a *Nomoi* (Zákony), ktoré patrí k jeho posledným dielam, a je oveľa realistickejšie. Obidva dialógy sa venujú problematike vybudovania ideálnej spoločnosti a výchovy a vzdelávania jej vládcov – filozofov, ktorí sú hlavným prostriedkom na dosiahnutie tohto cieľa. Môžeme povedať, že celá Platónova filozofia je vlastne pedagogikou a celá jeho pedagogika je filozofiou.

Za univerzálneho učenca a mysliteľa staroveku, v myslení ktorého mala svoje miesto aj výchova a vzdelávanie, môžeme považovať **Aristotela** (384 – 322 pred Kristom). Aristotelove myšlienky o výchove sú roztrúsené v celom jeho diele. Nájdeme ich predovšetkým v spise *Politika* (v šiestej kapitole druhej knihy), ale mnoho podnetov nájdeme aj v dielach *Metafyzika* a *Etika Nikomachova*. Zachovali sa aj jeho poznámky k prednáškam, ktoré boli určené na vnútornú potrebu žiakov jeho školy. Aristotela možno považovať za zakladateľa prvej vysokej školy – *Lykeion* (334 pred Kristom), ktorá spájala prednášky s vedeckým výskumom. Hoci už existovala Isokratova rečnícka škola a Platónova Akadémia, v nich ešte nešlo o systematické vyučovanie a cielené bádanie.

Od 4. storočia pred Kristom začali v Grécku vznikať vyššie školy. V Aténach boli zriadené prvé gymnázia na prípravu chlapcov vo veku od 15 do 17 rokov. Postupne sa upevnil nad školami štátny dozor. Vyššie školy začal financovať štát a navštevovať ich mohli len synovia zo zámožných rodín.

Obdobie helenizmu (336 – 31 pred Kristom) znamená zavŕšenie a stabilitu v oblasti výchovy a vzdelávania v Grécku. Do popredia začínajú vystupovať otázky organizácie výchovy a vzdelávania. Podľa H. I. Marroua (1969) sa antická výchova stala definitívnou až v období, ktoré prišlo po Aristotelovi a Alexandrovi Veľkom. Klasický model gréckej výchovy a vzdelávania prijal celý vtedajší grécky svet. Helenistická kultúra a vzdelávanie ovplyvnili aj Rím a prostredníctvom neho celú západnú európsku kultúru a tiež históriu Byzancie.

Systém výchovy a vzdelávania v období helenizmu vychádzal z klasického aténskeho systému (V. Štverák, 1983). Naďalej pretrvávali školy grammatistu, kytharistu, palaistra a gymnasium. Elementárne školy ostali súkromné a išlo o jediné vzdelávanie, ktoré mohli absolvovať ženy. Zvýšil sa celkový počet škôl a v dôsledku osamostatňovania niektorých vedných odborov (napr. lekárstvo, matematika, filológia, astronómia) začali vznikať špecializované

školy, ktoré sa vyvinuli z gymnázií. Efébia a gymnastická výchova postupne zanikajú. Zdôrazňuje sa význam múzického vzdelávania a objavuje sa nový odbor – gramatika (gr. *gramma* – písmo). Ide o filologické štúdium, ktoré sa zaoberá literatúrou po stránke jazykovej aj obsahovej. Rétorika spolu s gramatikou a filozofiou (dialektikou) tvoria tzv. encyklické vzdelanie – *enkyklios paideia*, potrebné pre vyššie vrstvy. Významnou súčasťou vzdelávania sa stáva umenie rečníctva.

Vo vyššom vzdelávaní existovali dva druhy vyšších škôl: gramaticko-rečnicke a filozofické, pričom dominantné postavenie mali gramaticko-rečnicke. Vyučovala sa v nich teória rečníctva, študovali sa reči a dôraz sa kládol aj na praktické cvičenia. Najznámejšia rečnícka škola bola na ostrove Rodos. Filozofické školy mali voľnejší charakter združenia intelektuálov. Vyučovala sa v nich gramatika, logika, filozofia a etika. V období helenizmu k Platónovej akadémii a Aristotelovej Lykeion pribudli Zenonova filozofická škola *Stoa* a Epikurova filozofická škola *Képos*. Rečnicke aj filozofické školy pretrvali až do obdobia rímskeho impéria. Aténske filozofické školy zatvoril v roku 529 po Kristovi cisár Justinián, ktorý ich vyhlásil za strediská pohanstva (E. J. Watts, 2008).

Prestížnym centrom vzdelávania sa v starovekej Alexandrii stalo *Múseion* (svätyňa Múz), ktoré založil v roku 280 pred Kristom Ptolemaios I. Práve tu začali vzdelanci prvýkrát v histórii ľudstva systematicky triediť vedecké výsledky a písomné práce do jednotlivých vedných oblastí. Alexandrijskí učitelia kodifikovali počet vyučovacích predmetov na sedem a označili ich ako **sedem slobodných umení**. Literárne umenia – gramatika, rétorika a dialektika tvorili nižší stupeň vzdelávania (neskoršie *studium formale, trivium*). Matematické disciplíny – aritmetika, geometria, astronómia a múzika, tvorili vyšší stupeň vzdelávania (neskoršie *studium reale, kvadrivium*). Tento systém bol na sklonku antiky hlbšie rozpracovaný a v stredoveku tvoril základy vzdelávania.

Rozvoj ľudského myslenia v gréckej antike vyvrcholil vznikom teórie a v rámci nej tiež pedagogickej teórie, „založenej na metafyzických východiskách“ (G. L. Gutek, 1995, s. 34). Vyprofilovali sa aj **prvé organizované a inštitucionalizované systémy výchovy a vzdelávania**. V antickom Grécku bola pochopená **idea ľudskej individuality**, ktorá sa stala základným východiskom pre utváranie a formovanie osobného života človeka. Tomu sa prispôbovali všetky ľudské, sociálne a politické podmienky a tiež prostriedky a metódy výchovy a vzdelávania. P. F. Graves (1913) označil výchovu a vzdelávanie v období gréckej a rímskej antiky, židovstva a raného kresťanstva za počiatky individualizmu v edukácii.

7.2. Formálna výchova a vzdelávanie v rímskej antike

Ťažisko kultúrneho a civilizačného vývoja sa z helenistického východu postupne presúvalo na západ Európy, do formujúcej sa Rímskej ríše. Tá najmä v priebehu posledných troch storočí pred Kristom zjednotila oblasť východného a západného Stredomoria. Ide o vyvrcholenie obdobia antiky a **vrchol tzv. grécko-rímskej kultúry**. Jedinec bol vedený k tomu, aby sa vo všetkom podriaďoval celku, čo sa prenieslo aj do chápania výchovy a vzdelávania a napomohlo Rimanom dosiahnuť prvenstvo vo vtedajšom svete. Postupne sa profilovali ako vynikajúci štátnici, schopní vytvoriť premyslenú organizáciu s obrovskou mocou, i ako výborní právnici, schopní usporiadať zložité vzťahy človeka k človeku a k spoločnosti (B. Kudláčová, 2009). Rimania najskôr nerozvíjali vlastný model kultúrneho života a napriek svojmu konzervativizmu preberali cudzie kultúrne hodnoty, ktoré pretvárali v duchu svojich potrieb a záujmov. Dokázali implementovať skoro všetky zložky gréckej vzdelanosti, ktorým vtláčili vlastný charakter. Tento osobitý kultúrny odkaz postúpili neskôr ostatným európskym národom.

Život v starom Ríme bol podobne ako u Grékov orientovaný na štát. Avšak rodina mala inú úlohu: mala priam posvätné postavenie a bola prvou a najsilnejšou výchovno-vzdelávacou inštitúciou (M. Harlow – R. Laurence, 2001). Táto prísna rodinná výchova bola zdrojom moci a verejného poriadku v štáte. Otec rodiny – *pater familias*, mal významné postavenie a bol zodpovedný za materiálne zabezpečenie rodiny a jej bezpečnosť.

Počnúc 5. storočím pred Kristom začali sporadicky vznikať súkromné elementárne školy – *ludus litterarius*. Deti sa v nich učili to isté, čo v rodinách: písať, čítať a počítať, spievať náboženské piesne a hymny. Vnútorň vývoj rímskej republiky poznačili politické napätia medzi patricijmi a plebejcami. Tieto napätia boli od roku 449 pred Kristom vyriešené prostredníctvom *Zákonov dvanástich dosiek*, ktoré sa stali základom rímskeho súkromného aj verejného práva. Obsah týchto zákonov a jeho memorovanie sa stalo súčasťou elementárneho vzdelávania.

Pre **obdobie republiky** (510 – 31 pred Kristom) je charakteristická expanzívna politika, pomocou ktorej sa Rím stal najsilnejšou veľmocou celého Stredomoria. Dokázal si podmaniť aj vyspelé helenizované oblasti, ktoré ho kultúrne predčili. Postupne dochádzalo k posunom výchovných ideálov a koncepcií, a to predovšetkým od pôvodnej, prevažne mravnej výchovy v rodine, k neskoršej všestrannejšej koncepcii *humanitas*, ktorá bola ovplyvnená gréckymi tradíciami. Na rozdiel od výchovy v starovekom Grécku, ktorá bola definovaná ako imitácia Homérových hrdinov, výchovným ideálom v Ríme bolo byť dobrým rečníkom – mužom, ktorý pozná nielen rečnícke umenie

v úzkom zmysle slova, ale i dejiny, literatúru a právo a je schopný prevziať zodpovedný úrad vo verejnej správe.

Počnúc púnskymi vojnami medzi Rímom a Kartágom (264 – 146 pred Kristom) sa vytvorili možnosti prenikania gréckej helenistickej kultúry a vzdelávania do rímskeho sveta. Mnohí vzdelaní Gréci sa dostali do Ríma ako vojnoví zajatci, otroci alebo obchodníci, čím začal do pomerne tvrdého rímskeho sveta prenikať múzický helénsky duch. Rimania začali objavovať umenie. Synov rímskej aristokracie vychovávali grécki vojnoví zajatci alebo otroci, ktorí sa nazývali *paedagogus* (J. Carcopino, 2007). Helenizácia zasiahla celý rímsky národ, najmä však vyššie vrstvy obyvateľstva. Gréci využívali usilovnosť Rimanov v učení, ktorých vzdelávanie začalo byť identické s gréckym. Jeho základným predpokladom bolo naučiť sa grécky jazyk a osvojiť si grécke diela. Dvojazyčnosť sa stala samozrejmosťou. Bohatí mladí Rimania často cestovali do Atén a Malej Ázie, doplniť si vzdelanie u známych rétorov a filozofov.

Po podrobení Grécka Rímom (v roku 146 pred Kristom) začali Rimania asimilovať grécku kultúru bez obmedzení a vrcholila kultúra, ktorú označujeme ako **grécko-rímska**. Proces duchovného splynutia rímskej a gréckej kultúry kulminoval v období *Marca Tullia Cicera* (106 – 43 pred Kristom). Rímsky školský systém sa vykryštalizoval za posledných dvesto rokov jestvovania republiky. Tvorili ho tri stupne a tri typy škôl: *elementárne*, *gramatické* a *rečnícke*. Táto trichotomická štruktúra inšpirovaná gréckymi tradíciami zodpovedala spoločenským potrebám, prirodzenému rozvoju mladého človeka a aj logickej hierarchii poznania natoľko, že vo všeobecných črtách sa v podstate dodnes nezmenila a zodpovedá aj súčasnej koncepcii základného (primárneho), stredného (sekundárneho) a vysokého (terciárneho) vzdelávania. Gramatika a rétorika boli základom edukácie, zväčša však len chlapcov z vysokopostavených rodín (S. Christopher, 2007).

Elementárne školy – *ludus litterarius*, mali súkromný charakter a boli určené pre deti zámožných rodičov vo veku od sedem do jedenásť až dvanásť rokov. Učili sa v nich čítať, písať, počítať a memorovať zákony dvanástich dosiek. Osvojenie si obsahu dvanástich dosiek spolu s nadobúdaním mravných cností, bolo jednotiacim prvkom rímskej spoločnosti. Viedlo mladých ľudí k hrdinskému vlastenectvu – *civis Romanus sum* (som rímsky občan) a k naplneniu pojmu *virtus* – mužnosť, v zmysle úplnej oddanosti vlasti a jej potrebám. Gymnastické a múzické vzdelávanie sa na rozdiel od gréckeho modelu v obsahu nenachádza. Učiteľ – *magister* žil zo školného, ktoré vyberal od rodičov žiakov (J. Carcopino, 2007). Pre dievčatá týmto stupňom vzdelanie skončilo.

Chlapci mohli pokračovať v **gramatickej škole** – *ludus grammaticus*,⁴ ktorá predstavovala stredný alebo druhý stupeň vzdelávania. Tieto školy sa začali objavovať v polovici 3. stor. pred Kristom (H. I. Marrou, 1969). Boli zamerané najmä na jazykovo-literárnu oblasť vzdelávania. Učiteľ – *grammaticus* učil chlapcov najmä latinčinu a gréčtinu. Cieľom jazykového vzdelávania bolo, aby žiaci ovládali grécky jazyk na takej úrovni ako latinský. Literárne vzdelávanie sa skladalo z čítania literárnych diel, recitácie a rozoberania básní po vecnej aj formálnej stránke. Obsahom čítania bol spočiatku najmä Homér v latinskom preklade, pretože Rimania nemali vlastnú národnú literatúru. Neskôr to už boli originálne latinské diela Vergília, Horácia a Ovídia.

Tretí stupeň vzdelávania predstavovali **rečnícke školy** – *schola rethorica*. Latinské rečnícke školy začali vznikať od začiatku 1. stor. pred Kristom. Prvú takúto školu založil v roku 93 pred Kristom *Lucius Plotius Gallus* (H. I. Marrou, 1969). Jej žiaci sa vzdelávali prostredníctvom zahraničných ciest najmä po Grécku a Malej Ázii. Systém rečníckych škôl predstavuje zárodok európskeho vysokoškolského systému. Obsahovo nadväzovali na gramatické školy, ale ťažisko bolo v rétorike, prostredníctvom ktorej boli pripravovaní budúci vysokí politici, úradníci, právnici a dôstojníci. Kurikulum vyššieho vzdelávania sa skladalo z učiva siedmich slobodných umení (lat. *septem artes liberales*), ktoré historicky prvýkrát obsiahol vo svojej encyklopédii *Terentius Varro*, čím položil základy obsahu vzdelávania v Európe. Štúdium na druhom a treťom stupni trvalo šesťnásť rokov.

Významnou osobnosťou rímskych dejín bol **Marcus Tullius Cicero**, ktorý výrazne prispel k zavŕšeniu a splynutiu rétorického a filozofického ideálu vzdelávania, ktorého počiatky nachádzame už v období helenizmu. Najvyššiu dokonalosť podľa neho dosiahne ten, kto je schopný vyzbrojiť sa národným mravom a zároveň gréckym duchovným vzdelaním. Ako prvý jasne deklaroval a zdôvodnil **humanistickú ideu vzdelávania** – *humanitas*, kruciálnu pre nasledujúce dve tisícročia. Podľa M. Cipra (2002) bolo Cicerovým výchovným ideálom všestranné vzdelanie a vedenie k občianskej cnosti a mravnej dokonalosti, ktorej vrcholom bola spomínaná *humanitas* – ľudskosť. Odporúčal usilovať sa o získanie dokonalosti prostredníctvom štyroch cností: múdrosti, spravodlivosti, statočnosti a umiernenosti. Medzi klasikov pedagogiky zaraďujeme aj Lucia Annaea Senecu, ktorý je známy tým, že bol učiteľom cisára Nera a Marca Fabia Quintiliana, ktorého A. Gwynn (1926) považuje za prvého teoretika výchovy zameranej na dieťa. Známe je jeho dielo *Institutio*

⁴ V Británii, typickej svojím tradicionalizmom, sa dodnes zachoval názov tohto typu školy: *schola grammatica* – *grammar school*.

Oratoria, ktoré poskytuje informácie o tom, ako vychovať dobrého rečníka a v čom spočíva podstata rečníckeho umenia.

V **období cisárstva** (31 pred Kristom – 476 po Kristovi) došlo k viacerým významným zmenám: prvou bol vznik kresťanstva, ktoré bolo najskôr tvrdo potláčané a povolené až v roku 313, a druhou odlišný vývoj západnej a východnej časti Rímskej ríše, ktorý prerástol v roku 395 do rozdelenia ríše na západnú a východnú. Až v tomto období možno nájsť v antickom Ríme počiatky vlastnej školskej politiky. Kompetencie štátu sa rozšírili natoľko, že si zo systému verejného školstva vytvoril nástroj moci. Stalo sa tak za vlády prvého rímskeho cisára Augusta. Spod dozoru štátu boli vyňaté len elementárne školy.

Rímska kultúra v období cisárstva splynula s gréckou, ktorej hĺbku však nedosiahla. Išlo skôr o jej rozšírenie na nové teritória ako o jej prehĺbenie. Stratila svoje špecifické národné prvky a nadobudla kozmopolitný charakter, pretože len to zabezpečovalo udržanie obrovskej ríše, zloženej z mnohých národov. S narastajúcou koncentráciou obyvateľstva, technizáciou všedného života a túžbou po vonkajšej sláve sa začal strácať morálny rozmer života. Rodina, ktorá mala silné miesto v rímskej tradícii a bola považovaná za posvätnú, začala strácať na vážnosti. Tiež sa začala uvoľňovať morálka najmä u vyšších vrstiev obyvateľstva.

Trojstupňový systém škôl z obdobia rímskej republiky pretrval bez väčších zmien, zmenil sa len jeho charakter: z výlučne súkromného sa postupne zmenil na mestský a štátny. *Elementárne školy* naďalej poskytovali vzdelanie v písaní, čítaní a počítaní. Memorovanie zákonov Dvanástich dosiek bolo od obdobia Cicera nahradené latinským prekladom Odysey a veršovanými mravnými zásadami. V elementárnych školách sa začali vzdelávať aj deti chudobných slobodných občanov. *Gramatické školy* si naďalej zachovávali svoj gramaticko-literárny charakter vzdelávania. Rozdelili sa na latinské a grécke a boli v každom meste. Väčší význam však mali latinské školy, ktoré sa rozšírili po celom impériu. Čítali sa v nich originálne latinské diela Vergília, Horácia a Ovídia, ktoré boli analyzované po obsahovej aj formálnej stránke. Rimania si prostredníctvom nich dokázali udržiavať svoj vplyv medzi nevzdelanými národmi, ktorých považovali za barbarov. *Rečnícke školy* ostali vrcholom literárneho vzdelávania, hoci v tom období už nebolo možné získať politickú kariéru len rečníckou obratnosťou. Stále však platilo, že najvýznamnejší rímski muži okrem toho, že ovládali svoje povolanie, museli byť súčasne aj vynikajúcimi rečníkmi. Rečnícke školy boli preto naďalej najlepšou prípravou na vykonávanie verejných funkcií a úradov. Študovať na nich mohli len príslušníci vyšších vrstiev.

Kým v antickom Grécku vzdelávanie vrcholilo na filozofických školách, praktické zameranie Rimanov v období cisárstva viedlo k rozšíreniu vyšších

škôl praktického zamerania. Začali vznikať nové typy vyšších škôl, tzv. *odborné školy*, zamerané na najmä prípravu právnikov, lekárov, architektov. Vyhládanou bola najmä právnická škola – *schola iuris*, ktorej cieľom bolo formovanie špecialistov v oblasti práva. Tieto školy boli ďalším medzistupňom postupného profilovania stredovekej univerzity.

Od 2. storočia vznikali školy vyššieho typu aj v provinciách. Tým, že cisári v tom období veľmi podporovali vyššie školy, vznikol od 2. storočia istý druh rímskeho školstva, pričom jeho charakter bol naďalej kozmopolitný a vrcholom bol ideál rečníka. Systém a vtedajší obsah siedmich slobodných umení sa fixoval vo veľkých mnohohväzkových encyklopédiách. Narastal objem finančných prostriedkov investovaných do vzdelávania, rástol aj celkový počet škôl na všetkých stupňoch a budovali sa nové knižnice. Boli zriadené viaceré nové vyššie štátne školy v Ríme, Aténach, Alexandrii a Konštantínopole.

Cisár Valentinianus (364 – 375) ustanovil prvý školský poriadok, v ktorom kládol dôraz na výchovu a vzdelávanie pre praktický život, zakázal súkromné školy a ustanovil požiadavky kladené na učiteľa. V roku 425 boli cisárskym ediktom školy úplne zoštátnené a bol nad nimi zavedený **štátny dozor**. Učitelia boli verejne uvádzaní do svojho úradu a naďalej mali garantované určité privilégia: fixné štátne platy, oslobodenie od vojenskej služby a daní, penzijné dôchodky a tzv. osobnú nedotknuteľnosť. Ako už bolo spomenuté, štát postupne vytvoril zo školského systému nástroj svojej moci. Školy podliehali centrálnej kontrole a ich hlavnou úlohou bolo zabezpečiť dostatočný počet vzdelaných úradníkov potrebných pri riadení a správe impéria. Každý pokus o zriadenie súkromnej školy bol považovaný za zločin proti impériu a bol tvrdo trestaný. Celoštátne koordinované školstvo bolo v posledných storočiach cisárskeho Ríma sprevádzané postupným úpadkom úrovne rímskych škôl.

V rámci organizácie štúdia bol v antickom Ríme rozvinutý grécky systém **trojstupňovej sústavy vzdelávania**, ktorý mal štátny charakter. Typickým znakom rímskej aj gréckej výchovy, na rozdiel od orientálnych národov, bola **svetská orientácia**. Štátna moc v Ríme nebola nikdy v službách náboženstva. To sa odrazilo v cieľoch aj obsahu rímskej výchovy a vzdelávania, ktorých účelom bola príprava človeka pre reálny pozemský život. Napriek silnému gréckemu vplyvu si Rimania zachovali špecifický rímsky charakter, svoju rímsku podstatu však obohatili o všetky prvky gréckej kultúry a vzdelanosti (B. Kudláčová, 2009). V tejto atmosfére a myslení vyrástla monumentálna idea **všeobecnej ľudskej humanitas**, ktorou Rimania prekonali samých seba. Táto kultúra bola schopná svojou vnútornou silou prestáť aj rozpad Rímskej ríše a začala prenikať do ďalších častí západnej Európy. Keď Rimania po storočiach prenasledovania urobili z kresťanstva štátne náboženstvo, dokázali mu vtláčiť veľkorysý organizačný rámec, čím preukázali schopnosť meniť

idey inšpirované Grékmi a Židmi na inštitúcie, ktoré týmto ideám dali pretvárajúcu silu.

7.3. Formálna výchova a vzdelávanie v kresťanskom staroveku a stredoveku

Zmeny do myslenia gréckej *polis* a rímskej *civitas* v 1. storočí po Kristovi prináša nový fenomén – **kresťanstvo**. Na pôde rozvinutej rímsko-helénskej kultúry vznikla v podobe kresťanstva realita, ktorá priniesla nový obraz človeka a étos lásky, ktorý antika nepoznala (B. Kudláčová, 2003). Tieto nové idey napĺňali ľudí nádejou v spravodlivejší poriadok a postupne získavali aj vzdelanejšie vrstvy obyvateľstva. Kresťanské učenie poskytovalo východisko z politickej a morálnej dekadencie Rímskej ríše a poskytlo ľuďom novú nádej. To sa odrazilo aj v pedagogickom myslení a následne v organizácii školstva. Pohanský Rím sa dlho bránil novému náboženstvu, ale ani kruté prenasledovanie kresťanov nezastavilo jeho prienik. V roku 313 vydal cisár Konštantín známy *tolerančný (milánsky) edikt*, ktorý pre kresťanov znamenal právo na existenciu. O sto rokov sa stalo kresťanstvo štátnym náboženstvom. Cieľom kresťanskej výchovy bolo smerovanie celého života človeka k Bohu. Vznikla inštitúcia kostola, ktorá sa postupne stala veľmocou kultúry a vzdelávania v Európe.

Termín *en Christo paideia* – kresťanská výchova, nájdeme už v listoch sv. Klementa Rímskeho okolo roku 96. Ešte pred ním sv. Pavol vo svojich listoch dával rodičom rady, ako majú vychovávať svoje deti (Ef 6, 1-4; Kol 3, 21). Kresťanskú výchovu však nebolo možné nadobudnúť v škole, ako svetské vzdelanie, ale len v cirkvi a v rodine. Kresťanské učenie obsahovo nadviazalo na židovskú tradíciu, ktorá kládla mimoriadny dôraz na úlohu rodiny v oblasti výchovy a vzdelávania v náboženskej oblasti. Vychovať dieťa ku kresťanskej viere bolo najdôležitejšou povinnosťou rodičov a kresťanská rodina sa stala prirodzeným prostredím, v ktorom sa tento proces realizoval. Výchova chlapcov bola predovšetkým starosťou otcov a výchova dievčat starosťou matky. Hoci výchova ku kresťanskej viere v prirodzenom prostredí rodiny bola dôležitá, nebola primárna, dôležitejšia bola výchova v cirkvi.

Prvou špecifickou formou kresťanskej výchovy a vzdelávania bol *katechumenát* – poučenie o vieroučných otázkach a povinnostiach kresťana ako príprava nových kresťanov na krst. Rozširovaním kresťanstva a s ním aj katechumenátu začali v 2. storočí vznikať školy katechumenov – **katechumenické školy**, ktoré slúžili na prípravu dospelých na krst. Mali univerzálny charakter a boli zamerané výlučne na náboženské a cirkevné potreby. Navštevovali ich

dospelí muži aj ženy. Katechumenát trval približne tri roky. Katechumenické školy prestali mať opodstatnenie, keď sa kresťanstvo stalo štátnym náboženstvom a cirkev začala udeľovať sviatosť krstu novorodencom. Elementárne vzdelanie v oblasti písania, čítania a počítania sa naďalej získavalo vo verejných, príp. súkromných školách, ktoré mali svetský charakter, podobne na tom boli aj inštitúcie, ktoré zabezpečovali vyššie vzdelanie. V prvých storočiach sa vzdelávanie kresťanov delilo na dve časti: **svetské**, ktoré sa realizovalo v školách, a **náboženské**, ktoré sa realizovalo v rodine a v cirkevnom spoločenstve. Tento stav trval približne do konca 4. storočia.

Už od 2. storočia sa z niektorých katechumenických škôl vyvíjali **katechetické školy**, ktoré zabezpečovali vyššie vzdelanie pre učiteľov katechumenických škôl a kňazov. Základom vyššieho vzdelávania bolo štúdium a výklad Biblie a oboznamovanie sa s kresťanským učením. Vyučovala sa tu aj filozofia, literatúra, gramatika, rétorika, matematika, geometria, astronómia, no tieto vedy boli považované za druhoradé. Prvú katechetickú školu založil vzdelaný filozof *Justín Mučeník* okolo roku 150 v Ríme. Najznámejšia katechetická škola bola v Alexandrii a založil ju stoický filozof *Pantaenus* v roku 179. V katechetických školách bola na základe gréckej idealistickej filozofie postupne rozpracovaná aj kresťanská teológia. Najlepšie z katechetických škôl sa preto neskôr transformovali na **teologické školy**. Klasické vzdelanie sa v nich využívalo na apológiu kresťanskej viery a filozofické vzdelanie na zdôvodnenie vznikajúcej kresťanskej dogmatiky. Katechumenické aj teologické školy nemali jednotný model a systém organizácie (B. Kudláčová, 2009).

Kresťanstvo sa v Rímskej ríši postupne presadzovalo, rozvíjalo svoje učenie, vytvorilo určitý cirkevný poriadok, správu, tradície a profiloval sa aj jeho postoj k helenizmu a antike. Po prvých konfliktoch sa postupne začali formovať dve línie: na jednej strane to bolo odmietanie antickej filozofie a kultúry, a to najmä v západnej časti ríše (Tertullianus), a na druhej strane, najmä vo východnej časti ríše, začala prevládať tendencia syntézy kresťanskej náuky s výsledkami a výdobytkami vtedajšej filozofie a kultúry. Predstavitelia línie typickej pre východnú časť ríše chceli využiť antické bohatstvo na potreby kresťanského vzdelávania a podľa L. Bokorovej (2008) hľadali spôsob, ako kresťanské učenie a vieru spojiť s ideálmi antického sveta. Vo **východnej časti Rímskej ríše** sa o to zaslúžili najmä traja filozofi z Kapadócie: sv. Bazil Veľký, jeho mladší brat sv. Gregor Nysský a Bazileov priateľ zo štúdií, sv. Gregor Naziánsky. Všetci traja boli biskupmi a zároveň im Cirkev udelila označenie veľkí východní cirkevní otcovia. Významnou osobnosťou v oblasti dejín pedagogického myslenia na Východe bol aj sv. Ján Zlatoústý. Podľa R. Dostálovej (2003) práve títo vzdelanci vedome prevzali antické dedičstvo,

najmä antickú vzdelanosť a vytvorili jeho syntézu s kresťanským učením, ktorá bola určujúcim momentom ďalšieho vývoja byzantskej kultúry.

Pri kláštoroch vo východnej časti ríše sa už v 4. storočí objavuje nový typ školy – **kláštorná škola**, ktorá slúžila na intelektuálnu formáciu mníchov príslušného kláštora. Ide o typ školy, blízky stredovekej, v ktorej nezostalo nič z antiky a mala čisto kresťanský charakter (H. I. Marrou, 1969). Východné mníšstvo a kláštory neboli nositeľmi kultúry a vzdelanosti v takej miere ako kláštory na Západe. Po páde Rímskej ríše zostali totiž v jej západnej časti kláštory centrami vzdelanosti, kultúry a rozvoja hospodárstva. Na Východe bola iná situácia: školstvo ostalo naďalej v rukách štátu, miest alebo súkromných osôb.

V **západnej časti** ríše sa kresťania až do 4. storočia vzdelávali v gramatických a rétorických školách, ktoré nadväzovali na antickú tradíciu a mali svetský charakter. Problémom bolo, ako si osvojiť antickú múdrosť a pritom si zachovať kresťanského ducha.

Po oficiálnom uznaní kresťanského náboženstva sa mohlo kresťanské učenie slobodne rozvíjať a postupne sa stalo oficiálnou ideológiou Rímskej ríše. Začal prudko narastať počet kresťanov, no vznikali aj nové vnútorné problémy v kresťanskom učení a živote: pokles mravnej úrovne života kresťanov, vieroučné nejasnosti, ktoré prerástli do vážnych sporov, zasahovanie cisárov do cirkevných problémov. Vznikla potreba zdôvodniť kresťanské učenie z pozície filozofie a vytvoriť kresťanskú dogmatiku. To všetko si vyžadovalo silné osobnosti na vedúcich miestach v cirkvi. V západnej časti Rímskej ríše boli v tom období najvýraznejšími osobnosťami sv. Ambróz, sv. Hieroným a sv. Augustín, ktorí sú označovaní aj ako veľkí cirkevní otcovia západného kresťanstva. Vzťah medzi svetským a duchovným sa harmonizoval až do obdobia vrcholnej scholastiky. V tomto procese utvárania univerzálneho hierarchického systému a životného poriadku sa postupne utvárala aj koncepcia vzdelávania a výchovy. To, čo v nej neslúžilo priamo náboženskému životu, bolo sekundárne a bolo to treba správnym spôsobom usporiadať.

Základy historickej syntézy kresťanstva s antickou kultúrou a filozofiou položil **sv. Augustín** (Aurelius Augustinus, 354 – 430). Z hľadiska pedagogiky sú zaujímavé jeho diela týkajúce sa výchovy a vzdelávania: O učiteľovi (*De Magistro*) a O kresťanskej náuke (*De doctrina Christiana*). Ak porovnáme tieto diela s Quintilianovým *Institutio oratoria*, nachádzame v nich významný rozdiel v chápaní výchovného ideálu, ktorý odráža podstatu dvoch Rímov: Ríma predkresťanského, ktorého ideálom je dokonalý rečník, a Ríma kresťanského, ktorý nachádza ideál v osobnosti kňaza. O. Kádner (1923) považuje Augustína za tvorcu kresťansko-stredovekého výchovného ideálu.

Výchovu a vzdelávanie v **staroveku** postupne prevzala do svojich rúk

kresťanská cirkev. Keďže bola dobre organizovaná, bola jedinou inštitúciou, ktorá prežila pád západnej časti Rímskej ríše, k tomu prispel jej inštitút pápežstva a hierarchickej postupnosti. Výchovu a vzdelávanie začala zabezpečovať výlučne duchovná vrstva – kňazi, rehoľníci a mnísi, ktorí boli najvzdelanejšou časťou obyvateľstva, a preto začali spravovať aj veci verejné.

V roku 476 sa Západorímska ríša rozpadla, čo väčšina historikov považuje za koniec staroveku a nástup stredoveku. Začiatok **stredoveku** výrazne ovplyvnil zakladateľ prvého mníšskeho poriadku **Benedikt z Nursie** (480 – 543), ktorý v roku 529 založil na hore Monte Cassino pri Neapoli kláštor a pri ňom školu, ktorá uskutočňovala kláštorne pravidlá v zmysle príkazu *Ora et labora* (Modli sa a pracuj). Mnísi šíрили nové metódy spracovania kovov, vlny, plátna a iných surovín, budovali nemocnice a cesty, poskytovali nové idey architektom, riadili obchod aj priemysel, keďže stáli po boku vládcov ako radcovia a tajomníci. Poskytovali tiež útočisko chudobným a prenasledovaným. V pohnutých dobách neustálych vojen a bitiek boli práve kláštory jediným miestom pokojnej práce, v ktorých kresťanská výchova a vzdelávanie dosahovali vynikajúcu úroveň. Kláštory mali hospodársky, kultúrny aj politický význam a podľa S. Wołoszyna (2006) ich prínos pre rozvoj európskej civilizácie bol obrovský. Uchovávali sa v nich pozostatky klasickej vzdelanosti a sústredila sa v nich celá literárna a umelecká produkcia (chrámový spev, výtvarné umenie a i.). Neodmysliteľnú súčasť kláštorov tvorili **kláštorne školy**, ktoré boli až do 7. storočia takmer jedinými centrami vzdelávania a kultúry vo všetkých krajinách Rímskej ríše⁵ (F. Verzelius – N. Painter, 2009). Obsahom vzdelávania bolo sekulárne štúdium siedmich slobodných umení, ktoré však sledovali záujmy cirkvi. Podľa S. Wołoszyna (2006, s. 97) kláštory a kláštorne školy „spájali všetky vrstvy spoločnosti od najvyšších po najnižšie a tiež všetky oblasti života“.

Ani rozšírenie benediktínskeho školstva však nestačilo riešiť problémy nevzdelanosti a úpadku mravov spoločnosti v tomto období. Bol preto zriadený ďalší typ škôl, tzv. **katedrálne školy**, ktorých organizáciu v 8. storočí vypracoval sv. Chrodegang (712 – 766), biskup v Metz (J. Bertram, 2005). Zakladali ich biskupi vo svojich sídlach a boli zamerané na výchovu svetských kňazov. Podľa príkladu katedrálnych škôl boli v mestách zriaďované **kapitulske školy**⁶ (mimo sídla biskupa) a **farske školy**. Farske školy vznikali

⁵ O rozvoj kláštorov a kláštorných škôl v Španielsku sa zaslúžil sv. Izidor zo Sevilly (560 – 636). Prvú kláštornú školu na Slovensku založili benediktíni koncom 10. storočia pod Zoborom.

⁶ Na Slovensku boli dve kapitulske školy: pri Spišskej Kapitule (najstaršia správa pochádza z roku 1275) a v Bratislave (najstaršia správa pochádza z roku 1302).

od 8. storočia nariadením Karola Veľkého. Zámer ich zriadenia bol spočiatku čisto náboženský: mali slúžiť na skvalitnenie účasti detí na bohoslužbách. Kláštorné a kapitulske školy sú podľa A. Rebleho (1993) pilierom školstva počas celého stredoveku.

Koncom **raného stredoveku** tvorilo obsah vzdelávania v kláštorných a katedrálnych školách *sedem slobodných umení*. Vzdelávanie sa delilo na formálne štúdium – *trivium* (jazykovo zamerané: gramatika, rétorika, dialektika) a reálne štúdium – *kvadrivium* (aritmetika, geometria, astronómia, múzika). Základom celého štúdia bola gramatika, v rámci ktorej sa žiaci už od siedmeho roka učili latinčinu a latinskú literatúru ako jediný jazyk cirkvi a vzdelancov. Ku gramatike sa priradzovala rétorika, ktorou sa rozumelo písanie listov a listín, niekedy aj elementárne poznanie zákonov. Dialektika bola jednak logikou a jednak náukou o stredovekom rečníctve. V aritmetike sa učili počítat na prstoch a na počítacích tabuľkách. V geometrii sa učili základy Euklidovej geometrie, zemepisné, prírodopisné a lekárske poučenia. V astronómii vypočítavali cirkevné sviatky. V múzike sa učili liturgiu a cirkevný spev. Uvedené náuky boli podriadené náboženstvu. Pre všetky predmety v kláštorných a katedrálnych školách boli ustálené učebnice, ktoré obsahovali potrebné poznatky v encyklopedickej forme.

Od 13. storočia začalo hrať v západnej Európe významnú úlohu rytierstvo. Synovia zo šľachtickým rodín dostávali **rytiersku výchovu**, ktorá začínala od siedmich rokov. Chlapec najskôr slúžil ako páža u lénného pána svojho otca a učil sa pravidlá dvorenia dámam a narábaniu so zbraňami. V 15. alebo 16. roku sa stal panošom – osobným sluhom pána, pričom sa učil bojovať na koni. Po piatich rokoch služby sa mohol stať rytierom.

Rozvojom miest, remesiel a obchodu začína v 13. storočí vznikať **mestské školstvo**, s ktorým splyvajú kapitulske a farske školy. V tom období postupne zanikajú a zosvetšňujú sa aj katedrálne školy. Mestské školstvo je priestorom pre svetské vzdelávanie a predchodcom latinských škôl v 16. storočí. Kláštorné školy pretrvali väčšinou až do 16. storočia a zanikli v období reformácie, až na tie, ktoré boli prevzaté a reorganizované jezuitmi.

Obdobie **scholastiky**, za ktoré považujeme obdobie od Karola Veľkého (768 – 814) až po obdobie renesancie, môžeme označiť ako *obdobie škôl*. Za otca scholastiky je považovaný Anzelm z Canterbury (1033 – 1109), od ktorého pochádza heslo *fides quarens intellectum* – viera má byť rozumná. Ďalší významný učenec tohto obdobia, Pierre Abélard (1079 – 1142), vypracoval dialektickú metódu, ktorá spočívala v osvetlení problému zo všetkých strán a v snahe o zmierenie zdanlivo neprekonateľných rozporov. Stala sa vzorovou metódou scholastiky. **Vrcholná scholastika** (12. – 14. storočie) sa opierala o Písmo sväté, učenie cirkevných otcov a Aristotelovu filozofiu. Dvanásťsto-

ročie prinieslo veľký rozmach vied: rozvíja sa špekulatívna teológia a filozofia, rímske svetské právo, cirkevné právo. Začali vznikať súkromné spoločenstvá pre rozvoj vedy a vzdelávania. Najvýznamnejším predstaviteľom tohto obdobia boli Albert Veľký (asi 1193 – 1280) a jeho žiak Tomáš Akvinský.

Sv. Tomáš Akvinský (1225 – 1274) sa zaslúžil o relatívne osamostatnenie filozofie od teológie. Urobil najdôkladnejšiu syntézu kresťanskej teológie s Aristotelovým učením a svojimi dvomi súbornými dielami *Summa contra gentiles* (Suma proti pohanom, nazývaná tiež aj Suma filozofická) a *Summa theologiae* (Suma teologická) ovplyvnil kresťanské myslenie a kresťanský svet. Tomášovo dielo je prísne systematické. Uvedomoval si veľký význam vzdelávania, ale neabsolutizoval ho. Vzdelanie je podľa neho dôležité pre nadobudnutie intelektuálnych cností, teda poznania. Morálne cnosti je možné si osvojiť len konaním toho, čo je morálne a napodobňovaním dobrých vzorov pod ich vedením. Všeobecné morálne princípy si môžeme zapamätať, mravný život je však možný len na základe vlastnej mravnej aktivity. Tento postreh vychádza z rozpoznania kvalitatívnej odlišnosti procesu vzdelávania a výchovy a je jedným z prvých impulzov pre dichotómiu teórie vyučovania (didaktiky) a teórie výchovy ako dvoch špecifických pedagogických disciplín. A. Rajský (2008) uvádza, že cieľom výchovy podľa Tomáša je usmerniť zameranie na vnútorný cieľ človeka, ktorým by mal byť jeho posledný cieľ, čím dospeje k svojej „druhej prirodzenosti“.

V období vrcholnej scholastiky vzniká v Európe nová inštitúcia v oblasti vzdelávania – **univerzita**,⁷ ktorá pretrvala až dodnes. Prvé univerzity boli organizované ako cechy študentov (Bologna, Padova, Cambridge) alebo ako cechy profesorov (Paríž, Oxford). Získavajú rozličné privilégia a neskôr ich uznáva duchovná aj svetská moc. Rozvíjajú sa v nich všetky vtedajšie vedné odbory a štúdium má nadregionálny charakter. Vyučovacím jazykom bola latinčina. Stredoveká univerzita sa členila na fakulty, na čele ktorých bol dekan. Išlo väčšinou o fakulty troch „vyšších“ vedných odborov: *teológie, práva a medicíny*. Existovala tiež „nižšia“ všeobecne vedecká fakulta – *facultas atrium* (umelecká fakulta, fakulta slobodných umení). V nej sa rozvíjal systém siedmich slobodných umení v širšej a hlbšej forme, ako na latinských školách. Štúdium sa začínalo na umeleckej fakulte. Po jeden a pol až dvojročnom kurze sa študent po zložení skúšky stal *bakalárom*. Po ďalších dvoch rokoch dosiahol pomerne malý počet bakalárov hodnosť *magistra*. S ňou bola často spojená povinnosť dva roky vyučovať na umeleckej fakulte. Stupeň *doctor*

⁷ Prvé univerzity vznikajú na území Talianska a Francúzska – Bologna 1119; Salerno, Padova, Paríž 1200; v Anglicku je to Cambridge a Oxford 1249. Podľa S. Wołoszyna (2006) má kresťanská Európa v roku 1300 už 23 univerzít.

oprávňoval vyučovať na fakulte. Vyučovanie sa skladalo z prednášok a dišpút. Obsah učiva a spôsob života v týchto ustanovizniach sa riadil podľa cirkvi. Univerzity takto rozvíjali Aristotelovho ducha a ducha scholastiky až do nástupu renesancie a humanizmu.

Pre **neskorú scholastiku** (14. – 16. storočie) je už príznačný nástup renesancie a ústup scholastiky. Jej určitú obnovu predstavuje ešte *tridentský katolicizmus*, ktorého protagonistami po *Tridentskom koncile* (1545) boli najmä jezuiti.

Koncom stredoveku sa podľa J. Lohissa (2003) zavŕšil aj prechod z epochy hovorenia do **epochy písma**. Proces sa však definitívne dovŕšil až rozvojom miest, remesiel a obchodu. Najvýznamnejšími vynálezmi, ktoré urýchlili túto zmenu, bola výroba papiera v Európe (okolo roku 1150 v Španielsku), ktorý úplne vytlačil pergamen, a vynájdenie tlačiarne v roku 1450. To prinieslo podľa S. Gálíka (2008) zmenu v myslení človeka a v kolektívnej mentalite, ktorá nastala najmä oddelením objektívnej reality od subjektu. Autor bol oddelený od diela, ktoré sa začalo reprodukovat' vo veľmi krátkom čase a vo veľkom počte, čo môžeme považovať v zmysle členenia J. Lohissa (2003) za **počiatok epochy masovosti**. Tým sa vytvorili predpoklady na rozvoj pedagogickej teórie a začiatky jej diverzifikácie v období nastupujúceho humanizmu a renesancie. Diverzita v oblasti teórie bola sprevádzaná aj nastupujúcou diverzifikáciou v oblasti školských systémov a organizácie školstva. Európa prestala byť centralizovaná katolíckou cirkvou, ktorá jej vtlačila jednotný obsah vzdelávania a jednotný systém organizácie školstva a výchovy.

7.4. Počiatky diverzifikácie pedagogickej teórie a organizácie výchovy a vzdelávania v období renesancie a humanizmu, reformácie a protireformácie

V 14. a 15. storočí začína vznikať v Taliansku renesančné hnutie. Človek má chuť do života a radosť zo sveta. Obraz človeka v renesancii a humanizme ovplyvnili nové historické skutočnosti, najmä zámorské objavné cesty (objavenie Ameriky, cesta okolo zemegule), Kopernikov objav heliocentrizmu v astronómii a spomínané vynájdenie kníhtlače. Pre renesančného človeka je typická snaha po autonómii rozumu a osobného ja. Človek sa uvoľňuje zo stredovekej zviazanosti a cíti sa byť odkázaný sám na seba, objavuje svet i seba samého novým spôsobom – ako **individualitu**. To zrejme súvisí s výraznými osobnosťami tohto obdobia, ktoré boli takými silnými individualitami, že dokázali nielen vytvoriť systematickú teóriu vzdelávania, ale jej dokázali vtlačiť aj organizačný rámec a presadiť ju v praxi. Zmenou oproti stredoveku je, že už

nešlo o jedinú inštitúciu v podobe cirkvi, ktorá zastrešovala celý stredoveký systém výchovy a vzdelávania, ale o viacerých jednotlivcov, napr. Vittorino da Feltre, Erazmus Rotterdamský, Philip Melanchton, sv. Ignác z Loyoly, J. A. Komenský.

Za prvého renesančného učenca býva považovaný **Vittorino Ramboldini da Feltre** (1378 – 1446), ktorý uskutočnil myšlienku školy v prírode a nazval ju Dom radosti (*Casa giocosa*). Španiel **Juan Luis Vives** (1492 – 1540) vytvoril pedagogický systém zaoberajúci sa otázkami výchovy od narodenia človeka až po jeho dospelosť. Najznámejším renesančným mysliteľom je **Desiderius Erasmus Rotterdamský** (1467 – 1536), ktorý je podľa S. Wołoszyna (2006) symbolom renesancie. Bol znalcom gréckeho a latinského jazyka a svojím teologickým racionalizmom bol prostredníkom medzi humanizmom a reformáciou. Kritizoval katolícke duchovenstvo a strnulú scholastickú výchovu. Výchovu pokladal za všemocnú a presadzoval zásady mravnej tolerancie. Podľa neho vyššia vzdelanosť napomáha k náprave spoločnosti, vyučovanie má byť zábavné, zaujímavé a disciplína mierna. Oproti neefektívnemu scholastickému spôsobu vyučovania hlásal vedeckú zásadu literárneho humanizmu. V roku 1516 zabezpečil grécke vydanie Nového zákona s latinským prekladom a s poznámkami, ktoré narušilo monopol scholastického výkladu Biblie a Vulgáty.

V renesancii a humanizme išlo o návrat k antickým ideálom s odstupom času, čo poskytovalo nový pohľad na kultúru helenizmu a rímsku klasiku. Preto renesancia uznávala aj klasickú gréčtinu a latinčinu a tým boli v Nemecku položené základy filológie. H. Fend (2006, s. 109) hovorí aj o období „dynamického pluralizmu“: ak človek pozná iba jeden svet, ide o stagnáciu, viac jazykov mu otvára viac svetov.

Keďže humanizmus, ako hnutie učencov, sa dotýkalo len nepatrnej časti ľudí, neuspokojovalo náboženskú potrebu ľudových mäs, ktorých neuspokojovala ani formálna cirkevná prax, ani vysoká teológia. Prívrženci **reformácie** boli proti svetskej učenosti, ktorú sa usilovala šíriť renesancia, a niektorí boli dokonca proti učenosti a vzdelaniu vôbec. Poukazovali na pôvodný charakter cirkvi, ktorej zakladatelia – apoštoli, boli jednoduchí, nevzdelaní ľudia, a na to, že spása človeka nezávisí od jeho vzdelania, ale od jeho viery a plnenia Božích prikázaní. Prívrženci reformácie preto redukovali vzdelávanie na najnevyhnutnejšiu mieru, príp. ho obmedzili len na oboznámenie sa s Bibliou a štúdium Biblie. Luther však postupne pochopil, že nové hnutie, pokiaľ sa má rozrásť a má byť vplyvné, potrebuje širšiu a hlbšiu vzdelanosť a tiež pevnú cirkevnú aj svetskú organizáciu. Veľký vplyv na Luthera v tomto smere mal jeho mladší spolupracovník Philipp Melanchton.

Martin Luther (1483 – 1546) sa na začiatku svojej reformnej činnosti

ostro vyslovil proti vtedajšiemu školstvu a plánoval vybudovať národné školstvo v nemeckom duchu. Postavil sa proti neporiadkom vo vtedajšej katolíckej cirkvi a v roku 1517 založil protestantskú cirkev. Pochopil, že na jej šírenie a rast potrebuje vzdelaných ľudí, najmä kňazov, ktorí by boli protiváhou katolíckym kňazom, a školy, v ktorých by sa vzdelávalo v súlade s novou náukou. V latinských školách videl najlepší prostriedok, ako dosiahnuť svoje ciele, preto ich odporučil zriaďovať, museli však byť vedené v protestantskom duchu s uplatňovaním kresťansko-humanistických zásad. Za najdôležitejšie vo vzdelávaní považoval náboženstvo, ku ktorému sa pripájalo štúdium klasických jazykov – latinčiny, gréčtiny a hebrejčiny, pretože sú dôležité pre náboženské a teologické štúdium. Ďalšími predmetmi boli dejepis, matematika, rétorika, dialektika. Mládež sa vzdelávala aj v oblasti hudby a telesnej výchovy, dôležitým výchovným prostriedkom boli aj divadelné hry. Luther žiadal elementárne vzdelávanie aj pre ľudové vrstvy, a to bez ohľadu na pohlavie. V 16. a 17. storočí vznikli tzv. *kostolnícke školy*, ktoré viedli kostolníci, pomocníci farára. Podľa A. Rebleho (1993) ich možno považovať za predchodcu všeobecnej ľudovej školy. Dochádzka na vidieckych školách najskôr nebola povinná, reformovaná cirkev ju však neskôr ustanovila ako povinnú v dĺžke jedného roka, čím prebehla svoju dobu. Luther venoval veľkú starostlivosť aj univerzitám, jeho reformy sa týkali eliminácie scholastického systému vzdelávania. Keďže nová cirkev nemala k dispozícii také prostriedky, ako mala katolícka cirkev, obracal sa na vrchnosti, obce a na štát, aby sa starali o školy. Na šírenie kultúry medzi širokými vrstvami sa ako vyučovací jazyk používal materinský jazyk. Luther prišiel aj s ďalším novátorským návrhom – zakladaním *verejných knižníc* vo veľkých mestách, v ktorých okrem náboženskej literatúry bolo možné nájsť aj diela z rôznych vedných odborov.

Lutherov spolupracovník **Philipp Melanchton** (1497 – 1560) je považovaný za tvorca protestantského nemeckého školstva a býva označovaný aj ako „učiteľ Nemecka“ (F. Verzelius – N. Painter, 2009, s. 148). Aj u neho, podobne ako u Luthera, je náboženský rozmer výchovy a vzdelávania na prvom mieste. Je však oveľa väčším zástancom vzdelanosti a štúdia antiky. Jeho vplyv na Lutherovu teológiu a na protestantský systém vzdelávania je dodnes nedocenený. Melanchton spojil reformáciu s aristotelovskou tradíciou stredoveku a s humanistickými hodnotami vzdelania, ktoré včlenil do protestantizmu. Dobudoval reformáciu po didaktickej a dogmatickej stránke, a to s vedeckou dôkladnosťou. Nutnosť vyrovnáť sa s katolicizmom a tiež odlišnosti medzi hlavnými protagonistami protestantizmu (Lutherom, Zwinglim a Kalvínom) viedli Melanchtona k vytvoreniu luteránskej dogmatiky *Augustana* (1530) a napísaniu *Concordienbuch* (Kniha svornosti, 1580) ako základnej knihy luteránskej teológie. V súvislosti s tým stratili univerzity v priebehu 16.

storočia nadregionálny charakter a orientovali sa podľa dogmy svojej krajiny. Vplyvom Melanchtona sa v protestantizme vytvorila jednotná forma vzdelávania – **humanistické vzdelávanie**, ktoré ostalo podriadené nábožensko-teologickému. Melanchton vytvoril *protestantskú podobu univerzity a protestantské učené školy*. Humanistické vzdelanie (jazykovo-literárno-filozofický kurz namiesto dovtedajšieho filozofického) sa podľa A. Rebleho (1993) stalo základom odborného vzdelania vyšších fakúlt. Tieto školy svojou prísnou formou a dogmatickosťou však mali bližšie k stredoveku ako k renesancii. Melanchton bol jednak výborný vedec, organizátor, ale tiež výborný učiteľ, o čom svedčí fakt, že najvýznamnejší rektori a pedagogickí reformátori toho obdobia boli jeho žiaci.

Obdobie od druhej polovice 16. storočia do konca 17. storočia označujeme ako **katolícku protireformáciu**, ktorá bola odozvou katolíckej cirkvi na reformáciu a protestantizmus. Významné miesto v tomto období zohrala **rehoľa jezuitov**, ktorú založil v roku 1540 **Ignác z Loyoly** (1491 – 1556). Jej úlohou bolo posilňovať a rozširovať katolícke kresťanstvo a miesto katolíckej cirkvi v Európe aj vo svete. Heslom jezuitov bolo: *Všetko má slúžiť na väčšiu česť a slávu Božiu*. Jezuiti boli šíriteľmi vzdelávania a výchovy, preto všade, kde prišli, najskôr zakladali školy. Usilovali sa získať pre vzdelanie aj ľudí iných vierovyznaní a tiež ľudí z bohatých vrstiev, ktorí mali moc, lebo si uvedomovali ich vplyv a význam v spoločnosti a následne aj pre katolícku cirkev. Do svojich škôl prijímali aj nadaných chlapcov z chudobných rodín, z ktorých sa mnohí stali členmi rehole. Ich cieľom bolo vychovávať osobnosti pre dôležité posty v spoločnosti a vzdelaných a teologicky pripravených rehoľníkov a kňazov katolíckej cirkvi. Definitívnu podobu dostalo jezuitské školstvo v poriadku *Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu* – Študijný plán a poriadok Spoločnosti Ježišovej (1591). Ide o podrobne vypracovaný plán, v ktorom sa jezuitské školstvo nebránilo ani novým metódam, príp. aj pozitívam iných študijných poriadkov, dokonca aj protestantských. Typickým príkladom jezuitského školstva boli **jezuitské kolégiá** a **univerzitné komplexy**. Za podpory katolíckej cirkvi a mnohých vplyvných laických priaznivcov si jezuitská rehoľa vybuodovala rozsiahlu sieť škôl a veľký vplyv, a to aj politický. V mnohých krajinách bolo stredné a vyššie vzdelanie celkom závislé od tejto rehole. Jej zrušenie v roku 1773 spôsobilo vážne ťažkosti v oblasti školstva. Napriek zákazu činnosti sa musela služba bývalých jezuitov v mnohých školách často využívať. Na Slovensku okrem mnohých gymnázií založili jezuiti Trnavskú univerzitu v Trnave (1635) a Akadémiu v Košiciach (1657). Protestantské aj katolícke humanistické gymnáziá a kolégiá dosahovali zväčša vysokú úroveň, šírili vtedajšie poznanie a vedu, čím pozitívne vplývali na širšie vrstvy a zlepšenie kultúrnej úrovne Európy.

Osamostatnenie ľudského rozumu, posilnenie autonómie človeka a antropocentrizmus modernej vedy predstavovali charakteristické znaky novovekého myslenia, s ktorými sa podľa T. Kaspera a D. Kasperovej (2008) musel vyrovnáť aj **Jan Amos Komenský** (1592 – 1670). Jeho vrcholným filozoficko-pedagogickým dielom je *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica – Všeobecná porada o náprave ľudských vecí*, ktorého 4. zväzok *Panpaedia* (Vševýchova) je završením jeho názorov na výchovu a vzdelávanie. Podrobne v nej opísal projekt celoživotnej kultivácie osobnosti. *Panpaedia* nie je už len systémom didaktiky, ale aj pedagogiky, náuky o tom, ako človeka vychovať. Môžeme ju považovať za prvý skutočný výchovný systém. Komenský sa týmto dielom stal priekopníkom a prvým teoretikom univerzálneho vzdelávania ako celoživotného procesu. Túto svoju túžbu štrukturoval do troch zložiek – k univerzálnemu vzdelávaniu sa majú viesť: 1. všetci (*omnes*), 2. vo všetkom (*omnia*), 3. aby sa stali všestranne (*omnino*) vzdelaní (J. A. Komenský, 1992). Vzdelanie chápal veľmi široko – prameňom múdrosti je podľa neho poznanie sveta, t. j. prírody, ľudského rozumu a Biblie. Výchovu a vzdelanie považoval za jednu z ciest pri zmene spoločnosti. Vo vzdelávaní mládeže videl najúčinnjší spôsob, ako napraviť stav obcí, národov a cirkví. Podľa neho sú všetci ľudia Božím stvorením, a preto sú si všetci rovní. To im zabezpečuje aj rovnaké právo na vzdelanie.

Komenskému išlo o *pansofické vzdelanie*, ktoré bolo pokusom o usporiadanie ľudského poznania. Konkrétnym cieľom bolo dosiahnutie životnej múdrosti a účelom dosiahnutie všeobecnej harmónie a odstránenie príčin ľudských sporov, nástrojom bola škola. Univerzálne vzdelávanie bolo realizované v premyslenom systéme, počnúc materskou školou. Zjednocujúci aspekt v jadre pansofie bol v protiklade s rozvíjajúcimi sa prírodnými vedami a novovekou karteziánskou filozofiou, ktoré vychádzali z oddelovania jednotlivých odborov a ich výskumnej oblasti. Rozvoj prírodných vied bol zároveň rýchlejší než rozvoj vied o človekovi a scientizmus získal prestíž. Za vedecké boli považované len kvantitatívne metódy, ktoré boli nekriticky preberané aj humanitnými vedami. Práve tento aspekt oddelenia človeka od skúmaného sveta vyprovokoval nesúhlas Komenského (D. Čapková, 1992). Cesta k náprave sveta podľa neho vedie cez novú filozofiu školy a filozofiu výchovy.

Toto obdobie môžeme považovať za obdobie **rozvoja autentického pedagogického myslenia a pedagogickej teórie**, v ktorom zaznamenávame **jej diverzifikáciu** a vznik viacerých nových výchovných prístupov a konceptov. Výchova a vzdelávanie najmä prostredníctvom protestantského a neskôr jezuitského systému prestali byť výsadou šľachty a bohatej vrstvy, príp. duchovenstva – kňazov a rehoľníkov. Edukačný systém sa začal otvárať aj laikom a ženám, ktorých vzdelanie bolo dovtedy skôr výnimkou. Na obdobie huma-

nizmu a renesancie nadväzuje obdobie osvietenstva a racionalizmu, ktoré pokračovalo jednak v rozvoji pedagogickej teórie, ako aj systému a organizácie školstva. Aj v jeho formovaní zohrali významnú úlohu výrazné individuality.

7.5. Počiatky modernej výchovy a vzdelávania v období osvietenstva a racionalizmu

V 17. – 18. storočí nastáva v Európe prechod od feudálnych štátov k novodobým demokratickým štátnym útvarom. Z poddaného sa stáva občan štátu. Presadzuje sa myšlienka všeobecnej ľudskej dôstojnosti a tomu zodpovedá aj úsilie o to, aby bola štátom právne upravená a práva a slobody človeka boli ústavne zakotvené vo forme všeobecných ľudských práv. Najvýznamnejším signálom k tomuto prechodu bola Veľká francúzska revolúcia v roku 1789. Agrárny charakter európskej civilizácie sa začal postupne meniť na industriálny. Vznikla nová vrstva – *meštianstvo*, ktorá chcela jednak nahradiť neschopnú šľachtu, a tiež sa chcela vzdelávať. Podľa P. Bělinu (1997) osvietenstvo ukončilo éru univerzálnych vzdelancov.

Demokratický ideál sa stal východiskom novej kultúry a nových edukačných koncepcií, aj nového systému organizácie výchovy a vzdelávania. Do popredia sa čoraz viac dostáva starostlivosť o jednotlivca a **vrcholí orientácia na človeka**. Vytvárajú sa predpoklady vzniku nových vedných disciplín ako psychológia a pedagogika. Zrejme sú tiež začiatky organizovanej inštitucionálnej špeciálnej starostlivosti o ľudí s rôznymi postihnutiami (V. Lechta, 1994, bližšie 9. kap.). Osvietenstvo prináša liberalizmus, začínajúcu náboženskú toleranciu a politickú slobodu. V ekonomickej oblasti je s tým spojená neobmedzená kapitálová a pracovná sloboda, ktorá vytvorila možnosť na realizáciu **idey všeobecného vzdelávania**, prostredníctvom viacerých školských poriadkov v jednotlivých európskych regiónoch (napr. v roku 1763 bol ustanovený *Všeobecný vidiecky školský poriadok*, prvý školský poriadok pre ľudové školstvo v Prusku, ktorý ustanovil aj povinnú školskú dochádzku; v Rakúsko-Uhorsku to bol *Všeobecný školský poriadok* v roku 1774, na ktorý nadviazal v Uhorsku v roku 1777 nový, známy ako *Racio educationis*). Cieľom týchto školských poriadkov bolo vzdelávať všetkých obyvateľov bez ohľadu na pôvod, miesto bydliska a pohlavie, čím sa položili základy všeobecnej gramotnosti. Školstvo sa stalo sekulárne a štátne. V osvietenstve nachádzame aj počiatky organizovaného vzdelávania učiteľov (bližšie v kap. 11).

Najvýznamnejšími predstaviteľmi francúzskeho filozofického a pedagogického myslenia sú René Descartes a Jean Jacques Rousseau. **René Descartes** (1596 – 1650) sa preslávil výrokom *Cogito, ergo sum* – Myslím, teda som,

ktorý obrátil naopak dovtedajší staroveký a stredoveký názor, ktorý by sme mohli vyjadriť presne opačne: *Som, teda myslím*. Descartes akoby uvoľnil človeka z hierarchického poriadku sveta a ustanovil ho za autonómnou bytosť. Východiskom sveta už nie je celok sveta – kozmos alebo Boh, ale človek ako mysliaci subjekt. Do novoveku bola pravda iba jedna, až novoveké myslenie rozlišuje pravdu objektívnu a subjektívnu, relatívnu a absolútnu. Pravda sa stáva výsledkom ľudskej poznávacej aktivity. Tým vznikol teoretický problém, čo je objektívna pravda a ako ju môžeme dosiahnuť. **Jean Jacques Rousseau** (1712 – 1778) je autorom známeho pedagogického diela *Emil alebo o výchove*, v ktorom prináša koncepciu novej harmonickej výchovy. Požaduje prirodzenú a slobodnú výchovu s citlivým vzťahom k dieťaťu, pričom vychádza z osobnej skúsenosti.

Angličan **John Locke** (1632 – 1704) zhrnul svoje pedagogické myslenie v diele *Myšlienky o výchove*. Bol stúpencom individuálnej výchovy, praktizovanej najmä v šľachtických a mešťanských rodinách. S niektorými jeho podnetmi sa stretávame aj v súčasnom anglosaskom pedagogickom myslení.

Najvýznamnejším predstaviteľom nemeckej filozofie a pedagogiky 18. storočia bol **Immanuel Kant** (1724 – 1804). Významne ovplyvnil vývoj nemeckého aj európskeho myslenia. Kanta môžeme zaradiť k pedagogickým optimistom, ktorí veria, že človek sa stáva človekom jedine výchovou. Najdôležitejším a zároveň najnáročnejším cieľom výchovy je morálne formovanie človeka, ktoré sa podľa Kanta často nedoceňuje. Optimálnou formou výchovy je školská výchova, pretože umožňuje začlenenie dieťaťa do spoločnosti. V roku 1803 vydal Kantove prednášky o pedagogike pod titulom *Immanuel Kant über Pädagogik* jeho žiak Th. Rink.

Sedemnásť a osemnásť storočie sa často označujú prívlastkom storočie výchovy a 18. storočie aj prívlastkom storočie prirodzenej pedagogiky (A. Reble, 1993). Osemnásť storočie už nebolo len obdobím veľkých pedagógov, ale aj pedagogických diskusií. V druhej polovici 18. storočia môžeme zaznamenať aj vznik prvých špeciálnych škôl zameraných na starostlivosť o postihnutých jedincov (V. Lechta, 1994). H. Fend (2006) označil obdobie osvietenstva za **začiatok modernej výchovy a vzdelávania**. Boli vytvorené nové vzdelávacie systémy, ktoré boli verejné a štátne, povinná školská dochádzka bola legislatívne upravená. V zmysle členenia historických epoch podľa J. Lohissa (2003) vytvorilo osvietenstvo predpoklady na vyvrcholenie epochy masovosti v 19. storočí. Osvietenská idea všeobecného vzdelávania však pri niesla so sebou aj možnosť **ideologizácie**: zneužitia edukácie na propagovanie určitej ideológie. Podľa G. L. Guteka (2003) je práve edukácia veľmi dobrým spôsobom reprodukcie, príp. formovania osôb v zmysle preferovanej ideológie.

7.6. Inštitucionálny charakter výchovy a vzdelávania v 19. storočí a prvej polovici 20. storočia

Zo spoločensko-historického hľadiska sa agrárny charakter európskej civilizácie v tomto období zmenil na industriálny. Preto túto etapu nazývame obdobím industrializácie alebo priemyselnej revolúcie. S rozvojom prírodných vied v predchádzajúcom období súvisí rozvoj techniky, ktorý spôsobil hospodársky rozmach. Život a práca sa začínajú organizovať a všetko sa špecializuje, čo vytláča domáce hospodárstvo, remeslá a malé živnosti. Nastáva rozkvet miest, do ktorých ľudia z vidieka odchádzajú za prácou. Vzniká fenomén voľného času a s ním aj otázka, ako ho stráviť. To je východiskom pre vznik organizovanej neformálnej edukácie (bližšie v kap. 10). Jedným z nových znakov tejto epochy je začínajúca **masová existencia** (A. Reble, 1995). Práca vo veľkoprevádzkach je odosobnená a človek sa stáva zameniteľným. S tým je spojené riziko vykorisťovania pracovnej sily a zostrovanie konkurenčného boja. Vznikajú sociálne a politické napätia a uvoľňuje sa celý sociálny systém: narastajú triedne protiklady, začína sa emancipácia žien a rozvoj ženského hnutia. Dovtedajší filozofický a idealistický svet sa zreálnuje a mení sa na naturalistický a materialistický. Prírodovedné myslenie sa začína implementovať do všetkých oblastí reálneho života. Realistický duch sa prenáša aj do umenia, kultúry, vedy a vzdelávania. Vo vede vzniká množstvo nových vedných odborov a prudko sa rozvíjajú prírodné vedy.

Pedagogické myslenie 19. storočia je zastúpené množstvom významných osobností vo viacerých krajinách Európy. Vo Švajčiarsku to bol jeden zo zakladateľov modernej humanistickej pedagogiky **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746 – 1827), ktorý významne ovplyvnil školstvo v Európe aj vo svete. Napísal pedagogický román *Linhard a Gertrúda* a spis *Ako učí Gertrúda svoje deti*, v ktorom popisuje prirodzenú výchovu detí v podmienkach rodiny. Jeho meno je spojené s ideou ľudového vzdelávania, ktoré nadviazalo na osvietenské ideály. Ďalším stúpencom tejto idey bol Pestalozziho žiak, Nemeck **Fridrich Fröbel** (1782 – 1852), ktorý bol zakladateľom prvých materských škôl v Nemecku. Vo svojom hlavnom diele *Výchova človeka* sa pokúsil o filozofickú analýzu výchovy a vyučovania berúc do úvahy vývin dieťaťa. Ďalšími reprezentantmi nemeckej pedagogiky 19. storočia sú *Johann Fridrich Herbart* (1776 – 1841) a *Adolf Diesterweg* (1790 – 1866).

Najvýznamnejším reprezentantom francúzskej pedagogiky 19. storočia je filozof a sociológ **Auguste Comte** (1798 – 1857). Jeho pozitívna filozofia, ktorú objasnil v diele *Kurz pozitívnej filozofie*, je aj východiskom jeho pozitívnej pedagogiky. Pozitivismus v jeho chápaní má napomáhať univerzálnej výchove v duchu demokracie, s prihliadnutím na individuálne a sociálne

potreby. Popri biológii a psychológii sa aj *sociológia* začína stávať jednou z kľúčových vied nevyhnutných pre pedagogiku.

V Taliansku bola v 19. storočí výrazne rozvinutá tradícia katolíckeho pedagogického myslenia. Katolícky kňaz **Giovanni Bosco** (1815 – 1888), zakladateľ saleziánskej rehole, bol inšpirátorom originálneho saleziánskeho preventívneho výchovného systému. Jadrom jeho prístupu bolo získať a formovať zvereného jedinca láskou.

Najznámejším predstaviteľom anglickej pedagogiky 19. storočia je **Herbert Spencer** (1820 – 1903). Je autorom diela *Výchova rozumová, mravná a telesná*, v ktorom charakterizuje cieľ výchovy ako prípravu na život. Kriticky sa vyjadruje k osvojovaniu nepotrebných vedomostí a hľadá, ktoré poznatky sú pre človeka nevyhnutné a potrebné.

Koncom 19. storočia nastala výrazná **diferenciácia vo vedách**, ktoré sa dovtedy rozvíjali v rámci filozofie. V dôsledku spoločenského a technického pokroku sa ukazovalo, že rozvoj teórie výchovy a vzdelávania prekračuje rámec filozofie. Požiadavky na neustály osobnostný rozvoj jedinca si vyžadovali optimalizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, čo vyžadovalo rozvoj teórie, ktorá by skúmala proces zámerného pôsobenia na osobnosť. Snahu za osamostatnenie pedagogiky možno považovať za prirodzenú. Jej dôsledkom bolo, že pedagogika sa postupne vyčlenila z rámca filozofie a konštituovala sa ako **samostatná vedná disciplína** s úzkym vzťahom k príbuzným vedám, avšak s vlastným autonómnym predmetom skúmania. Jej začiatky sú spojené s menom **Johanna Fridricha Herbarta** (1776 – 1841), ktorý vyšpecifikoval osobitný predmet pedagogiky a vytvoril jej prvý vedecký systém, ktorý vychádzal z psychológie a etiky. Pedagogike získal dôstojné miesto medzi ostatnými univerzitnými vedami. Základ svojej pedagogickej teórie objasnil v spise *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Všeobecná pedagogika odvodená z cieľa výchovy, 1806) a *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Náčrt pedagogických prednášok, 1835). Pedagogiku rozčlenil na *teoretickú*, ktorá je zameraná na problém vychovateľnosti alebo možnosti výchovy, prostriedky výchovy, výchovné inštitúcie, a *praktickú*, zameranú na poznanie, disciplínu, vyučovanie a rozumové vzdelávanie, mravnú výchovu. Výchovu rozdelil na *mravnú (vôľovú) výchovu* a *rozumové vzdelávanie (vyučovanie)*. Pod vplyvom Herbartovho učenia sa v nemecky hovoriacich krajinách zaviedol v pedagogickej teórii dualizmus a vžilo sa terminologické oddelenie výchovy od vzdelávania. Keďže pedagogika v nemecky hovoriacich krajinách mala silný vplyv na formovanie českej a slovenskej pedagogiky, uvedený problém sa traduje aj v našich podmienkach.

V 19. storočí sa vo vyspelých priemyselných krajinách vytvoril tlak na rozvoj všeobecného a povinného školstva, lebo poznatky už bolo treba odo-

vzdávať širokému okruhu záujemcov. Tým vznikol priestor pre **inštitucionálny charakter vzdelávania a výchovy** v Európe, ktorý má sekularizovanú povahu. Na jednej strane išlo o pokrok a dostupnosť edukácie pre širšie vrstvy, na druhej strane inštitucionalizácia má svoje riziká: nemôže priamo ovplyvniť podstatu a kvalitu výchovy, ale môže sa stať prostriedkom, v krajnom prípade aj absolútneho zneužívania mocenských štruktúr v jednotlivých krajinách, a to sa v prvej polovici 20. storočia aj stalo. Sekulárny charakter výchovy a vzdelávania sa rozčlenil na dva základné prvky: **subjekt** a **objekt**, čo znamená, že niekto formuje niekoho. Cieľom výchovy a vzdelávania bolo stať sa užitočným pre existujúcu spoločnosť a hľadisko užitočnosti sa stalo primárnym. Vznikajú nové typy škôl – odborné školy, všeobecné školy, špeciálne školy na výchovu a vzdelávanie detí s rôznymi druhmi postihnutí (nevidiacich, nepočujúcich, detí s mentálnym postihnutím), rozšírili sa materské škôlky, vznikajú aj početné vzdelávacie spolky. Pre prelom 19. a 20. storočia je typická určitá kríza a únava z veľmi prudkého technicko-hospodárskeho vývoja.

V **prvej polovici 20. storočia** zaznamenáva pedagogika prudký rozvoj. Pedagogické myslenie začína byť veľmi rôznorodé, diferencované a rovnako rôznorodé sú aj jeho praktické aplikácie. Výsledkom je jednak množstvo pedagogických smerov a teórií a tiež **vlastný výchovno-vzdelávacie a školský systém** v každej civilizovanej krajine, ktorý ovplyvňuje jej politika, ekonomika a kultúra. Tento dynamický rozvoj pedagogických systémov a teórií a rôznosť systémov organizácie školstva v jednotlivých krajinách sprevádzal vznik novej pedagogickej disciplíny – *komparatívnej pedagogiky*. Podľa S. Wołoszyna (2006, s. 158) sa štruktúra vyše dvetisíc rokov starého demokratického systému európskeho verejného školského vzdelávania vyprofilovala do nasledujúcich stupňov:

- predškolská výchova a vzdelávanie,
- elementárne vzdelávanie,
- nižšie sekundárne vzdelávanie (u nás druhý stupeň základného vzdelávania),
- vyššie sekundárne vzdelávanie – stredné školy, gymnáziá, učilišťa,
- vyššie vzdelávanie.

Jednotlivé pedagogické smery a teórie vychádzajú z rozličných filozofických, psychologických, príp. sociologických východísk a ovplyvňujú ich rozdielne spoločensko-politické podmienky, v ktorých vznikajú. Pedagogika prestala byť monolitom a začína byť otvoreným systémom, ktorý vytvára predpoklady pre odborný dialóg medzi jednotlivými jej predstaviteľmi. Vznikom kritickej filozofie sa oddelilo myslenie od teologických axiém a zmenil sa pojem vedy. Kritériá vedeckosti už netvoril axiomatický poriadok, ale uva-

žovanie o nejakej skutočnosti a jej logické zdôvodnenie, čo sa začalo prejavovať aj v niektorých smeroch pedagogiky.

Vplyv herbartizmu začína začiatkom 20. storočia nahrádzať vlna reformizmu, ktorý akcentuje väčšiu slobodu dieťaťa (M. Cipro, 2002). Teoretické východiská silného **reformačné pedagogické hnutia** možno nájsť už koncom 19. storočia, jeho vrchol bol v 30. rokoch 20. storočia (M. Matulčíková, 2007). V roku 1900 vyšla publikácia Švédky Ellen Keyovej *Storočie dieťaťa*, ktorá bola akoby spoločným programom prirodzenej a slobodnej výchovy. V rámci reformno-pedagogického hnutia vznikajú nové koncepcie a teórie výchovy, a to nielen na území Nemecka, ale aj v širšom medzinárodnom prostredí. Pedagogika sa preorientúva z výkonu a z intelektualizmu na dieťa a kultúru. V niektorých reformných smeroch sa výchova dostala až do rôznych extrémov – pedocentrizmus, liberálna výchova, biologizmus, psychologizmus. Na druhej strane však táto diverzifikácia v pedagogickej teórii napomáhala rozvoju vznikajúcej pedagogiky. Reformno-pedagogické školy prekročili hranice štátov, v ktorých vznikli: napr. koncepcia vzdelávania Márie Montessoriovej, daltonská škola Helen Parkhurstovej, waldorfská škola Rudolfa Steinera, moderná škola Célestina Freineta, jenský plán Petra Petersena a i. V porovnaní s herbartizmom akcentovali predstavitelia reformnej pedagogiky individuálne výchovné ciele a sociálne chápanie výchovy a vzdelávania, pričom zdôrazňovali pedocentrický prístup.

Ďalším smerom blízky pedagogickému reformizmu bola *experimentálna pedagogika*, ktorá súvisí s prudkým rozvojom experimentálnej psychológie a s menom Wilhelma Wundta. Jej snahou bolo čo najpresnejšie merať vstupy a výstupy výchovno-vzdelávacieho procesu na báze rôznych testov a vyhodnotení. V 30. rokoch 20. storočia tento smer výrazne napredoval vďaka francúzskemu psychológovi Alfredovi Binetovi, ktorý zostavil metódy na testovanie inteligencie.⁸ Tento pedagogický smer predstavuje aj **začiatky empirického výskumu v pedagogike**, ktoré výraznejšie ovplyvnili pedagogickú teóriu v druhej polovici 20. storočia.

Z psychologických a tiež psychiatrických poznatkov vychádzali viaceré pedagogické smery: *psychoanalytická pedagogika* (jej zakladateľom bol Sigmund Freud), *individuálna psychologická pedagogika* (ovplyvnil ju Alfred Adler), *kultúrna (sociálna) pedagogika* (jej najvýznamnejším predstaviteľom

⁸ S experimentálnou pedagogikou úzko súvisí aj behavioristická pedagogika, ktorá využíva exaktný výskumný aparát behavioristickej psychológie. V prvej polovici 20. storočia sa rozvíjala v USA (E. L. Thorndike, neskôr B. F. Skinner), v Európe sa s ňou môžeme stretnúť až v druhej polovici 20. storočia. Odpoveďou na jej nedostatky boli pedagogický esencionalizmus a rekonštrukcionizmus.

je Erich Fromm) a neskôr smery, ktoré vznikli v USA: humanistická pedagogika a nedirektívna pedagogika (Carl Rogers).

Ďalším vedným odborom, ktorý ovplyvňoval pedagogiku začiatkom 20. storočia, bola sociológia. Predstaviteľmi *sociologickej pedagogiky*, ktorá chápe výchovu ako proces socializácie jedinca, boli najmä Émile Durkheim, Paul Barth, Paul Natorp a Florjan Znaniecki.

Významným smerom začiatku 20. storočia je aj *duchovedná pedagogika*, ktorej základy položil Wilhelm Dilthey a neskôr ju rozvinuli Eduard Spranger, Theodor Litt a Wolfgang Klafki. Z filozofie existencializmu vychádzala *existencialistická pedagogika* (Otto Friedrich Bolnow, Klaus Schaller), v ktorej je najvyššou hodnotou človek. Z neotomistickej filozofie vychádza *neotomistická pedagogika* (Jacques Maritain).

Záver

Po prehistorickom období vo vývoji výchovy a vzdelávania môžeme v rámci sledovaného obdobia (od antiky po modernu) špecifikovať štyri obdobia, ktoré sa výrazne odlišujú v oblasti formálnej výchovy v európskom prostredí. *Prvé obdobie* predstavuje obdobie antiky, kresťanského staroveku a stredoveku. Vyprofilovali sa v nej prvé organizované a inštitucionalizované systémy výchovy a vzdelávania, a tiež aj kurikulum európskeho vzdelávania, typického pre toto obdobie, známy ako sedem slobodných umení. Do toho obdobia datujeme počiatky pedagogickej teórie, ktorej základ predstavujú diela Platóna a Aristotela. *Druhé obdobie* datujeme od obdobia renesancie a humanizmu. V tom období končí monopol katolíckej cirkvi a univerzálneho vzdelávania v Európe a objavujú sa silné osobnosti v oblasti pedagogického myslenia, čo je spojené s diverzifikáciou v tejto oblasti. Vznikajú viaceré nové výchovné prístupy a modely, ktoré predstavujú východiská kreovania rozličných systémov organizovanej výchovy a vzdelávania. *Tretie obdobie* predstavuje osvietenstvo, s významnou zmenou v oblasti formálnej edukácie – povinná, legislatívne upravená školská dochádzka spôsobuje postupné formovanie štátnych vzdelávacích systémov v jednotlivých európskych krajinách, prístupných pre každého občana štátu. V histórii edukácie sme síce zaznamenali niekoľko pokusov o povinnú školskú dochádzku, ale vždy išlo len o určitú kultúru alebo krajinu. *Štvrté obdobie* vo vývoji formálnej edukácie začína v 19. storočí, keď sa etabluje pedagogika ako veda a pedagogické myslenie sa prudko rozvíja prostredníctvom nových pedagogických smerov a teórií. V pedagogike vzniká kritická reflexia a začiatky empirického výskumu. Výchova a vzdelávanie má pevný inštitucionálny rámec a každá civilizovaná

krajina má vlastný výchovno-vzdelávací systém so silnou väzbou na politiku a ekonomiku danej krajiny.

LITERATÚRA

- ADAMS, J. (1912) *The evolution of educational theory*. London: The MacMillan Company.
- BETRAM, J. (2005) *The Chrodegang Rules*. Burlington: Ashgate Publishing Company.
- BĚLINA, P. a kol. (1997) *Dějiny evropské civilizace II*. Praha: Paseka.
- BOKOROVÁ, L. (2008) Kresťanstvo a klasický model vzdelávania. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: PdF TU, s. 89 – 104. (CD ROM)
- CARCOPINO, J. (2007) *Daily Life in Ancient Rome – The People and the City at the Height of Empire*. Yale: Yale University.
- CIPRO, M. (2002) *Galerie světových pedagogů I. – III*. Praha: vlastním nákladem.
- COLE, P. R. (1931) *A History of Educational Thought*. London: Oxford University Press.
- CUBBERLEY, E. P. (1920) *The History of Education*. New York: Houghton Mifflin.
- ČAPKOVÁ, D. (1992) Některé antropologické aspekty Komenského pojetí vědy. In *Filosofický časopis*, 40, 1992, č. 1, s. 17-26.
- DOSTÁLOVÁ, R. (2003) *Byzantská vzdělanost*. Praha: Vyšehrad.
- FEND, H. (2006) *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum*. Wiesbaden: VS Verlag.
- GÁLIK, S. (2008) Vplyv médií na človeka a vývoj pedagogického myslenia v európskej tradícii. In KUDLÁČOVÁ, B.: *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: PdF TU, s. 82 – 87.
- GRAVES, P. F. (1913) *A History of Education before the Middle Ages*. New York: MacMillan Company.
- GUTEK, G. L. (1995) *A History of the Western Educational Experience*. Chicago: Loyola University.
- GUTEK, G. L. (2003) *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP.
- GWYNN, A. (1926) *Roman Education from Cicero to Quintilian*. New York: Teachers College Press, 1926.
- HARLOW, M. – LAURENCE, R. (2001) *Growing Up and Growing Old in Ancient Rome: A Life Course Approach*. London: Routledge.
- CHRISTOPHER, S. (2007) Education. In KALLENBORG, C. (ed.): *A Companion to the Classical tradition*. Malden, MA and Oxford: Blackwell Publishing.
- JAEGER, W. (1939) *Paideia: The Ideals of Greek Culture*. Volume 1: Archaic Greece: The Mind of Athens. Oxford: Oxford University Press.
- KÁDNER, O. (1923) *Dějiny pedagogiky*. Praha: Česká grafická unie.
- KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. (2008) *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.
- KNNAP, A. B. (1988) *The History and Culture of Ancient Western Asia and Egypt*. Belmont: The Dorsey Press.
- KOMENSKÝ, J.A. (1992) *Vševýchova (Pampaedia)*. Bratislava: Obzor.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2002) Obraz človeka v grécko-antickej tradícii s poukazom na výchovu. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Etika a etická výchova v školách*. Trnava: PdF TU.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2003) *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PdF TU.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009) *Dejiny pedagogického myslenia I*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.

- LECHTA, V. (1994) Dejiny starostlivosti o postihnutých. In: VAŠEK, Š. a kol.: *Špeciálna pedagogika (terminologický a výkladový slovník)*. Bratislava: SPN, s. 31-39.
- LOHISSE, J. (2003) *Komunikační systémy*. Praha: Karolinum.
- MARROU, H. I. (1969) *Historia wychowania w starożytności*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- MATULČÍKOVÁ, M. (2007) *Reformno/pedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG Musica Liturgica.
- POMEROY, S. B. – BURSTEIN, S. M. – DONLAN, W. (1999) *Ancient Greece: A Political, Social and Cultural History*. Oxford: Oxford University Press.
- RAJSKÝ, A. (2008) Ideál výchovy u sv. Tomáša Akvinského. In KUDLÁČOVÁ, B.: *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava: PdF TU, s. 53 – 62
- REBLE, A. (1995) *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- SCHOEFIELD, M. (2008) Plato in his Time and Place. In FINE, G. (ed.) *The Oxford handbook of Plato*. Oxford: University Press, pp. 36 - 62.
- SUVÁK, V. (2008) Etické myslenie v predsokratovskom období. In A. REMIŠOVÁ (ed.): *Dejiny etického myslenia v Európe a USA*. Bratislava: Kaligram, s. 23 – 41.
- Sväté písmo Starého i Nového zákona*. (1995) Rím: SÚSCM.
- ŠTVERÁK, V. (1983) *Stručné dejiny pedagogiky*. Praha: SPN.
- VERNANT, J. P. (1995) *Počátky řeckého myšlení*. Praha: Oikoymenh.
- VERZELIUS, F. – PAINTER, N. (2009) *A History of Education*. London: Bibliolife.
- WATTS, E. J. (2008) *City and School in Late Antique Athens and Alexandria*. Berkeley – Los Angeles – London: University of California Press.
- WOŁOSZYN, S. (2006) Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia. In KWIECIŃSKI, Z. – ŚLIWERSKI, B.: *Pedagogika*, tom 1. Warszawa: PWN, 2006, s. 74 – 181.
- WHITMARSH, T. (2004) *Ancient Greek Literature*. Cambridge: Blackwell.

8. Vývoj výchovy v rodine

MÁRIA POTOČÁROVÁ

Rodina bola vždy pevnou súčasťou ľudskej spoločnosti. Vzišla z prírodného prostredia v priebehu tisícročí. Stále dokonalejšou organizáciou spoločnosti, vznikom rôznych spoločensko-ekonomických foriem, rozvojom ľudského myslenia a poznávania, technického pokroku a zdokonaľovaním komunikácie sa aj sama neustále dynamicky vyvíjala a menila. Niet staršieho zoskupenia ľudskej civilizácie, ako je rodina. Sledovať historický vývoj rodiny (a ešte užšie – rodinnej výchovy v európskom kontexte) znamená zaoberať sa vývojom ľudstva všeobecne. Rodina je totiž zrkadlom ľudstva, odzrkadľuje jeho vývoj a poukazuje na najdôležitejšie zmeny vo vývoji civilizácie.

Na spracovanie tejto náročnej témy sme si zvolili relevantné prístupy a hodnotenia rodiny a rodinnej výchovy z hľadiska dvoch paradigiem rodiny: *socializačno-vývinovej* a *antropologicko-historickej*. Pri prvom prístupe sme využili poznatky vývinovej a biodromálnej psychológie a čiastočne sociálnej psychológie. V druhom prístupe sme využili historické, sociálno-antropologické a kultúrno-antropologické pramene poznania.

Socializačno-vývinová paradigma rodiny

Rodina je meniaci sa systém v zložení aj v charaktere utváraných vzťahov v nej. V tomto kontexte analyzujeme ľudskú rodinu z hľadiska zákonitostí jej ontogenetického vývinu. Rodina zaznamenáva svoj zrod, „detstvo“, „zrelý produktívny vek“, ale i „starobu“, ktorá má svoj zákonitý koniec. Ontogenetický prístup k rodine tiež úzko súvisí so socializačnými procesmi. Rodina (jej existencia, zmysel, štruktúra), rodinný život a hlavne spôsob výchovného vedenia a ovplyvňovania človeka v nej, je priestorom najdôležitejšej formy ľudskej kultivácie a socializácie. Rodina socializuje, ale sa i sama socializuje a začleňuje sa do spoločnosti. Prispieva do spoločného bohatstva spoločnosti hodnotou dieťaťa, prírastkami ľudskej populácie, hodnotami kultúry a medziľudskej komunikácie, hodnotami práce a produktivity. Životný cyklus rodiny je priebehom skutočne „pravého života“ (rodiny), vymedzeným v istých jej špecifických fázach. Generácia potomkov pochádzajúca z jedného

životného cyklu rodiny následne ďalej zabezpečuje kontinuitu pokračovania ľudstva a obnovu populácie zrodom novej rodiny. Poznanie vývojových fáz nukleárnej rodiny je preto veľmi dôležitým zdrojom získavania poznatkov o rodine samotnej, ako aj o priebehu procesu výchovy v rodine. V rámci týchto fáz je totiž možné bližšie špecifikovať zákonitosti procesu výchovy v rodine, konkretizovať jej úlohy, ciele, obsah, používané metódy a prostriedky. Podľa vývojových fáz rodiny a z aspektu rodinnej výchovy môžeme rozlíšiť: *výchovu dieťaťa v ranom detstve a v predškolskom veku, výchovu dieťaťa v školskom veku, výchovu v adolescentnom veku, prípadne výchovu starých rodičov* zameranú na formovanie generácie vnúčat. Dynamika rodinného života a jej cyklu je opísaná v siedmich fázach. Uvedenú klasifikáciu oficiálne prijala aj Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) v roku 1976: 1. *adaptačná fáza* utvárania dyády, 2. fáza rodiny s deťmi v predškolskom veku alebo *fáza extenzie dyády*, 3. *fáza ukončenia extenzie*, rodina s deťmi v školskom veku, 4. *fáza kontrakcie*, odchodov z rodiny, fáza „vyprázdňovania hniezda“, 5. *fáza odchodov* a opätovnej osamelosti manželov, 6. *fáza ukončenia odchodov* a často aj fáza ovdovenia, a napokon 7. *fáza uzatvorenia jedného rodinného životného cyklu*.

Môžeme povedať, že toto teoretické východisko **socializačno-vývinovej paradigmy rodiny** je základom konceptualizácie obsahu rodinnej výchovy. Ide o opis individuálneho vývinu rodiny ako celku, ale aj postavenia jej jednotlivých členov v každej vývinovej fáze rodinného životného cyklu. V tomto členení sú zastúpené čiastočne aj prvky antropologického názoru na človeka. Opis ontogenézy socializačno-vývinovej paradigmy rodiny sa opiera o poznatky z vývinovej psychológie, ktoré poukazujú najmä na aspekty psychosociálneho vývinu človeka, ako predstaviteľa ľudského rodu vyrastajúceho a formovaného v rodinnom prostredí. Človek sa v tejto súvislosti zároveň chápe nielen ako rozvíjajúci sa jednotlivec, ale aj ako člen širšieho rodinného spoločenstva. Práve v rodinnom prostredí sa učí žiť, dozrieva, vychováva sa a vyrastá v zrelú ľudskú bytosť a rozvíja sa ako samostatná a autentická osobnosť. Preto je dôležité zahrnúť aj poznatky sociálnej psychológie. Do úvahy sa berie aj medicínske hľadisko vývinu, ktoré nie je zanedbateľné. V životnom cykle rodiny zohrávajú dôležitú úlohu aj biologické faktory, ako celkový zdravotný stav, zdravotné a vývinové problémy členov rodiny, vek, pohlavie, životné podmienky či prevládajúce aktivity rodiny. Socializačno-vývinová paradigma rodiny je prijateľným teoretickým východiskom pri určovaní a konkretizácii cieľov, obsahu, stratégií, foriem i metód rodinnej výchovy v jednotlivých vývinových obdobiach dieťaťa, ale závisí tiež od toho, v akej vývinovej fáze svojho životného cyklu sa rodina práve nachádza.

Antropologicko-historická paradigma rodiny

Rodina je podstatným spôsobom determinovaná aj historicky: ako primárne socializačné prostredie so silným vplyvom na výchovu budúcej generácie sa utvárala vždy v súvislosti a v súlade s celospoločenským historickým vývojom. Rodinnú štruktúru, spôsob života v nej, spôsob výchovy v jednotlivých historických epochách bezprostredne určovali najmä jej kultúrne a sociálne podmienky. Jedinec je v podstatnej miere formovaný tradíciami a hodnotami rodiny i celej spoločnosti a jej vzorcami správania. Cenné poznatky o historických podobách rodinnej výchovy získavame z poznania histórie, ale aj z poznania sociálnej a kultúrnej antropológie a v rámci nej zvlášť z evolucionistickej antropológie. Takto chápaný antropologický názor na rodinu a rodinnú výchovu tvorí základ **antropologicko-historického** prístupu. Tento prístup nám umožňuje aspoň čiastočne zodpovedať na otázky: *Kedy vlastne začala výchova v rodine? Aké mala ciele a poslanie v jednotlivých historických obdobiach? Ako prežívali výchovné situácie v rodine rodičia pri výchove svojich detí v jednotlivých historických obdobiach? Aké vzory života a výchovy rodičia predstavovali, akým spôsobom výchovu realizovali?*

Jednou z najvýznamnejších tém antropológov a antropologicko-evolucionistických výskumov sa stalo štúdium vývojových stupňov rodiny. Klasickú evolucionistickú koncepciu vývoja rodiny predložil v knihe *Materské právo* (1861) švajčiarsky právnik a historik **Johann Jacob Bachofen** (1815 – 1887), ktorý vo svojich prácach o evolúcii rodu a rodiny ako prvý vyslovil hypotézu o prvotnosti matriarchátu pred patriarchátom. Ďalší variant vývoja rodiny vypracoval na základe evolucionizmu v antropológii škótsky právnik **John Ferguson McLennan** (1827 – 1881). Vo svojej práci *Primitívne manželstvá* (1865) vyslovil hypotézu o priorite matrilinearity pred patrilinearitou a zaviedol pojmy *exogamia* a *endogamia*.⁹

Významným kultúrnym antropológom, ktorý sa zaoberal rodinnými a príbuzenskými systémami, bol **Edward Burnett Tylor** (1832 – 1917). Základom jeho skúmania bola problematika evolučnej transformácie *matrilokality* (typ manželského súžitia, v ktorom manželia žijú spoločne v príbuzenskej skupine manželky) na *patrilokality* (typ manželského súžitia, v ktorom manželia žijú spoločne v príbuzenskej skupine manžela). Zvláštnu pozornosť venoval analýze tzv. *levirátu* (obyčaje, podľa ktorej sa vdova stávala manželkou najbližšieho mužského príbuzného svojho zosnulého manžela) a tzv. *kuvadú*

⁹ *Exogamia* je uzatváranie manželstiev iba s členmi iných kmeňov. *Endogamia* je pokrvné príbuzenstvo; príbuzenská plemenitba zvierat; historické spoločenské pravidlo, podľa ktorého je uzatváranie manželstiev prípustné iba v rámci vlastného kmeňa.

(rituál, pri ktorom muž symbolicky imitoval ženino tehotenstvo a pôrod).¹⁰

Priekopníckym dielom sú evolucionistické a antropologické štúdie o vývoji rodiny, rodinného systému, ktoré vytvoril **Lewis Henry Morgan** (1818 – 1881). Antropológiu chápal hlavne ako dejiny kultúry. Venoval sa výskumu indiánskych kmeňov, otázkam klasifikácie sústavy a terminológii príbuzenstva. Podľa Morgana systémy pokrvnenstva a príbuzenstva predstavujú dôležité prvky sociálnej a politickej organizácie spoločnosti. Vývoju rodiny a príbuzenských systémov sa Morgan venoval aj vo svojej práci *Praveká spoločnosť – výskumy o priebehu ľudského pokroku od divočstva cez barbarstvo k civilizácii*. Na základe bohatého etnografického, archeologického materiálu a vlastného terénneho výskumu vyslovil názor, že kontext rodového usporiadania, spôsobu života v rodine, ale i architektúry, sú kľúčom k pochopeniu špecifik kultúry národa (napr. Indiánov).

Morgan sa pokúsil vypracovať evolučný model manželstva a rodiny. Vo svojej rekonštrukcii vývojových stupňov rodiny vychádzal z predpokladu, že premeny príbuzenských systémov i foriem rodiny sú priamo spojené s vývojom celého kultúrneho systému. Vývoj rodiny pritom podľa jeho názoru prebiehal v niekoľkých fázach: 1. *promiskuita*, 2. *komunálna rodina (skupinové manželstvo)*, 3. *párové manželstvo*, 4. *patriarchálna rodina*, 5. *monogamia*. Morgan takto z antropologického stanoviska rozlíšil päť rôznych vývojových foriem rodiny, pričom každá z nich má svoju vlastnú inštitúciu manželstva.

Prvá forma rodiny vystriedala neusporiadaný promiskuitný spôsob života, v ktorom muži žili v mnohoženstve a ženy v mnohomužstve. Nazval ju **rodinou pokrvných príbuzných (1)**,¹¹ pretože sa zakladala na skupinovom

¹⁰ Na základe komparatívnej a štatistickej analýzy Tylor vypracoval evolučný model, podľa ktorého *matrilokalita* a *matrilokalita* predchádzali *patrilokalitu* a *patrilokalitu*. Túto teóriu potvrdzuje aj existencia obyčaji tzv. levirátu a kuvady. Napríklad kuvada sa podľa Tylora v matriarchálnej spoločnosti nevyskytuje preto, že v nej bolo postavenie žien úplne dominantné. S touto obyčajou sa stretávame zvlášť pri prechode na patriarchát, keď sa muži práve týmto spôsobom usilovali získať nadvládu nad ženami, a preto imitovali ich správanie. Simulácia pôrodu z tohto hľadiska nepredstavovala nič iné než symbolickú proklamáciu otcovstva. Väčšina spoločností tento zvyk opustila, pretože stratil svoju pôvodnú funkciu. Podľa Tylora je však dôkazom, ktorý potvrdzuje, že matriarchát predchádzal patriarchát.

¹¹ *Polygamia* – mnohoženstvo vzniká rovnako, ako aj ďalší fenomén *polyandria* – mnohomužstvo ako okrajový produkt dejín v mimoriadnych prípadoch, keď sú na to zvláštne podmienky. Ide o pozostatok pôvodného skupinového manželstva v triedne rozvrstvujúcej sa spoločnosti. Býva obmedzená na osoby vo výnimočnom postavení – z demografických i ekonomických príčin nikde nemohla byť možným spôsobom života uplatneným pre všetkých. Polyandria sa vyskytuje v Tibete, polygamia na africkom a austrálskom kontinente a v niektorých oblastiach Pacifiku, ako o tom poskytol správy poľský etnológ Malinowski. V roku 1929 zverejnil štúdie o manželskom usporiadaní a sexuálnom správaní na Trobriandových ostrovoch v Tichomorí.

manželstve bratov a sestier, vlastných aj nevlastných. Za najstaršiu funkciu rodiny považujeme reprodukčnú funkciu. Preto rodinné spoločenstvo tejto vývojovej formy rodiny možno chápať ako voľné zoskupenie, v ktorom dochádzalo k náhodným pohlavným stykom, pričom členovia tejto veľkorodiny sa spoločne starali o potomstvo, o obranu a obživu. Výskyt tohto typu rodiny už skoro úplne vymizol. O jeho existencii svedčí výskyt tzv. *havajského systému pokrvného príbuzenstva*, ktorý etnológovia a kultúrni antropológovia v pôvodných podobách identifikovali ešte na ostrovoch v Polynézii.

Z rodiny pokrvných príbuzných sa postupne vyvinula ďalšia forma, tzv. **punaluánska rodina (2)**, podľa slova *punalua* – rod, druh, partner, manžel. Základom tejto formy rodiny bolo skupinové manželstvo niekoľkých sestier (vlastných i nevlastných) s ich manželmi, pričom spoloční manželia už nemuseli byť navzájom príbuznými, ale patrili k rodu. Rovnako takto mohla byť založená rodina na skupinovom manželstve niekoľkých bratov (vlastných i nevlastných) s ich manželkami a vytvárať rodovú punaluánsku rodinu. Tieto manželky nemuseli byť navzájom príbuzné, hoci to v mnohých prípadoch tak bolo. V každom prípade si v punaluánskej rodine skupina mužov brala skupinu žien bez príbuzenského vzťahu. Dôvodom vzniku punaluánskej rodovej veľkorodiny bola pravdepodobne koncentrácia síl v rukách rodov, skupín pokrvne príbuzných osôb. Výchovu v punaluánskej rodine zabezpečoval rod. Organizácia spoločnosti bola založená na primáte žien, prevažovala teda matriarchálna forma manželstva a rodiny. Pôvod sa odvodzoval z matkinej strany podľa tzv. materského práva. Pohlavný styk sa začal zužovať a postupne obmedzovať. V tomto type rodiny nebol dovolený pohlavný styk medzi rodičmi a deťmi ani medzi súrodencami (incest). Postupne sa čoraz viac prejavovali tendencie smerujúce k párovému manželstvu a rodine.

Ďalším typom rodiny, ktorý sa vyčlenil z punaluánskej rodiny, je **párová rodina (3)**. Morgan ju opísal ako rodinu, ktorá sa zakladala na manželstve jednotlivých párov, avšak bez výlučného spolužitia. Typickým prvkom párového manželstva bolo to, že sa manželia stretávali iba príležitostne, každý z manželov ostával žiť naďalej vo svojom pôvodnom rode. Manželstvo totiž trvalo podľa ľubovôle obidvoch strán. Deti v takejto párovej rodine vychoval rod matky. Matriarchát však v párovej rodine trval iba v jej prvej fáze. Neskôr, v dôsledku rozvoja poľnohospodárstva, sa narušil – spoločnosť už nielen poľnohospodárske plodiny zberala, ale začala ich aj pestovať. Bolo to spojené s fyzicky namáhavejšou prácou, ktorá zmenila postavenie muža nielen v rodine, ale aj v spoločnosti. Takto sa s rastom postavenia a významu muža prešlo postupne na nový typ patriarchálnej rodinnej formy. Okrem tohto fenoménu podiel na zmene spoločenského postavenia ženy malo pravdepodobne aj poznanie vzťahu medzi počatím a narodením dieťaťa. Plodnosť ženy

bola dovtedy chápaná ako akési mystérium, tajomstvo, vďaka nej sa žene pripisovali nadprirodzené vlastnosti, a preto sa jej prisudzovalo výnimočné postavenie a vplyv.

Už v párovom manželstve existovali pravidlá, podľa ktorých sa riadilo odovzdávanie materiálnych statkov rodiny vlastným legitímnym potomkom. Boli to počiatky vzniku pravidiel dedenia majetku. V bronzovej dobe sa sprísnila legitimita potomstva a stanovili sa požiadavky napríklad aj na ženinu vernosť.

Z párovej rodiny vznikla **patriarchálna rodina (4)**, ktorá bola zo začiatku založená na manželstve jedného muža s niekoľkými ženami. Ženy boli obvykle držané v úzadí a v odlúčení od svojho muža. Muž si v neskoršom období odvádzal svoju ženu do vlastného rodu, kde s ňou začal žiť vo výlučnom vzťahu, a tak sa párové manželstvo menilo postupne na monogamné (L. Šulová, 1998, s. 320).

Poslednú vývojovú etapu vo vývoji rodiny predstavuje **monogamná rodina (5)**, ktorú tvorili jednotlivé manželské páry s výlučným spolužitím. Aj táto rodina mala svoj vlastný systém pokrvného príbuzenstva, ktorý Morgan nazval podľa jeho pôvodu „árijský“ čiže indoeurópsky (V. Soukup, 2000, s. 34).

Rodinu na jednej strane výrazne formovali kultúrne vplyvy, na druhej strane je tvorkyňou rodinnej výchovy, prapôvodnej formy výchovy v histórii ľudstva vôbec, prvým miestom výchovy a formovania osobnosti človeka, ktorý spätne kultúru ovplyvňuje. Môžeme povedať, že rodina je prameňom tradícií národa, zdrojom kultúrnych a duchovných hodnôt. Prekonala viaceré dôležité zmeny, niektoré jej črty sú však nemenné a pretrvávajú z hlbokej minulosti až dodnes. Spoločenská reprodukcia, vrátane úlohy výchovy dieťaťa v rodine, si vyžaduje vždy nejaký typ rodinnej štruktúry a silnú väzbu vo vnútorných vzťahoch medzi generáciami. „Minulosť európskej rodiny má vplyv na súčasnosť, jednak vo všetkom, čo pretrváva, ako aj v tom, čo sa úplne zmenilo,“ tvrdí J. Goody (2000, s. 11) vo svojej publikácii *Premený rodiny v európskej histórii*.

Najstaršie korene európskej rodiny nachádzame v dejinách klasických stredomorských civilizácií antického Grécka a Ríma na juhu, a tiež v germánskych a keltských kmeňových spoločenstvách, ktoré rozkvitali na severe a západe starého kontinentu. Obidvom týmto vplyvom sa prisudzuje zodpovednosť za dôležité znaky rodiny, ktoré sa neskôr rozšírili v celej Európe. Antické Grécko v Európe formovalo filozofické myslenie a kultúru ducha, antický Rím prispel najmä svojím rodinným právom a germánske kmene odovzdali európskej rodine predovšetkým prvky bilaterálneho odvodzovania príbuzenstva a dôraz na individualizmus.

Z hľadiska histórie klasické rímske právne texty nie je vôbec jednoduché interpretovať. Nedá sa z nich jednoznačne odvodiť typické rodinné správanie

či spôsob výchovy v rodine v období rozkvetu Rímskej ríše. Podobne u raných Germánov sú historici tiež trocha skeptickí, pretože sú odkázaní na záznamy a na rôzne druhostupňové hodnotenie cudzincov, lebo Germáni nemali vlastné písmo. Azda najvýznamnejšiu úlohu vo vývoji európskej rodiny zohral nástup kresťanstva. Cirkev pri obracaní pohanov na kresťanskú vieru zaviedla množstvo zmien, ktoré natrvalo poznačili a aj pretvorili dovtedy existujúce modely rodinného života v Európe (J. Goody, 2000, s. 12).

Pri diskusií o podobách rodinnej výchovy v ktoromkoľvek období vývoja Európy treba mať na pamäti *spoločné a všeobecné charakteristiky rodiny, príbuzenstvá a manželstvá*, ktoré je možné odvodiť z porovnávacích historických prameňov a štúdií. Tieto znaky a charakteristiky rodiny najpresnejšie vystihujú to, aké mala rodinná výchova ciele a obsah v danej dobe, koho sa týkala, koho vychovávala, aké mala možnosti, prekážky, podmienky na realizáciu a podobne.

J. Goody (2000, s. 12) sumarizuje spoločné znaky rodiny a rodinného života v európskom priestore do niekoľkých univerzálnych tvrdení:

1. V histórii ľudstva (vrátane európskeho) *neexistuje prakticky žiadne spoločenské, v ktorom by nebola nukleárna (jadrová, jednoduchá) rodina dôležitá*. Vo väčšine prípadov rodina vystupuje ako *skupina spoločne žijúcich osôb*. Toto konštatovanie je dôležité aj pri hľadaní istej významnej konštanty na vytváranie optimálnych podmienok výchovy.
2. *Základnou jednotkou produkcie a reprodukcie rodiny je vždy relatívne malá skupina*. Rozdiely vo veľkosti domácností pokrývajú pomerne úzku škálu. Rodina vo vzťahoch dominuje ako monogamná.
3. Je typické, že aj tam, kde existovali unilineárne rodové línie ako v starom Ríme, sa *do úvahy vždy berú aj bilaterálne pokrvné zväzky podľa oboch rodičov*. Napr. aj v patrilineárnych spoločnostiach je vždy dôležitou postavou brat matky, čo nenaznačuje, že by šlo iba o pozostatok z matrilineárneho usporiadania rodinných vzťahov.
4. *V žiadnej spoločnosti nie sú putá medzi matkou a dieťaťom úplne bez významu* (a vo väčšine z nich aj medzi otcom a dieťaťom) či už z hľadiska citového alebo právneho. *Starostlivosť o potomstvo v rámci párového vzťahu*, určeného relatívne výhradnými sexuálnymi a manželskými právami, je univerzálna.

8.1. Počiatky výchovy v rodine v staroveku a v antickom Grécku

Vráťme sa však k hľadaniu podôb výchovy v rodine postupne, v jednotlivých historických obdobiach. Vznik rodiny sa viaže k **obdobiu praveku**

v prvotnopospolnej spoločnosti, v mladšej kamennej dobe. Rodinný život a výchovu predstavovalo *rodové spoločenstvo*, ktoré plnilo najmä najstaršiu funkciu rodiny – funkciu reprodukčnú. V skupinovom spoložití dochádzalo k náhodným pohlavným stykom, spoločenstvo sa staralo o potomstvo, obranu kmeňa aj o jeho výživu. Neskôr sa človek začal postupne združovať do skupín, pokrvne príbuzných rodov, kde sa utvárali nielen sexuálne, ale už aj širšie a trvalejšie rodinné vzťahy. Na určovanie otcovstva a pôvodu dieťaťa sa používalo tzv. materské právo. Z hľadiska tohto práva hral dôležitú úlohu ako ochranca dieťaťa i rodiny „strýko“ alebo iný mužský člen z matkinej strany. Počtom stabilizované rodové spoločenstvá sa spájali do veľkorodín. Výchovu dieťaťa zabezpečoval spoločne celý rod. Organizácia spoločnosti bola založená na primáte žien a určovaná podľa matky, to znamená, že sa zakladala na matriarcháte a na matriarchálnej forme manželstva so zákazom incestu (L. Šulová, 1998, s. 321).

Po celkovom atmosférickom oteplení Zeme došlo k prudkej a zásadnej zmene aj vo vývoji rodiny. Praveký človek sa usadil na trvalom mieste, kde žil v presnejšie vymedzenom územnom i vzťahovom priestore. Muži sa začali zaoberať pastierstvom a ženy sa starali o obydlie a rodili viac detí, pretože mali lepšie životné podmienky ako v minulosti. Dochádza k prapôvodnej forme deľby práce a k rozdeleniu rolí medzi mužmi a ženami. Vzástol význam muža a otca ako dominantného žiteľa a nastupuje nová rozvíjajúca sa éra patriarchálnej formy rodiny. V neskoršom období staroveku je význam patriarchátu posilnený rozvojom remesiel, obchodu a vojenstva. Rozvíjajú sa staroveké mestské štáty a ríše, najmä na Blízkom východe – Mezopotámia, Egypt, Malá Ázia (Chetiti), sýrsko-palestínska oblasť, a na európskom kontinente sa usídľujú najstaršie civilizácie (minojská a mykénska). V rámci nich nastáva rozvoj politických, hospodárskych, kultúrnych a náboženských vzťahov.

Trend pomerne liberálneho prístupu voči deťom a rodine, so silným ochraňujúcim a riadiacim prístupom, bol zakotvený už v Chammurapiho zákonníku, ako aj v chetitskom zákonníku. Neskôr sa tento trend rozvíjal vlastným spôsobom v gréckej Sparte a tiež v antickom Ríme.

Kráľ Chammurapi (1792 – 1750 pred Kristom) sa stal známym práve svojím zákonníkom, ktorý obsahoval 282 paragrafov a zaoberal sa zločinmi proti iným ľuďom a ich majetku, spormi o pôde, obchodom, pokutami, službami, ale tiež rodinou. Staroorientálne právo hájilo najmä zásadu odvetvy: zničil si život, dáš život za život; zavinil si škodu rukou, bude ti za trest odseknutá; spôsobil si škodu iným spôsobom, budeš potrestaný podľa zásady rovnakým spôsobom. Niektoré z jeho trestov sa dnes zdajú kruté, ale celkovo tieto zákony starovekej civilizácie predstavujú obraz dobre usporiadanej spoločnosti, ktorá žila podľa predpísaných noriem a ponúkali ochranu všetkým jej občanom.

Chetitský zákonník upravoval problémy obyvateľov chetitskej ríše, ktorí sa do Malej Ázie dostali okolo roku 2 000 pred Kristom. Boli to prví Indoeurópania, ktorí prevzali veľa sumersko-babylonských prvkov do svojho spoločenského a rodinného života. Boli známi tým, že boli vojensky orientovaní a ich súdnictvo bolo veľmi dobre rozpracované a organizované. Tresty podľa tohto zákonníka boli rozhodne miernejšie ako tresty v Chammurapiho zákonníku.

Pozornosť si zasluhuje aspoň stručná zmienka o spôsobe života a výchove v židovskej rodine. Príslušnosť k židovskému národu určuje predovšetkým jej príslušnosť k židovskému náboženstvu. Židia sú etnická skupina, ktorá sa sformovala okolo judaizmu. Etnicita a náboženská príslušnosť sú u Židov úzko prepojené. Judaizmus predstavuje najstaršie spomedzi troch veľkých svetových monoteistických náboženstiev. Je pre neho charakteristické, že jeho prívrženci sa považujú za členov jedného židovského národa, zatiaľ čo prívrženci ostatných náboženstiev sú spravidla príslušníkmi viacerých národov. Judaizmus je veľmi úzko spätý s dejinami, kultúrou a tradíciou Židov vôbec. Náboženská teória, ako aj náboženská prax judaizmu vychádza z posvätných kníh *Starého zákona* – písaná *Tóra* (päť Mojžišových kníh, ktorých súčasťou je Desatoro Božích prikázaní) a ústna *Tóra* (Talmud a ďalšia rozsiahla rabínska literatúra), obsahujúca množstvo náboženských a spoločenských príkazov. Tieto náboženské príkazy a morálne normy zaväzujú a ovplyvňujú správanie jednotlivca a aj pravidlá rodinného života. Desatoro vymedzovalo etické normy vo vzťahu k Bohu, vo vzťahu k rodine (4. príkazanie: *Cti otca svojho a matku svoju!*) a vo vzťahu k iným ľuďom, najmä k ich majetku a vlastníctvu.

Rodina je v židovstve dodnes prvým a najdôležitejším centrom náboženského života, miestom bohoslužobného zhromaždenia, ale aj kolískou rodinnej výchovy. Jej členovia vytvárajú „spoločenstva stola“. Pri rodinnom stole zaznievajú požehnania, modlitby a chválospevy na oslavu Boha. Otec v rodine slúži ako kňaz vo svätyni a hlavne vyučuje svoje deti, ako mu to nariaďuje Písmo sväté. Dôležitým priestorom náboženskej výchovy v rodine sú biblické sviatky a šabat. Otcovo vyučovanie – najmä synov – sa v židovských rodinách neuskutočňovalo len prostredníctvom slov, ale aj pri spoločnej práci. Aj práca (*avoda*) bola priestorom uctievania Boha a dôležitá pri výchove.¹²

¹² V novodobej histórii je známa aj špecifická forma židovskej výchovy s prvkami rodinnej výchovy – výchova v kibucoch. *Kibuc* je typom kolektivisticky usporiadanej, samostatne hospodáriacej poľnohospodárskej alebo priemyselnej osady. Prvý kibuc bol v Palestíne založený v roku 1909. Všetky práce sa vykonávajú v kibucoch spoločne, je v nich zabezpečená zdravotná starostlivosť, výchova a vzdelávanie detí, kultúrne programy. Ženy sú oslobodené od materských povinností a od domácich prác, pretože sú plne zaradené do pracovného procesu. Deti bývajú v detských domovoch a rodičia sa s nimi stretávajú pri

V ranej otrokárskej spoločnosti sa patriarchálna rodina postupne upevnila ako právna inštitúcia, ktorá bola legislatívne ukotvená v právnych normách určených štátom. Toto obdobie je typické vznikom mestských štátov – *polis*, v ktorých najdôležitejšiu zložku spoločenského života tvorila práve rodina a domácnosť – *oikos*. Najvýznamnejšiu formu antickej formy rodiny a rodinnej výchovy nachádzame v Grécku a Ríme.

Čoraz výraznejšie spoločenské postavenie rodiny, ako aj vyhranené vnímanie postavenia dieťaťa v rodine, určovali základne pravidlá spoločenských noriem a fungovania celej starovekej spoločnosti. Moc rodiny nad osudom jej členov vzrastala. Zároveň sa kryštalizovalo aj postupné zasahovanie štátu do výchovy detí.

Z historických prameňov sa dozvedáme niekoľko dôležitých faktov, ktoré umožňujú urobiť si plastickú predstavu o podobách rodinného života a výchovy v antickej rodine. História detstva, postavenie dieťaťa v spoločnosti a vzťah rodičov k svojim deťom tiež významne dopĺňujú tento obraz. Peloponézsky polostrov vďaka členitému, kamenistému povrchu neposkytoval dostatok potravy pre veľké množstvo ľudí. Preto jeho obyvatelia boli nútení zakladať si menšiu rodinu, s menším počtom detí. Grécke manželstvá vraj často neboli dostatočne plodné z dvoch ďalších príčin: jednak manžel nachádzal ľahko uspokojenie svojho sexuálneho pudu mimo manželský zväzok a jednak – nech už pre skutočnú chudobu alebo sebeckosť – sa Gréci obávali, že pribudnú „nové hladné krky“, ktoré bude potrebné živiť. Obávali sa tiež, že rodinný majetok sa rozdelí medzi príliš mnoho dedičov, čo by zmenšilo majetkový podiel každého z nich. Rodičia robili rozdiely vo vzťahu medzi synmi a dcérami. Jeden grécky autor komédií napísal: „Syn, ten sa vychová vždy, aj keď je rodina chudobná, ale dcéra, tá sa odloží, aj keď je rodina bohatá.“ Iný Grék, Menandros, zase píše: „Nikto nie je taký nešťastný ako otec, iba ak iný otec, ktorý má viac detí než on.“

Rozrastaniu rodiny mohli podľa R. Flacelièra (1981, s. 66) zabrániť dva spôsoby: buď potrat, alebo odloženie dieťaťa. Oba tieto spôsoby boli (aspoň zväčša) považované za zákonné. Zákon totiž nechránil právo nenarodeného dieťaťa, ale právo pána dieťaťa. Spravidla ním bol otec. Matka si nemohla dať urobiť potrat bez súhlasu manžela. Otrokyňa na to potrebovala súhlas svojho pána. Cudzinec sa prevínal na otcovi alebo na pánovi, keď vykonal potrat jeho žene alebo otrokyňi. Náboženské svedomie však bolo citlivejšie ako zákony. Aristoteles napríklad odporúčal, aby sa potrat vykonával skôr, ako bol plod

večeri alebo počas voľných dní. Výnimkou sú matky, ktoré dojčia svoje deti. Forma kolektívistickej rodinnej výchovy v židovských kibucoch je kontrastným obrazom voči prísnej tradičnej ortodoxnej výchove v židovskej rodine.

obdarený životom a citom. To znamená skôr, ako sa plod stane živou bytosťou. Zákon z Kyrény rozlišuje medzi utvoreným zárodkom a neutvoreným zárodkom. Keď došlo k potratu v prvom prípade, bolo poškvrnenie domu rovnaké ako pri úmrtí, v druhom prípade to bolo poškvrnenie ako pri pôrode.

Predsudky zakazovali zabiť dieťa, keď už bolo na svete, ale nezakazovali ho nechať zomrieť z nedostatku potravy a starostlivosti. Gréci teda nezvykli zabiť dieťa, ktoré odmietli vychovať, ale odložili ho vonku v nejakej nádobe alebo v hlinenom hrnci, ktorý mu mal byť hrobom. Samozrejme, že nemanželské deti boli odkladané častejšie ako ostatné, avšak rovnaký osud zakúšali aj zákonné deti, ak boli „navyšé“. Týchto novorodencov sa však mohol niekto ujať a vychovať ich, aby sa stali jeho otrokmi, v lepších prípadoch ich uvítali neplodné manželky, ktoré predstierali svojmu manželovi tehotenstvo a nájdené dieťa mu podstrčili.

Lykurgove zákony (8. stor. pred Kristom) v Sparte boli veľmi dôležité, pretože chránili dieťa pred stratou podielu na dedičstve na úkor matky (P. Valachovič, 2003, s. 38). V Aténach okolo roku 624 pred Kristom zaviedol Drakon prísne, tzv. Drakonské zákony, ktoré neskôr (v roku 594 pred Kristom) zmenil Solón, ktorý zaviedol tzv. Solónove zákony. Nimi bolo zrušené dlžné otroctvo a občanov rozdelil do štyroch majetkových tried. Zrušením dlžného otroctva Solón vytvoril predpoklady na vznik občianskej pospolitosti (*koinónia tón politón*). Ďalej Solón stanovil kompetencie pre už existujúce inštitúcie a vytvoril aj nové politické inštitúcie – areopág, radu, súdy pre prípady vraždy, porušenia ústavy a náboženstva. Z nášho stanoviska je významná v praxi uplatňovaná reforma s cieľom obnoviť tradičné „oikos“ (domácnosť, dom, rodina, spravídla gazdovstvo, základná jednotka helénskej spoločnosti). Zákony a predpisy sa uplatňovali hlavne pomocou ustanovení o dedičstve, adopcii a úpravou rodinných vzťahov. Ak sa rozvedený otec vzdal svojho dieťaťa – novorodenca pred tromi svedkami, matka ho podľa tohto zákona mohla vychovať sama, alebo ho mohla odvrhnúť. Dieťa teda malo aspoň istú šancu, že sa oň niekto postará. Žena ho nesmela svojvoľne opustiť, kým sa ho muž nevzdal pred svedkami.

Na rozdiel od starovekej Mezopotámie malo dieťa isté dispozičné právo. Smelo však predávať len veci, ktoré si samo nahonobilo. Právo maloletých na dedičstvo po matke však bolo menšie ako otcovo. Otec smel s majetkom manželky narábať svojvoľne len vtedy, keď boli už deti dospelé (P. Valachovič, 2003, s. 39).

V Sparte ukázali novorodenca starším kmeňa. Plutarchos (2009) to opisuje nasledujúco: „Tí nemluvňa ohodnotili, a ak bolo dobre vyrastené a silné, prikázali ho vychovať. Ak však bolo slabé a škaredé, posielali ho do tzv. Apothet, do akejsi priepasti blízko pohoria Taygéta.“

Novorodenec sa po narodení podrobil predbežnej skúške, ktorá rozhodla, či ostane nažive. R. Flacelière uvádza, citujúc Plutarcha, že: „Sparské ženy nekúpali novorodencov vo vode, ale vo víne, aby tak urobili skúšku ich telesného zloženia. Lebo sa hovorilo, že epileptické alebo inak choré deti dotykom vína chradnú a odumierajú. Zdravotný stav dieťaťa sa skúšal aj pomocou ľadovej vody alebo dokonca močom.“ (R. Flacelière, 1981, s. 67)

V rámci výchovy v rodine v Grécku môžeme rozlišovať dve protikladné formy výchovy – *priamu výchovu v rodine a štátnu výchovu*. V Sparte bolo dieťa majetkom obce. Sparské dievčatá na rozdiel od aténskejších nežili v ústraní, ale ako budúce matky mali byť silné a zdatné, a preto boli povinné cvičiť sa napríklad v zápase, v hode diskom alebo oštepom. Chlapci boli ponechaní v rodine do svojich siedmich rokov, pričom ich už od raného detstva pripravovali na výcvik. „Lakónske pestúnky,“ poučuje nás Plutarchos, „si navykli akémusi spôsobu starostlivosti, ktoré bolo spojené s umením, takže nemluvňatá odchovali bez plienok a dopriali tak voľnosti ich údom a celej postave. Starali sa o to, aby sa ich zverenci uspokojili s malým množstvom potravy a neboli priberčiví, aby sa nehrozili tmy a nebáli samoty ani aby neboli mrzutí alebo plačliví.“ (Plutarchos, 2009) Po siedmich rokoch sa chlapci odnámali z rodín a o ich výchovu sa začala starať spoločnosť.

Na rozdiel od sparského systému mal otec rodiny v Aténach skoro úplnú slobodu vo výchove detí. Mohol vychovávať svoje deti buď sám, alebo ich mohol zveriť iným osobám – podľa svojej ľubovôle – až do osemnástich rokov. Mladík sa stal občanom a začal svoj občiansky život výcvikom v zbrani. Zväčša celý čas dieťa ostalo aj v rukách jeho matky alebo inej pestúnky. Život mladého Aténčana sa od 7. roka podstatne líšil od života sparského chlapca. Na druhej strane v ranom detstve bol vo svojich pohyboch omnoho viac obmedzovaný, ako dieťa žijúce v Sparte. V Aténach bolo totiž zvykom deti pevne zabaliť špirálovito obtočeným pruhom látky.

Výchova a vzdelanie žien v starovekých Aténach bolo podľa R. Flacelièra (1981) často zanedbávané. Napriek tomu sa ženy stávali prvými vychovávateľkami svojich detí, ktoré ich oboznamovali najmä s tradičnými bájami, povestami a rozprávkami. V staršom veku (približne po siedmom roku života) mohli deti navštevovať aj školu, kde získali potrebnú vzdelanosť a zručnosti.

8.2. Charakteristické znaky výchovy v rodine v antickom Ríme

Pri charakteristike rodinnej výchovy v Ríme budeme vychádzať opäť z analýzy spoločenského postavenia dieťaťa. Dôležité sú aj informácie z vývoja rodinného práva. V starovekom Ríme sa postavenie dieťaťa odvíjalo od

moci a autority otca. Tmelom rodiny podľa publikácie R. Hoška a V. Mareka (1990, s. 99) bola „absolútna moc otca ako hlavy a hospodára rodiny, ktorý vládol nad všetkými osobami žijúcimi pod jeho strechou a mal výlučné majetnícke a dispozičné právo nad rodinným majetkom“.

Rímska rodina bola podstatne odlišná od nášho dnešného chápania rodiny. Tvorili ju nielen deti (*liberi*) a manželka (*uxor*), ale podľa okolností aj zaťovia, nevesty a vnuci, a tiež všetko služobníctvo, otroci a otrokyne. Otcovská moc, tzv. *patria potestas*, spočívala predovšetkým v absolútnej moci otca nad deťmi aj nad manželkou, ktorí boli úplne v jeho rukách. Zákony Dvanástich dosiek dokonca dovoľovali otcovi predať syna do otroctva. Iba ak otec predal syna trikrát, bol syn z otcovej strany oslobodený. Vo vážnych situáciách mal otec právo aj nad životom a smrťou detí, svojich otrokov a manželky. Zvyk iba požadoval, aby bol zvolaný rodinný súd zložený z členov širšieho príbuzenstva, priateľov a právnych znalcov. Otcov navrhnutý rozsudok mohol byť vynesený a vykonaný len s ich podporou.

Narodenie dieťaťa, najmä ak to bol chlapec, bolo pre rodinu v starovekom Ríme radostnou udalosťou. Najskôr bolo treba vykonať prvú osudovú skúšku dieťaťa. Novorodenca položili na zem pred otca; ak ho otec uznal za vlastné dieťa, zdvihol ho do svojho náručia a mohla začať výchova, ktorá sprevádzala potomka až do jeho dospelosti. Ak otec dieťa nezdvihol, muselo byť odložené. Takýchto prípadov odmietnutia dieťaťa bolo pomerne málo, avšak ostávalo stále v právomoci hlavy rodiny zbaviť sa dieťaťa, o ktorom mal podozrenie, že nie je jeho, alebo v prípade, že išlo o dieťa neudrživé, dieťa s postihnutím, alebo aj z finančných dôvodov, keď by nebol schopný dieťa živiť. „Otcovia sa najskôr zbavovali dievčat, pretože ich výchova im bola na ťarchu a okrem toho sa museli postarať o veno, keď sa dievčatá chceli vydať.“ (J. Janovjak – J. Špaňár, 1969, s. 65) Aj vďaka zlepšeniu finančnej situácie vo vrcholnom období republiky a počas cisárstva boli tieto praktiky ojedinelé. „Cisár Augustus dal dokonca schváliť zákon, ktorý poskytoval výhody otcovi, ak mali aspoň tri deti.“ (R. Hošek – V. Marek, 1990, s. 99)

Podľa G. Ürögdiho (1968, s. 128) „v období republiky nebolo povinnosťou ohlásiť pôrod dieťaťa“, čo znamenalo, že dieťa až do dospelosti v očiach štátu nemuselo vôbec existovať. Dieťa bolo vydané na milosť a nemilosť pánovi domu alebo otcovi. Až po dosiahnutí veku dospelosti sa musel mladý Riman zapísať do zoznamu právoplatných občanov. Zmena prišla až za vlády Marca Aurelia, ktorý nariadil povinnosť zapísať narodené dieťa v meste u prefekta štátnej pokladnice a v provinciách v úradoch zriadených v sídle miestodržiteľa. V 3. storočí po Kristovi sa opustenie dieťaťa považovalo za jeho zabitie a bolo trestné.

Rodina, manželstvo a rodinné vzťahy, vrátane rodinnej výchovy, sú pred-

metom rímskeho právneho kódexu, ktorý rodinné vzťahy a život v rodine definuje a upravuje. V *Dvanástich doskách rímskeho kódexu* (z roku 449 pred Kristom) bolo manželstvo dovolené len medzi dospelými a právnymi občanmi. Hlavným účelom takto aj právne vymedzeného manželstva bolo narodenie legitímnych potomkov. Rodina sa stala základnou jednotkou spoločnosti. Žena sa podľa práva stala vlastníctvom muža, ktorý mal nad ňou neobmedzenú moc. Mala obmedzené práva a povinnosti, presne podľa ideovej predlohy a pravidiel typickej otrokárskej spoločnosti. Hlavné ženské činnosti boli práce v domácnosti, rodenie detí a ich výchova. Od ženy sa vyžadovala bezhraničná vernosť, oddanosť a tiež plodnosť. Právo zaisťovalo odovzdanie ženy do vlastníctva muža. Rímske klasické právo síce dovoľovalo buď dohodou, alebo jednostranným vyhlásením toto zrušiť, ale v skutočnosti žena bola vždy v manželovej moci. Žena prijala manželovo meno a bola mu zaviazaná vernosťou. Manželstvo sa vyznačovalo mravnou vážnosťou, ktorá však upadla s rozkladom rímskej spoločnosti, keď sa začala rozmáhať vo veľkom prostitúcia a boli úplne bežné nelegitímne spolužitia (L. Šulová, 1998, s. 321 – 322).

Hlavným účelom manželstva bolo narodenie legitímnych potomkov. Vznik rodiny a naplnenie manželstva bolo podmienené narodením mužského potomka. Potomok bol považovaný za plnohodnotnú bytosť, až keď dostal meno, ktoré ho zaradilo do konkrétnej rodiny. Muž mohol dieťa odmietnuť už pri jeho narodení.

Z nálezísk, rovnako ako aj zo zachovaných textov sa dozvedáme o rozličných spôsoboch zábavy detí v rímskych rodinách. Základy vzdelania a výchovy dostávalo dieťa v rodine. Prvými učiteľmi dieťaťa boli otec a matka, prípadne pestúnka alebo, ak šlo o bohatú rodinu, tzv. *paedagogus*, teda otrok zväčša gréckeho pôvodu. Od siedmeho roku začala školská dochádzka. Učitelia prevzali výchovu a vzdelanie detí s tým, že mohli telesne trestať zlých žiakov, a to bez možnosti protestu rodičov.

V období antiky kladlo Grécko rovnako ako Rím dôraz prevažne na unilinéarne príbuzenské skupiny, ale významné boli i patrilineárne klany a rodové línie. Príchodom a nájazdmi germánskych kmeňov do Európy prenikol jednoznačný bilaterálny systém príbuzenstva. Neskôr však, pod tlakom kresťanstva, sa oslabili takto utvorené širšie príbuzenské vzťahy a skupiny.

V roku 313 bolo Milánskym ediktom v Rímskej ríši oficiálne povolené kresťanstvo. Cirkev priamo a účinne zaviedla celkom nový a alternatívny systém rituálnych vzťahov v rodine (napr. cez kmotrovstvo). Upevňoval sa tým zároveň výrazný celkový vplyv cirkvi. S novým náboženstvom sa šírili aj celkom nové pomery v usporiadaní navonok, ako aj vo vnútorných vzťahoch rodiny. Tento stav čoraz viac začal vyhovovať aj novému nastupujúcemu

spoločenskému a politickému usporiadaniu spoločnosti – feudalizmu a jeho predstaviteľom.

8.3. Výchova v rodine v starovekom kresťanstve a stredoveku

Nové kresťanské chápanie rodiny premostilo antiku s nastupujúcim stredovekom. Čo charakterizuje kresťanskú rodinu a výchovu v nej? Kresťanské učenie o manželstve a rodine nadväzuje na židovské náboženstvo. V Biblii, v knihe Genezis, sa píše: „Nie je dobre byť človeku samotnému. Nuž učiním mu pomocnicu, ktorá mu bude podobná.“ (Gn 2,18) Táto veta sa považuje za základ ustanovenia manželstva z vôle Boha. Boh začína výchovu svojho vyvoleného ľudu, dávajúc mu svoj zákon – Desatoro, ktorým upravuje aj manželské a rodinné vzťahy. Aj Ježiš Nazaretský vo svojom učení, ktoré bolo neskôr zhrnuté v Novom zákone, venoval manželstvu a rodine veľkú pozornosť. Poukazuje na charakter manželstva ako sviatosti, na nerozlučnosť manželského zväzku, a presadila sa tiež požiadavka jednoženstva, monogamie. Hlavnou úlohou manželstva je láska manželov a plodenie detí. V poapoštolských časoch raného stredoveku ohrozovali vývin rodiny rôzne myšlienkové prúdy, napr. manicheizmus a gnosticizmus, a často sa pohrdalo samotným manželským životom. Išlo o učenia a názory na rodinu, ktoré presadzovali v ranom stredoveku tzv. valdésovci a albigenci. Tieto dualistické omyly sa zakladali na učení o dvoch princípoch sveta: dobrom (duchovnom) a zlom (hmotnom). Marción, predstaviteľ gnostickej sekty, zavrhol manželstvo, lebo plodenie vraj rozmnožuje ríšu zlého, a preto žiadal úplné bezženstvo. Valdésovci zase odmietali manželstvo pre dokonalých. Podľa nich iba jednoduchí veriaci (*credentes*) mohli žiť v manželstve. Ak chceli žiť rodinným životom, mali mať iba skromný majetok, museli sa vyhýbať každej nádhere a rozmaru.

Pre feudálnu spoločnosť bol typický návrat k patriarchátu v jeho pôvodnej rozsiahlej celospoločenskej podobe, pretože feudál sa stal pánom nielen vo svojej rodine, ale aj u svojich poddaných. Feudáli na udržanie tohto vplyvu využívali aj autoritu Cirkvi. Manželské a rodinné vzťahy prísne strážilo cirkevné právo. Manželstvo poddaných bolo možné uzatvoriť iba so súhlasom feudála. Muž bol všeobecne uznávanou hlavou rodiny a mal rozhodujúce postavenie aj voči deťom. Náboženská mravouka sprísnila nároky na vernosť, ktorá sa vyžadovala aj od mužov. Muž nesmel vypudiť ženu z domu, predmanželské sexuálne styky neboli prípustné. Rozvod bol vylúčený a porušenie cirkevných ustanovení bolo stíhané prísnyimi trestami. Manželstvo sa stalo posvätným zväzkom. V 12. storočí sa manželstvo stalo jednou zo siedmich sviatostí v katolíckej cirkvi. Manželstvu sa prisudzuje trojaké dobro: prvým

je plodenie potomstva a jeho výchova pre Božiu službu; druhým je vernosť, ktorú musia manželvia navzájom zachovávať, a tretím je nerozlučiteľnosť manželstva, pretože predstavuje nerozlučiteľné spojenie Krista a Cirkvi. Je neprípustné uzavrieť iné či nové manželstvo, pretože puto zákonne uzavretého manželstva je trvalé.

Reformačné snahy v 15. storočí začali popierať chápanie manželstva ako sviatosti, snažili sa postaviť manželstvo na úroveň čohosi profánneho a odstrániť ho z oblasti nadprirodzena a posvätna. Tým bola nevyhnutne odmietnutá aj právna kompetencia Cirkvi v manželských kauzách, čomu sa venoval aj Tridentký cirkevný koncil (1545 – 1563). Rozsiahle formy sociálnej pomoci, charitatívnej činnosti, pomoc v núdzi a chudobným v štáte zabezpečovala hlavne Cirkev, preto si postupne a prirodzene získala nespochybniteľnú celospoločenskú vážnosť a vplyv. Cirkev sa v stredoveku z politického hľadiska stala významným organizačným prvkom celej spoločnosti.

V stredoveku dochádza k výraznému návratu patriarchálneho modelu rodiny v jej pôvodnej forme aj vo vnútorných vzťahoch medzi členmi rodiny. Muž bol všeobecne uznávanou hlavou rodiny a mal rozhodujúce postavenie i voči deťom. Manželské a rodinné vzťahy sa dostali pod prísnu kontrolu presne stanovených noriem systému cirkevnej jurisdikcie. Jednotlivé právne a morálne normy však spôsobili, že oproti dovtedajšiemu spôsobu utvárania príbuzenských vzťahov, dedenia majetku, vzťahov okolo vena, adopcie, úpravy vdovstva, sa majetok koncentroval aj do rúk predstaviteľov cirkvi, a to často na úkor priamych záujmov rodiny.

Rodina sa chápala ako domácnosť ľudí žijúcich pod jednou strechou, kde patrilo okrem pokrvného príbuzenstva aj služobníctvo. Rozšíril sa aj nový druh duchovného príbuzenstva cez kmotrovstvo získané pri krste. Kmotrovstvo poskytovalo vyslovene nový súbor príbuzenských väzieb, ktoré boli zárukou duchovného blaha a poistenia viery. Sprísnili sa tiež nároky na úctu, lásku a vernosť, ktoré sa vyžadovali rovnako od žien, ako aj od mužov. Príbeh lásky Romea a Júlie však poukazuje na typický konflikt tej doby, existujúci medzi zámermi príbuzenských skupín (rodín) a zámermi cirkvi. Príbeh opisuje oslobodzujúcu sa rolu cirkvi a rodu v otázke výberu partnera.

Rozvod bol neprijateľný, pretože manželstvo podľa kresťanského učenia bolo považované za nerozlučiteľné. Manželstvo sa stalo, ako sme už spomenuli, posvätným zväzkom. Rodina slúžila predovšetkým na splodenie detí a ich výchovu. V stredovekej historiografii musíme však rozlišovať istý významný rozdiel medzi všeobecne hlásanými a vyžadovanými cirkevnými hodnotami rodinného života a reálnymi hodnotami a pravidlami života, ktoré boli sankcionovateľné cirkevným i svetským právom (J. Goody, 2000, s. 81). V tej dobe sa vytváral kolorit a obraz dominantnej a dogmatickej scholastickej morálky,

ktorá celkom nemusí zodpovedať realite. K uvoľneniu týchto názorov a k novému smerovaniu v rodinnom živote došlo až v období humanizmu a renesancie (L. Šulová, 1998, s. 322).

Kresťanstvo neovplyvnilo celú Európu rovnako významne. Na európskom kontinente okrem kresťanstva významne pôsobili aj silné židovské a moslimské komunity a menšiny. Nehovoriac o prílive Cigánov a iných kočovných nomádov, ktorí mali svoje vlastné náboženské presvedčenie a odlišný životný štýl, spojený aj s typickým spôsobom rodinného života a realizovanej výchovy. Na začiatku 8. storočia dobyli väčšinu Pyrenejského polostrova Maurovia a celá oblasť sa stala súčasťou islamského sveta, rovnako ako Malta, Sicília a niektoré časti Balkánu, ktoré zostali moslimskými dodnes. Moslimovia priniesli so sebou pojem „kmeňa“ a naďalej u nich pretrvávala aj typická dôležitosť patrilineárnych rodových línií (J. Goody, 2000, s. 20).

Stredoveké rodiny boli bežne viacgeneračné a veľké. Obživa bola závislá predovšetkým od poľnohospodárskej činnosti. Väčšina obyvateľov žila na vidieku. V stredoveku sa deti na svoje povolanie pripravovali formou výchovy v iných rodinách. Detstvo preto trvalo približne do ôsmich rokov a potom odchádzali do iných rodín na rôzne formy výchovy a zbierať potrebné skúsenosti. Výchova dievčat bola minimálna. Rodiny vnímali deti predovšetkým ako pracovnú silu, lebo rodina len vďaka svojim potomkom mohla fungovať ako výrobná jednotka.

8.4. Rodina a rodinná výchova v období humanizmu a renesancie

Filozofia a myšlienky humanizmu a renesancie sa začali šíriť v 14. storočí z Talianska a ich vplyv trval do 17. storočia. Toto obdobie je charakteristické vznikom miest, novej spoločenskej vrstvy mešťanov, rozvojom remesiel, kultúry, obchodu a nástupom manufaktúrneho spôsobu výroby. S jej ideami je spojený aj rozvoj vedy. Nové objavy v astronómii, ako sú heliocentrizmus alebo otáčanie a guľatnosť Zeme, spôsobili prevratné náhľady aj v širších oblastiach života. Humanizmus (*humanus* – ľudský) nadväzuje na filozofiu racionalizmu, empirizmu a senzualizmu. Renesancia (*renesans* – znovuzrodenie, obnova) sa predstavila aj ako silný umelecký a literárny smer a znamenala obnovu a návrat k ideálom antickej literatúry a kultúry. Rodinný život a výchovu rozhodujúcim spôsobom inšpirovali tieto nové trendy a myšlienky. Typické znaky renesancie a humanizmu ako návrat k prírode, k prirodzenosti človeka, radosť zo života, spoliehanie sa na racionalitu človeka, zmyslové vnímanie sveta, dôraz na individualizmus, prirodzenosť a samostatnosť osobnosti, sa premietali a prenášali aj do života rodiny.

Zásadne sa zmenil prístup k otázke ľudskej dôstojnosti. Dovtedy bol človek chápaný ako cieľ stvorenia, mal právo a povinnosť poznávať zákony sveta, obdivovať jeho krásu a veľkosť. V renesancii sa jednou z vedúcich myšlienok stalo vyzdvihovanie ľudských vlastností a ľudskosť. Krásami sveta a tajomstvami prírody sa nepohrdalo, ale sa obdivovali a skúmali. Scholastickú objektívnu vieru vystriedalo humanistické pochybovanie a hľadanie poznateľnej pravdy ľudským rozumom. Toto obdobie zaznamenalo aj rozvoj národných jazykov, každý národ sa pokúša hovoriť a písať svojím jazykom.

V súvislosti s rodinnou výchovou v období vrcholného stredoveku nemožno zabudnúť na pedagogické posolstvo v diele Jana Amosa Komenského určené výchove v rodine. Jeho veľké pedagogické dielo obsahovalo aj stanovisko na rodičovskú výchovu dieťaťa v útľom detstve. Priekopnícke dielo J. A. Komenského sa stalo inšpiratívnym ešte na veľmi dlhé obdobie a prepojilo nielen historické epochy, ale aj filozofické a náboženské smery a ovplyvnilo pedagogické myslenie a tradíciu v celej Európe. V Komenského koncepcii didaktiky okrem iného zaujímal významné miesto aj systematické uvažovanie o cieľoch, obsahu a metódach formovania dieťaťa v predškolskom veku – čiže od narodenia do šiestich rokov. Tieto úvahy zhrnul do dvanástich kapitol *Informatória školy materskej*, vydanom v roku 1632. Komenský v tejto učebnici predškolskej výchovy upozorňuje na význam detstva a na úlohy, ktoré by sa mali zvládnuť v citlivom predškolskom veku dieťaťa. Najvyšším cieľom výchovy je ľudskosť, rozvoj schopností rozumu, reči a konania. Všestranný rozvoj dieťaťa vidí Komenský predovšetkým v rozvíjaní detskej prirodzenosti prostredníctvom láskavého prístupu k dieťaťu. Zdôrazňuje blízky vzťah matky k dieťaťu, čo bolo vtedy veľmi neobvyklé. Ďalším činiteľom výchovy je rozvoj prirodzenej aktivity dieťaťa prostredníctvom hry, ktorá rozvíja prirodzené sklony a záujmy dieťaťa. Hra má význam pre rozvoj tela, zmyslov, ale aj v oblasti rozumovej, mravnej a sociálnej výchovy. Odporúčal dieťa rešpektovať ako osobnosť, vyjadrovať mu úctu a prislúchajúcu dôstojnosť, pretože každé dieťa je i Božím obrazom vyjadreným v človeku. Avšak Komenský bol aj zástancom prísnej poslušnosti. Zlé a neposlušné deti považoval za dôsledok nesprávnej výchovy a absencie disciplíny či už v rodine alebo školskom prostredí. V rodičovskej výchove zvlášť kritizoval „opičiu“ lásku rodičov k svojim deťom. Jan Amos Komenský svojimi názormi prekročil hranice svojej doby a tiež hranice vtedajšieho pedagogického myslenia.

8.5. Vplyv osvietenstva a racionalizmu na rodinný život a rodinnú výchovu

Nástupom osvietenstva a racionalizmu sa opäť výrazne zmenili názory na rodinu a rodinný život. Novoveký prístup v 18. storočí sľuboval oslobodenie človeka od nadvlády kresťanskej filozofie a víťazstvo vedy, prosperie výrobných síl (produkcia materiálnych hodnôt) a hlavne rozumu aj v bežnom živote. Oslabovala sa prestíž cirkvi, mnohí osvietenský panovníci rušili kláštory a rehoľné spoločnosti, zavádzali rozsiahle reformy. Štátotvorným pojmom už nebola monarchia, pripomínajúca systémom usporiadania vzťahov „nespochybniteľnú“ rodinu, ale národ, ktorý má spoločné dejiny, kultúru a jazyk.

V súlade so zmenami vo filozofickom myslení sa kryštalizovali hrubé kontúry podstatných črt novodobej rodiny. Všeobecný proces sekularizácie, odklon od kresťanských noriem rodinného života a napokon protestantizmus, ako aj protireformácia, zavýšili v 15. až 16. storočí presadenie ideálov humanizmu a spôsobili obrovské spoločenské zmeny. Rodina začala byť vnímaná ako *autonómne spoločenstvo so silnou vzájomnou citovou angažovanosťou jej členov*.

V pedagogike sa pod vplyvom humanistických a filantropických ideálov začali presadzovať nové výchovné modely a projekty. Niektoré z nich sa týkajú aj rodinnej výchovy, ale väčšinou iba nepriamo. Poukazujúc na dôležitosť a nezastupiteľnú úlohu rodičovskej výchovy, sa začali niektoré jej prvky prenášať do konkrétnych prístupov či výchovnej práce niektorých ústavov, sirotincov (napr. J. H. Pestalozzi). Ďalšou nosnou myšlienkou humanizačných trendov v pedagogike v období osvietenstva bolo rešpektovanie osobnosti a prirodzenosti dieťaťa. Za „otca“ tejto myšlienky v pedagogike považujeme J. J. Rousseaua. Jeho podnety pre výchovu spôsobili zmenu širokej spoločenskej mentality. J. J. Rousseau (1712 – 1778) bol predstaviteľom filozofie a pedagogiky v období nástupu racionalizmu a osvietenstva. Jeho názory priniesli nové chápanie slobodnej a prirodzenosť rešpektujúcej výchovy. Odmietal indoktrináciu výchovou a umelou autoritou vychovávateľa. Nesúhlasil s tradičnými výchovnými metódami a prostriedkami, ktoré by akýmkoľvek spôsobom obmedzovali slobodnú vôľu a prirodzený rozvoj dieťaťa. Jeho vrcholné pedagogické dielo *Emil alebo o výchove* prináša tieto nové myšlienky a naznačuje aj spôsob ich realizácie. Podstatou jeho prístupu bolo umožniť dieťaťu krok za krokom sa slobodne učiť na vlastnej skúsenosti. Úlohou vychovávateľa je iba usporiadať podmienky a výchovné zásady tak, aby tento cieľ dospievajúce dieťa dosahovalo samo, bez väčšieho vyžadovania disciplíny, a tak sa výchova stala v konečnom dôsledku zbytočnou. Postoj J. J. Rousseaua k rodine a rodinnej výchove nadviazal na Komenského nové chápanie

detstva a pokúsil sa ho presadiť aj do rodinnej výchovy. Predovšetkým požadoval, aby sa láskavý prístup k dieťaťu prejavoval aj navonok a neskrýval sa za rôzne spoločenské zvyky a konvencie. Ako zástanca prirodzenosti a slobody vyslovil aj vážnu pochybnosť, či človeku dokáže racionalistická veda a umenie vôbec poskytnúť skutočnú slobodu a rovnosť. Neodvedú tieto novodobé trendy človeka ďaleko od jeho prirodzenosti? Nepotlačia jeho individualitu a prirodzený ľudský cit? Domnieval sa, že ľudské inštitúcie, vrátane rodiny, kazia prirodzenosť človeka, a preto je nutné vrátiť sa k prírode aj v rodinnej výchove. S istou dilemou hodnotí celkový význam rodiny pre človeka. Samozrejme, tieto názory sú krajne radikálne a pôsobia veľmi kontrastne. Je jasné, že boli súčasťou a odrazom doby, v ktorej sa začala rozpadávať monarchia založená na dedičnej aristokracii. Monarchia pripomínala svojou povahou rodinný systém, rodinu s jej vzťahmi. Rousseauove názory boli súčasťou doby, v ktorej vrcholili vzbury stredných vrstiev proti buržoázii a preverovali sa najdôležitejšie hodnoty novodobého človeka – hodnoty rodiny, náboženského presvedčenia, hodnota slobody a sociálneho života.

Pozoruhodný bol postoj k deťom v 17. a v priebehu 18. storočia. Detská úmrtnosť bola veľmi vysoká, čo čiastočne vysvetľuje dominujúci ľahostajný postoj k deťom a posunutá predstava dobrého materstva. Odkladanie detí do sirotincov bolo časté a bežné. Niektorí bádatelia spájali vyššiu mieru odkladania detí do sirotinca s nástupom kapitalizmu a rozvojom buržoáznej spoločnosti. Pre pracujúcich rodičov bolo totiž v začiatkoch priemyselnej výroby ťažké postarať sa o všetky deti. Naproti tomu je zaujímavé (pravdepodobné) zistenie, že zdravie detí sa začalo v 18. storočí postupne zlepšovať. Pripisuje sa to faktu, že sa odporúčalo kojenie detí a k deťom z vyšších vrstiev sa začali najímať „kojné“ matky. Dokonca aj J. J. Rousseau odporúčal materské mlieko pre deti, hoci vlastné deti odložil do sirotinca. (J. Goody, 2000, s. 173)

V rokoch 1750 – 1850 došlo v Európe k nárastu počtu nemanželských detí. Mohlo to byť spôsobené prekážkami v sobášení, a tiež tým, že rozvody prakticky do polovice 19. storočia vôbec neexistovali. Niektorí autori vysvetlenie tohto fenoménu pripisujú sexuálnemu oslobodzovaniu žien, iní ich väčšej viktimizácii alebo nemožnosti legitimizácie neformálneho spolužitia. Hnutie za ženskú emancipáciu formulovalo svoje ciele najskôr vo Francúzsku. V Anglicku bol v roku 1791 vydaný spis *Práva ženy a občianky*, v ktorom sa žiada rovnosť mužov a žien pred zákonom a slobodná voľba partnera podľa citovej náklonnosti. Bol to moment začiatku rozpadu tradičnej patriarchálnej rodiny. Už za Veľkej francúzskej buržoáznej revolúcie vznikli prvé ženské légie a kluby žien. V roku 1792 bol vo Francúzsku uzákonený *rozvod*. Od roku 1870 boli založené vyššie školy pre ženy v Anglicku, hoci zákonom boli uznané až na začiatku 20. storočia.

8.6. Rodinná výchova v 19. storočí a v prvej polovici 20. storočia

Každá spoločnosť a každé historické obdobie vytvára určité konkrétne sociálne a ekonomické podmienky, ktoré sa týkajú života rodiny. Zároveň svojim členom predstavuje a predpisuje istý étos, hodnotový základ, inými slovami akúsi ideovú líniu, ktorá má zabezpečiť napredovanie a rozvoj celej spoločnosti. Ľudia si tento étos nemusia uvedomovať, ale riadia sa ním. Rodina ako najdôležitejší subjekt spoločnosti sa stáva nielen adresátom a užívateľom podmienok a determinujúcich sociálnych činiteľov, ale zároveň aj ich nositeľkou. Je akosi „výkladnou skriňou“ prijatých, ale rovnako aj neprijatých záujmov a cieľov, hodnôt a spoločenských ideálov.

Po priemyselnej revolúcii a nástupe industrializácie a kapitalizmu rodina opäť mení svoju konšteláciu a nadobúda celkom nový charakter. V historickom chápaní sa o rodine s prívlastkom „tradičná“ hovorí do obdobia industrializácie. Pre predindustriálnu, čiže **tradičnú rodinu**, inak označovanú aj ako stavovská rodina, bolo typické, že slúžila ako ekonomická jednotka. Túto rodinu viac vystihoval výraz domácnosť, dom, rodinné hospodárstvo. Z hľadiska historickej demografie sa za hlavný rozdiel medzi tradičnou a modernou rodinou považujú ukazovatele pôrodnosti a mortality. Prítomnosť masovo rozšírenej regulácie pôrodnosti v modernej spoločnosti a v modernej rodine nastoľuje novodobé kardinálne etické otázky o morálnych normách rodinného života. Je to znak a prvok, ktorému sa v tradičnej, predindustriálnej rodine nevenovala žiadna, alebo len malá pozornosť.

Predmodernými formami rodiny sa zaoberal L. Stone (1977), ktorý pre obdobie od 16. do 19. storočia vymedzil nasledujúce fázy vývoja rodiny:

1. *Relatívne malá nukleárna rodina*, udržiavajúca početné a intenzívne kontakty s celou komunitou, ale bez väčšej citovej blízkosti. Rodina plnila predovšetkým ekonomickú funkciu a bola zárukou prežitia. Častejšie sa hovorilo o domácnosti, o „celom dome“, vrátane služobníctva, ako o rodine. Sobáše sa uzatvárali predovšetkým z majetkových dôvodov, nie z lásky.
2. „*Prechodná*“ *forma rodiny* bola typická pre vyššie vrstvy spoločnosti a vyskytovala sa na prelome 17. a 18. storočia. Tu sa nukleárna rodina vymedzovala oproti celej spoločnosti. Dôraz sa v nej kládol na materinskú lásku a na prirodzenú, racionálne podloženú autoritu otca.
3. *Tretia fáza vývoja pred a postindustriálnej rodiny*, sa začína objavovať v priebehu 19. storočia a v mnohých aspektoch pretrváva prakticky dodnes. Je tesne spätá s citovým individualizmom, slobodnou voľbou partnera na základe lásky, pevnými citovými väzbami, ale i uzavretosťou voči okoliu a dôrazom na svoje súkromie.

Industrializácia sústredila obyvateľstvo do miest. Muž prestáva byť jediným živiteľom rodiny, čím klesá aj jeho prestíž. Zavedením povinnej školskej dochádzky deti na väčšiu časť dňa odchádzajú z rodiny. Zamestnanosťou žien narastá napätie, objavuje sa konflikt rol a mení sa celková rodinná klíma.

V 19. storočí vzniklo silné spoločenské hnutie zamerané na nápravu rôznych neprávostí, ktoré sa dávali do súvisu najmä s akcelerovaným rozvojom raného kapitalizmu. V súvislosti s vývojom spoločenských pomerov tohto obdobia sa prehodnocovalo vykorisťovanie človeka, nerovnoprávne postavenie žien v spoločnosti (začiatky moderného hnutia za práva žien), rola manželstva, povaha i história rodiny. Úlohy novodobých reformátorov sa ujali viaceré typy priekopníkov s rôznymi ideologickými predstavami.

Významnou postavou a predstaviteľom radikálne prehodnotených postojov k rodine bol Fridrich Engels, ktorý svoje názory prezentoval v diele *Pôvod rodiny* a založil ich na názoroch Karola Marxa a jeho ideológii – marxizme. Podstatou týchto názorov je odstránenie triednych rozdielov, kolektivismus, spoločné hospodárenie a spravodlivé prerozdelenie materiálnych prostriedkov a nastolenie socializmu a komunizmu. Engels sa staval proti formovaniu typu buržoáznej rodiny, pretože tá bola principiálne proti ideálom socializmu, kolektivizácii spoločenského i rodinného života, zaslúžovala sa za súkromné vlastníctvo, upierala právo na rovnaké zaobchádzanie so ženami i deťmi a cez zachovanie pravidiel dedenia a dedičstvo prenášala nerovnosti do ďalších generácií (J. Goody, 2000). Ďalší historický vývoj len potvrdil veľký ideový i dejinný rozkol v smerovaní spoločenského diania v Európe a rozdelil spoločnosti na zástancov kapitalizmu či socializmu.

Hlavným znakom rodiny je koniec nezávislosti, autonómnosti, zároveň končí ako ekonomická jednotka, podriadená morálke a sociálnemu životu, akou bola dovtedy. Niektoré dôležité funkcie rodiny začína saturovať spoločnosť, resp. štát. Zodpovednosť, napríklad aj za funkciu vo výchove a vzdelávaní, preberá štát prostredníctvom svojich inštitúcií.

Osoba a poslanie otca rodiny sa mení najmä preto, že otec odchádza za prácou na dlhší čas z rodinného prostredia a plní svoje vyživovacie povinnosti aj mimo rámca a priestoru rodiny. Situácia nastavuje nové podmienky aj pre úlohy a poslanie ženy a matky. Od zdôrazňovania hierarchickosti rodiny na sklonku 19. storočia sa výrazne upúšťa a prechádza sa k ideálu rovnocenného vzťahu medzi mužom a ženou.

Nazeranie na obdobie detstva v ktorejkoľvek historickej epoche je indikátorom zmien situácie a postavenia rodine. Okrem toho je obraz dieťaťa i obrazom smerovania v pedagogickom myslení všeobecne a napokon aj smerovania celej spoločnosti. Ellen Keyová nazvala 20. storočie *storočím dieťaťa*, čo vystihovalo podstatu ďalšieho smerovania nielen vo výchove dieťaťa,

jeho postavenia v rodine, ale i vo vzťahu k jeho právam. Fragменты jej diela sú manifestom nového postavenia ženy – matky a poukazujú na význam výchovno-edukačnej funkcie rodiny. Na prahu 20. storočia sa ideálmi pre deti a rodinný život stávajú hodnoty ľudskosti, porozumenia, bratstva, solidarity. Hlas Keyovej pred viac ako 100 rokmi bol individuálnym hlasom šľachetnej intelektuálky, učiteľky, ale i trocha fantastky (B. Ratuš, 1994, s. 493).

Názory na manželské vzťahy a rodinné spolužitie sa v histórii menili analogicky k názorom na výchovu detí. Ak chceme aspoň približne zachytiť názory na podoby a trendy v rodinnej výchove v období od konca 19. storočia do polovice 20. storočia, môžeme siahnuť po výsledkoch výskumu, ktorý uskutočnil a o ktorom referoval Josef Langmeier (J. Langmeier, 1962, s. 646 – 652). Výskumne sa venoval problémom rodiny a podobám výchovy v nej. Langmeier podrobil obsahovej analýze knihy a články vydávané od roku 1850 do polovice 20. storočia, ktoré boli uložené vo fonde Univerzitetnej knižnice v Prahe. Študované výskumné materiály z uvedeného obdobia boli venované širším problémom rodiny. Hovorili však aj o podobách výchovy detí v rodine. Z obsahovej analýzy sa dozvedáme, že autori kníh o výchove vo všeobecnosti, ako aj v literatúre o rodinnej výchove, sa v polovici 19. storočia venovali hlavne *morálnej problematike*. Do roku 1899 sú ohniskom pozornosti najmä *mravné zásady* a priestupky proti nim. Dieťa sa má viesť k disciplíne, k poslušnosti, a to od najútlejšieho veku. Zdôrazňuje sa rodinná hierarchia. Láskovosť rodičov sa síce nezavrhuje, ale musí byť sprevádzaná neústupčivým postojom ku chybám dieťaťa. Sexualita dieťaťa sa má potláčať už v naznačených prejavoch. Deti rodičom spravidla vykali. Rodič sa považoval za priameho nadriadeného dieťaťu.

Ďalšie uvoľňovanie patriarchálnej štruktúry spoločnosti na začiatku 20. storočia a meniace sa postavenie žien viedlo k prudkému poklesu autoritatívnosti vo všetkých sférach a oblastiach života, teda aj vo výchove. Poslušnosť dieťaťa mala byť uvedomelá, avšak nie slepá, nevyžadovaná násilu a mocensky. Násilie treba v každom prípade obmedziť, nedopustiť. *Výchova dieťaťa má byť pozitívne orientovaná*, má stavať na kladných stránkach osobnosti dieťaťa. Odmieťa sa jednak despotická autorita, ako aj prehnaná, prepriata láska. Príručky o výchove odporúčajú dbať na rozdiely v psychickom vývine medzi deťmi a dospelými. Ideálom výchovy v tom období bola *rozumnosť, všestranná vzdelanosť, miernosť*. Tieto trendy zachytené v analýze textov výchovných príručiek naznačujú výrazný posun v pedagogickom myslení rodičovskej výchovy.

Knihy o výchove, ktoré vychádzali **po prvej svetovej vojne** (čiže po roku 1918) zdôrazňovali hlavne *zdravotné hľadiská výchovy*. Písali ich predovšetkým lekári a venovali sa detskej hygiene, výžive, vyjadrovali sa k téme

o opatrovaní a starostlivosti o dieťa. Výchova má začať už od kolisky dodržiavaním pravidelnosti pri kŕmení, rytmu spánku, navynkaním dieťaťa na rôzne pravidelné a sebaobslužné činnosti. Výchova dieťaťa sa stotožňovala s úlohou starostlivosti. Z analýzy tiež vyplýva, že na zvláštne rozvíjanie intelektu dieťaťa sa príliš nedbalo. Výchovným ideálom v rodinnej výchove bol najmä poriadok, pravidelnosť, pokoj a samozrejماً poslušnosť detí, ktorá sa dosahovala dôslednou a precíznou starostlivosťou rodičov (O. Matoušek, 1993).

Záver

Rodina napriek mnohým historickým a kultúrnym okolnostiam, ktoré poznačili jej vývoj, naďalej predstavuje pomerne konzervatívnu a rýchlym zmenám odolávajúcu sociálnu jednotku. V niečom sa síce mení, ale jej podstata a predstavy o jej optimálnom fungovaní zatiaľ všetkým zmenám odolávajú (O. Matoušek, 1993). Rodina zostáva najdôležitejším miestom uspokojovania citových potrieb človeka, prerozdeľovania ekonomických hodnôt, miestom konzumu, rekreácie, pokoja a potrebným útočiskom pred tlakom uponáhľanej doby.

V metamorfózach času rodina zaznamenala nemalé zmeny. Od rodiny patriarchálnej po rodinu dvojgeneračnú, nukleárnu, od rodiny klasickej, resp. tradičnej po rodinu modernú až postmodernú, od rodiny s pevne stanovenými rolami muža a ženy po rodinu partnerskú. Zmeny sa dotýkali rozsahu a štruktúry rodiny a tým bohatstva vzťahov v rodine, akceptovania alebo opúšťania určitého systému rodinných hodnôt, deľby práce a stability sociálnych rolí mužov a žien, otcov a matiek, foriem rodinného spolužitia. Napriek týmto zmenám si však rodina stále zachováva v povedomí väčšiny ľudí predstavu šance pre ľudské šťastie, priestoru, kde človek smie byť sám sebou, kde „má svojich ľudí“ (Z. Matejček, 1986). Ako trvalé historické kontinuum je rodina spoločenstvom muža a ženy a ich postupného dozrievania k slobodnému „my“ a miestom vzniku nového človeka a jeho osobnostného rozvoja. Napriek v histórii opakovaným pokusom nahradiť ju, sa zatiaľ náhrada za rodinu nenašla (T. Lenczová, 2001).

LITERATÚRA

- FLACELIERE, R. (1981) *Život v době Periklově*. Praha: Odeon.
GIDENS, A. (1989) *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
GOODY, J. (2000) *Proměny rodiny v evropské historii*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
HORSKÁ, P. – KUČERA, M. – MAUR, E. – STLOUKAL, M. (1990) *Děství, rodina a stáří v dějinách Evropy*. Praha: Panorama.

- HOŠEK, R. - MAREK, V. (1990) *Řím Marca Aurelia*. Praha: Mladá Fronta.
- JANOVJAK, J - ŠPAŇÁR, J. (1969) *Život a literatúra v antickom Ríme*. Bratislava: SPN.
- KOMENSKÝ, J. A. (1991) *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN.
- LANGMEIER, J. (1962) Otázka psychické deprivácie a vývoj výchovných názorů u nás. In *Československá pediatrie*, 1962, č. 17, s. 646 – 652.
- LENCZOVÁ, T. (2001) K charakteru koncepcie rodinnej politiky na Slovensku. In *Sociológia*, 2001, č. 4, s. 379 – 386.
- MATOUŠEK, O. (1993) *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON.
- MATĚJČEK, Z. (1986) *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
- MOŽNÝ, I. (2002) *Sociologie rodiny*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- MOŽNÝ, I. (2006) *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- PLUTARCH: *Lycurgus*. (trans. John Dryden) [on line] [citované 15. 10. 2009] dostupné na: <http://classics.mit.edu/Plutarch/lycurgus.html>
- OLIVIERI, M. E. – REISS, D. (1982) Family Style of Construing the Social Environment. In WALSH, F.(ed.) *Normal Family Processes*. New York: Guilford Press.
- RATUŠ, B. (1994) Problematyka rodziny w dokumentach ONZ i Rady Europy. In JUNDZILLA, J.: *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*. Bydgoszcz.
- SINGLY, de F. (1999) *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- SCHAFFEROVÁ, E. (1995) *Co je rodina?* Praha: Návrat domů.
- SOUKUP, V. (2000) *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál.
- STONE, L. (1977) *Family, Sex and Marriage in England 1500 – 1800*. London.
- SULLEROTOVÁ, E. (1998) *Krise rodiny*. Praha: Karolinum.
- Sväté písmo Starého i Nového zákona*. (1995) Rím: SÚSCM.
- ŠULOVÁ, L. (1998) Člověk v rodině. In VÝROST, J. – SLAMĚNÍK, I. (eds.): *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, s. 303 – 342.
- ÜRÖGDI, G. (1968) *Tak žil starý Řím*. Praha: Orbis.
- VALACHOVIČ, P. (ed.) (2003) *Zákonníky starovekých národov*. Bratislava: Univerzita Komenského.

9. Vývoj starostlivosti, výchovy a vzdelávania ľudí s postihnutím

BLANKA KUDLÁČOVÁ

Postoje a prístupy k ľuďom s postihnutím sa v dejinách vyvíjali a menili svoje podoby. Boli formované a často aj vo veľkej miere závislé od náboženstva a filozofie (chápania človeka), kultúry, politiky a ekonomiky daného spoločenstva v konkrétnom geografickom priestore a čase. Podľa M. A. Winzerovej (1993) práve postoj spoločnosti k slabším jedincom je jedným z najdôležitejších indikátorov jej sociálnej úrovne a progresu. Prístup k jedincom s postihnutím a narušením a starostlivosť o nich neboli vždy identické so všeobecnými postojmi k človekovi v danej kultúre a s prístupom k bežnému občanovi. Čo spoločnosť v oblasti „inakosti“ považovala za ešte akceptovateľné a čo už nie a ako k týmto „odlišným“ ľuďom pristupovala, je predmetom našej kapitoly. Dejiny ponúkajú množstvo riešení problému existencie ľudí s postihnutím: od krajného extrému a fyzickej likvidácie cez rôzne formy represívneho prístupu, exklúzie až k akceptujúcemu, láskavému, pomáhajúcemu prístupu a cielenej starostlivosti o nich.

História prístupov k ľuďom s postihnutím a história špeciálnej pedagogiky nie je to isté (M. A. Winzerová, 1993). Tieto dve podoby histórie sú však veľmi úzko previazané. Keďže v spoločnosti vždy existovalo určité percento ľudí, ktorí sa vyčleňovali z majoritnej spoločnosti tzv. intaktných ľudí, „ľudia boli odjakživa jednoducho nútení brať na vedomie jestvovanie svojich postihnutých spolublížnych...“ (V. Lechta, 2007, s. 2). Špeciálno-pedagogická inštitucionalizovaná starostlivosť o jedincov s postihnutím však bola v európskych dejinách etablovaná pomerne neskoro – až v 18. storočí, v období osvietenstva.

Vznikom špeciálnej pedagogiky sa podľa B. Kudláčovej (2009a) dejiny edukácie jedincov s postihnutím (dejiny špeciálnej pedagogiky) a dejiny všeobecnej edukácie (dejiny pedagogiky) začali skúmať a analyzovať akoby existovali samostatne. Podrobnejšie skúmanie týchto fenoménov a ich sledovanie v širšom kontexte však odhaľuje skutočnosť, že jednotlivé prístupy

k ľuďom s postihnutím sú úzko prepojené s dejinami chápania človeka a tiež všeobecnej edukácie. Dejiny špeciálnej edukácie majú podľa nás veľký prienik s dejinami všeobecnej edukácie a ich skutočné poznanie môže prebiehať len v relácii k nim a tiež spoznaním širšieho spoločensko-politického, kultúrneho, filozoficko-antropologického, náboženského kontextu.

Zaobchádzanie a prístup členov akejkoľvek spoločnosti k ľuďom odlišným od bežnej normy sa neodohrával vo vákuu, ale ako už bolo spomenuté, v konkrétnych politických, ekonomických, kultúrnych a sociálnych podmienkach, s ktorými sa museli konfrontovať všetci ľudia daného kmeňa, príp. spoločnosti. Preto je potrebné poznať bežný život jednotlivých kultúr. Veľký časový odstup a rozdiely medzi životnými podmienkami v súčasnosti a vzdialenej minulosti nám často znemožňujú predstavu a pochopenie ich typického spôsobu života. Možno si však uvedomiť, že chudoba, špina, epidémie, rôzni škodcovia im denne komplikovali životné podmienky. Život väčšiny ľudí bol až do obdobia rozvoja modernej medicíny ťažký a krátky a jeho kvalita bola nízka. Ešte v roku 1800 predstavovala populácia v Európe iba 150 miliónov ľudí, polovica z nich mala menej ako 21 rokov, a priemerný vek bol 35 rokov. Okrem rôznych epidémií, pohrôm a podvýživy, ktoré ohrozovali ľudí, pre ženy bolo typické, že často zomierali pri pôrodoch, muži zase vo vojnách a konfliktoch. Ľudia okrem toho zomierali aj vplyvom rôznych nebezpečných zákrokov a nevhodných prístupov vtedajšej medicíny. Z hľadiska sociálnych podmienok prekvitala negramotnosť viac-menej medzi všetkými triedami. Hoci školy boli v mnohých kultúrach integrálnou súčasťou spoločnosti pomerne skoro (napr. prvé mestské štáty v Mezopotámii), etický imperatív poskytovať univerzálne vzdelanie všetkým deťom je iba nedávnou záležitosťou (M. A. Winzerová, 1993). Povinná školská dochádzka v Európe sa stala skutočnosťou až v 17. storočí. Imperatív povinného školovania však spôsobil u časti detskej populácie problém: deti s rôznymi druhmi postihnutia a narušenia nebolo možné vzdelávať spolu s majoritnou časťou populácie. To bolo príčinou vzniku segregovanej edukácie, ktorá začala v 18. storočí nadobúdať inštitucionalizovanú podobu.

9.1. Represívny prístup k ľuďom s postihnutím v gréckej a rímskej antike

V prehistorickom období spoločnosť ako taká zrejme nezaujímala voči ľuďom s postihnutím žiadny vedomý špecifický postoj. Ak to dovoľovali materiálne podmienky a dokázali sa zapojiť do bežného fungovania kmeňa, väčšina z nich bola v podstate sociálne integrovaná, pokiaľ ich postihnutie nebolo

príliš nápadné a neznemožňovalo im túto integráciu. Treba si však uvedomiť, že nároky a očakávania od člena kmeňa boli výrazne odlišné ako nároky a očakávania od občana súčasnej spoločnosti. Problém vznikal u jedincov s ťažkým telesným a zmyslovým postihnutím, príp. ťažkým mentálnym postihnutím, ktorí neboli schopní integrácie do spoločenstva. V období ťažších materiálnych podmienok boli často spoločne so starými, chorými a slabými jedincami v záujme zachovania kmeňa z neho vylúčení, prípadne fyzicky likvidovaní. Ich prítomnosť bránila životaschopnosti kmeňa, a fyzické prežitie kmeňa bolo v tom období primárnym.

Archaické obdobie gréckej civilizácie a kultúry ovplyvnil vznik mestského štátu – *polis*, čo umožnilo, že grécka kultúra sa stala prístupnou všetkému ľudu (J. P. Vernant, 1995). Človek začína prostredníctvom rozvíjajúceho sa myslenia a reči participovať na živote obce, postupne reflektovať svet okolo seba s cieľom porozumieť mu. Tým boli okolo 6. storočia pred Kristom vytvorené predpoklady počiatkov teórie a tiež pedagogickej teórie (B. Kudláčová, 2009b). V antickom Grécku, ako už bolo spomínané v 7. kapitole, bola pochopená idea ľudskej individuality a profilovali sa tu prvé organizované a inštitucionalizované systémy výchovy a vzdelávania. Postoje k ľuďom s postihnutím sa formovali v rámci prijatých právnych noriem a neskôr v rámci filozofických koncepcií začali kryštalizovať aj prvé etické úvahy, ktoré vyjadrovali postoj k životu človeka a možnosť ovplyvniť ho. Podľa L. Horňáka (2002a) práve antické grécke a rímske zákony, dovoľujúce fyzickú likvidáciu ťažšie postihnutých detí, patria k najstarším písomným záznamom o deťoch s postihnutím.¹³

Podobne ako *Lykurgove zákony* ovplyvnili v 8. storočí pred Kristom organizáciu výchovy a vzdelávania v **Sparte**, ovplyvnili aj prístup k ľuďom s postihnutím. Podľa týchto zákonov boli všetky novonarodené deti prinesené rade starších, aby sa vyjadrila o ich telesnom zdraví vo vzťahu k plneniu občianskych povinností. Tie, ktoré boli fyzicky zdravé a schopné, formálne adoptoval štát, do siedmich rokov však boli ponechané v rodine, v starostlivosti matky. Novorodencov s postihnutím (telesným, ťažkým mentálnym, slepotou) legálne hádzali do priepasti v pohorí Taygétos alebo boli pohodené v pustatine (M. A. Winzerová, 1993). Tí jedinci s postihnutím, ktorí napriek tomu prežili, sa živili žobraním alebo prostitúciou. Kritériom rozhodovania o živote detí v Sparte bola schopnosť alebo neschopnosť stať sa vojakom a chrániť obec.

V Aténach bola situácia podobná. Zabíjanie jedincov s telesným postih-

¹³ L. Horňák (2002a, s. 74) uvádza, že prvou známou písomnou zmienkou o mentálne postihnutých je „Tébsky terapeutický papyrus“ zo 16. storočia pred Kristom.

nutím dovoľovali *Solónove zákony* (koniec 6. stor. pred Kristom), a to na základe vyjadrenia pôrodnej babice. Solón svojimi zákonmi (ústavou) položil základ vytvorenia spoločenstva všetkých plnoprávných občanov a tým aj demokratizácie Atén a sformovania aténskeho mestského štátu v jeho klasickej podobe (P. Čornej et al., 1999). S. Solarová (in Lechta, 1994) však uvádza, že aj keď išlo o progresívne zákony, ktoré po prvýkrát deklarovali rovnosť všetkých ľudí bez ohľadu na ich pôvod (aspoň v teoretickej rovine), ľuďom s postihnutím nepriznávali rovnaké práva ako nepostihnutým. Odlišné postoje v Aténach prejavovali voči nevidiacim, ktorí na rozdiel od Sparty dostávali podporu od štátu (L. Horňák, 2002b), príp. sa o nich postarali bohatí príbuzní, a tiež k vojnovým invalidom, ktorí svoje postihnutie získali v bojoch. Podľa M. Sováka (1972) vojnoví invalidi dostávali štátnu podporu. Negatívny postoj k ľuďom s postihnutím v antickom Grécku mali napr. Platón, Aristoteles, ale aj známy lekár Hippokrates, považovaný za zakladateľa medicíny (por. A. Leonhardtová, 2001). Nesprávne názory, často aj protichodné, vznikali najmä v dôsledku neznalosti fyziológie ľudského organizmu, keďže veda bola len v začiatkoch rozvoja. Hippokrates (460 – 370 pred Kristom) videl napr. príčinu nemoty v chybe jazyka, pretože ešte nebola známa súvislosť medzi poruchami sluchu a nemotou. Tento názor prevzal aj Aristoteles, ktorý porovnával nehovoriacich a nepočujúcich ľudí so zvieratami. Keďže považoval sluch za najdôležitejší orgán pri učení, nepočujúci boli podľa neho menej vzdelávateľní ako nevidiaci ľudia. Tento názor pretrval až do konca 2. storočia po Kristovi, keď Alexander z Afrodízia zistil, že nepočujúci nehovoria preto, lebo nepočujú. Na druhej strane sa však Hippokrates zmienil o anencefálii a malformáciách lebky, ktoré súvisia s ťažkým mentálnym postihnutím (L. Horňák, 2002a). Zmienil sa tiež o liečení zajakavosti (odporúčal pokoj a zmenu prostredia) a opísal jednotlivé stupne mentálneho postihnutia, čo sa neskôr podarilo aj rímskemu lekárovi gréckeho pôvodu Galenovi (129 – 201 po Kristovi). O. Matuška (2002b) uvádza, že Herodotos (484 – 425 pred Kristom) vo svojich prácach opísal zajakavého chlapca, u ktorého príčinu rečovej poruchy možno odvodiť od pohnutého osudu celého jeho rodu, najmä matky; Aristofanes vo svojej hre *Osy* spomína rotacizmus. Už v 4. storočí pred Kristom Isokrates použil termín *logón paideia* – logopédia, v zmysle výchovy reči. Platón (427 – 347 pred Kristom) vytvoril jednu z prvých teórií počutia a zmienil sa aj o posunkovej reči (O. Matuška, 2002a). V. Lechta (1994) uvádza príklad slávneho gréckeho rečníka Demostena (384 – 322 pred Kristom), ktorý sa pomocou lekára Neoptolema a podkladaním plochého kamienka pod jazyk snažil korigovať vlastnú reč, nielen aby zvýšil silu hlasu, ale pravdepodobne aj preto, aby odstránil svoju rečovú chybu.

Vo výchove a vzdelávaní v **antickom Ríme** štát nemal taký výrazný vplyv

ako v Grécku, významnú úlohu tu však zohrávala rodina. Prístup k ľuďom s postihnutím bol podobný prístupu antických Grékov. Ovplyvňovali ho *Zákony dvanástich dosiek*.¹⁴ Otec mal podľa nich právo zabiť dieťa s postihnutím hneď po narodení; neskôr na to potreboval súhlas ďalších piatich občanov. Jedincov s menším postihnutím ušetrili pred smrťou, museli však prechádzať rôznymi výcvikmi a predávali ich ako sluhov do otroctva, príp. ich poslali žobrať. V Ríme sa každoročne konal tzv. trh bláznov, na ktorý privádzali množstvo ľudí s postihnutím, a to aj z ďalekých krajín. Jedincov s ťažkým telesným postihnutím, nevidiacich a starých ľudí izolovali od spoločnosti a vylodili ich na ostrove na rieke Tiber, kde ich ponechali osudu (V. Lechta, 1994). Z toho boli vyňatí len vojnoví invalidi, o ktorých sa podobne ako v Aténach postaral štát.

Počnúc púnskymi vojnami sa od polovice 3. storočia pred Kristom vytvorili možnosti prenikania gréckej helenistickej kultúry a vzdelávania do rímskeho sveta. Podľa H. I. Marroua (1969) helenistické myslenie považovalo za najvyššiu hodnotu človeka, čo sa odrazilo aj v systéme výchovy a vzdelávania, v ktorom sa človek stal centrom všetkých hodnôt. Zistil, že rozpadom pevnej polis ho opustili aj bohovia, ktorých dovtedy uctieval. Začal hľadať niečo, čo by mu poskytovalo istotu a ukazovalo ako žiť. Orientáciu na človeka vidieť aj z niektorých zriedkavých prípadov akceptácie a výchovy jedincov s postihnutím a tiež z nárastu zmienok, týkajúcich sa ľudí s postihnutím. Slávny rečník Cicero (106 – 43 pred Kristom) v diele *De Oratore* – O rečníkovi, zhrnul filozoficko-lekárske názory o rétorike, hlasovej hygiene, fyziológii a poruchách reči a sluchu. K Aristotelovmu názoru sa v antickom Ríme priklonil Plínius Starší (24 – 79 po Kristovi). Zaoberal sa ľuďmi s mentálnym postihnutím, za ktorých pokladal aj hluchonemých, lebo podľa neho, kto nevie hovoriť, nemá rozum. Opísal, ako naučil hluchonemého mladíka maliarskemu umeniu (O. Matuška, 2002a). Plínius Mladší (62 – 114 po Kristovi) a Juvenalis (50 – 127 po Kristovi) zanechali správy o endemickom kreténizme obyvateľov Álp. V. Lechta (1994) uvádza prípad mentálne postihnutého syna rímskeho cisára Marca Aurelia, ktorého vychovávateľom bol už spomínaný Galenos. Galenos sa zaoberal aj fyziológiu hlasu a sluchu. Za vlády cisárov existovali v Ríme tzv. *phonascovia* – spoločensky vážení učitelia rétoriky, ktorí praktizovali dychové a hlasové cvičenia s využitím poznatkov antickej medicíny. V diele M. F. Quintiliana (okolo 35 – okolo 100 po Kristovi) *Institutio orato-*

¹⁴ Spísanie tzv. *Zákonov dvanástich dosiek* si v roku 449 pred Kristom vynútili plebejci (rímski občania s obmedzenými právami). Dlho boli zdrojom rímskeho súkromného aj verejného práva a vyučovali sa na školách. Ich konečným cieľom bolo dosiahnuť zrovnoprávnenie plebejcov s plnohodnotnými rímskymi občanmi patricijmi (P. Čornej et al., 1999).

ria nachádzame prvú zmienku o možnosti čítania rytého alebo tesaného písma prstami (nie však v zmysle pomôcky pre nevidiacich). Tiež sa v ňom zmieňuje o „prehreškoch proti výslovnosti“, medzi ktoré patria chyby spôsobené ústami a jazykom – spomína fufnavosť a hatlavosť (M. F. Quintilianus, 1985, s. 75). Archigenes v 1. stor. po Kristovi navrhuje, aby sa pri rozhovore s hluchonýmym používala sluchová trubica. Celsus sa v tom istom storočí zaoberal úlohou jazykovej uzdičky vo vývine reči a vo výskyte rečových porúch.

V staroveku neboli všetky deti s postihnutím fyzicky likvidované. Často ich ponechali nažive a neskôr ich predali, prípadne posielali žobrať alebo zarábať prostitúciou. Podľa M. Sováka (1972) sa často používali aj na vykonávanie najťažších prác (napr. slepci sa priväzovali k veslám alebo mlynom). Deti s nápadnými postihnutiami posielali žobrať, pričom výťažok museli odovzdať svojmu pánovi. Preto sa ich nedostatok často umelo zvýrazňoval. Žobranie bolo v tom čase pomerne výnosné. Ľudia s postihnutím pri žobraní často využívali svoj talent: recitovanie, spev, hru na hudobný nástroj. Nevidiaci s výnimočnými schopnosťami sa niekedy presadili ako básnici, speváci alebo veštcí, pričom boli veľmi vážení a často mali vplyv aj na širšie masy: napr. slávny Homér, o existencii ktorého sú pochybnosti; Tiresias, grécky prorok z Téb; Didymos z Alexandrie (žil v 4. stor. po Kristovi), nevidiaci učiteľ katechetickéj školy v Alexandrii, ktorý si osvojil čítanie pomocou reliéfneho písma a touto metódou učil čítať aj ostatných nevidiacich. Na označovanie kníh používal vyrezávané písmenká, ktoré rozoznával hmatom.

V prístupe k ľuďom s postihnutím je vo všeobecnosti pre antiku typický **prevažne odmietavý až represívny prístup**, ktorý sa pokúsime objasniť. Podľa B. Kudláčovej (2008) antický človek začína myslieť, jeho myslenie je však na takej úrovni, že existencia ľudskej bytosti, ktorá nie je schopná postarať sa sama o seba a participovať na živote obce podľa neho nemá význam: ľudia s postihnutím nemohli participovať na vojenskom, ekonomickom a politickom živote spoločnosti (V. Lechta, 1994). Ďalším dôvodom mohol byť polyteizmus: hoci prenikal celým životom antického človeka, na rozdiel od kresťanstva neobsahoval idey, ktoré by poskytovali východisko pre organizovanú starostlivosť o jedincov s postihnutím, a ich akceptovanie ako rovnocenných so zdravou populáciou. Ďalší dôvod môže byť ten, že grécka aj rímska výchova mala svetský charakter a bola zameraná na pozemské hodnoty pravdy, dobra, krásy, príp. fyzickú zdatnosť a im zodpovedajúce ideály, ktoré nebolo možné rozvíjať u ľudí s postihnutím. Podľa A. Leonhardtovej (2001) sa mladí ľudia s postihnutím nemohli vzdelávať a dosiahnuť žiadny z vtedy platných ideálov: nemohli sa stať kňazmi, bojovníkmi alebo úradníkmi, ani obchodníkmi, čo platilo aj pre deti z kráľovského rodu.

V rámci starostlivosti o ľudí s postihnutím môžeme podľa M. A. Winzero-

vej (1993) obdobie antiky (gréckej aj rímskej) nazvať obdobím temna. V tomto období bola existencia ľudí s postihnutím, príp. narušením tolerovaná len veľmi zriedkavo. Tí, ktorí sa odlišovali od toho, čo spoločnosť považovala za normálne, boli zväčša predmetom zneužívania, odsudzovania, deštrukcie a likvidácie. Až na zriedkavé výnimky (Homér, cisár Claudius a pod.) bola pre postoj k ľuďom s postihnutím typická averzia a boli vystavení nesmiernej krutosti. Väčšina kultúr v období antiky pozerala na človeka s postihnutím s opovrnutím, ako na človeka nižšej kvality, ktorý nemá žiadne práva. Základné občianske práva im odmietali samotné právne nariadenia a zákony; aj filozofi ich považovali za neschopných mentálneho a morálneho vývoja. Hoci Cicero (106 – 43 pred Kristom) ako prvý jasne deklaroval a zdôvodnil humanistickú ideu vzdelávania, o humánnom prístupe k ľuďom s postihnutím určite nemožno hovoriť. Zákaz zabíjať deti s postihnutím v období staroveku bol len u Židov a v egyptských Tébach, kde ľudia s postihnutím dostávali primerané zamestnanie, pravdepodobne preto, aby sa nezmenšoval počet otrokov (M. Sovák, 1972). Napriek tomuto všetkému môžeme už v antike, najmä v období helenizmu, hovoriť o prvých prejavoch **vedomého prístupu k ľuďom s postihnutím** a aj o prvých **teoretických zmienkach o nich**.

9.2. Počiatky akceptovania a prvé prejavy starostlivosti o ľudí s postihnutím v židovskej kultúre, kresťanskom staroveku a stredoveku

Židovská kultúra bola prvou v histórii so špecifickým monoteistickým náboženstvom. Tento fakt nepochybne ovplyvnil súdržnosť izraelského národa, ktorý musel skoro dvetisíc rokov vzdorovať babilonskému zajatiu a diaspóre. Edukácia v tomto systéme zaujímala významné miesto a akcent sa v nej kládol najmä na dva prvky: gramotnosť a mravnú výchovu.

Aj v židovskej kultúre ovplyvnila prístup k ľuďom s postihnutím etická norma, ktorá usmerňovala život celého izraelského národa. Už od čias Mojžiša (asi 1500 pred Kristom) mali Židia svoj vlastný etický systém v podobe náboženských a mravných prikázaní *Dekalóg* (Desať slov), ktorý slúžil na ochranu prirodzených a náboženských hodnôt, čím v sebe spájal náboženský aj etický rozmer. Zákaz zabíjať novorodencov s postihnutím vychádzal práve z tohto kódexu, v ktorom nachádzame striktnú formuláciu vyjadrenú imperatívom: „*Nezabiješ!*“ Samo postihnutie, prípadne choroba, však boli v židovskom myslení väčšinou považované za trest Boha za hriechy človeka, boli chápané

negatívne, často ako potupa. Napr. neplodnosť bola pre Židov Božím trestom a veľkou hanbou. Tento postoj zrejme vyplýval z veľkej úcty a bezvýhradnej oddanosti voči Bohu, čo bolo dôvodom pripisovania zodpovednosti Bohu aj za to, za čo nemôže byť zodpovedný. Úvahy o tom, či choroba a trest sú naozaj Božím hnevom, nájdeme v niektorých knihách Starého zákona, napr. Elihua vo svojej reči v knihe *Jób* odmieta teóriu o Božom treste za hriechy. Trpiacemu Jóbovi objasňuje, že „Boh nerobí zlo“ (Jób 34, 12) a neoslobodí ho z utrpenia, utrpenie mu však môže pomôcť lepšie spoznať Boha a prehodnotiť svoj život.

O prístupe k postihnutým môžeme nájsť v Starom zákone jedny z prvých známych ustanovení a zmienok, napr.: „Na to Mojžiš odpovedal Pánovi: Nie, tak Pane! Ja nie som výrečný muž. Nebol som predtým a nie som ani teraz, odkedy sa rozprávaš so svojim sluhom, lebo mám nemotorné ústa a ťarbavý jazyk. Pán mu odvetil: A kto dáva človeku ústa, alebo kto ho robí nemým alebo hluchým, vidiacim alebo slepým? Azda nie ja, Pán?“ (Ex 4, 10-12), alebo „Hluchému sa nevysmievaj a slepému nestavaj do cesty prekážky, ale boj sa svojho Boha! Ja som Pán! (Lv, 19, 14). Podľa A. Leonhardtovej (2001) Židia považovali nepočujúcich za vzdelávateľných. Autorka vychádza z výroku v tretej knihe Mojžišovej: „Ty hluchého nehaň!“ P. Schumann (1940, in A. Leonhardtová, 2001) vyslovuje domnienku, podľa ktorej Židia pravdepodobne vedeli, aký je vzťah medzi hluchotou a nemotou, a preto nepočujúcich nezaraďovali medzi ľudí s duševným postihnutím. Rozlišovali nepočujúcich od ľudí, ktorí postlingválne ohluchli a z právneho hľadiska patrili k počujúcim.

Pre židovskú kultúru je v prístupe k ľuďom s postihnutím príznačný **akceptujúci postoj**. Podľa B. Kudláčovej (2008) v židovskom myslení je každý človek považovaný za Božie stvorenie a Boží poriadok je zafinovaný v tom zmysle, že človek ako stvorenie je podriadený Bohu, preto nemôže rozhodovať o živote iného človeka, lebo to je výlučne v kompetencii Boha. Ďalším dôvodom môže byť, že človek v židovskom myslení je obrazom Boha ako celok a nie je pre neho príznačný dualizmus duše a tela typický pre antiku (C. Tresmontant, 1998). Boh stvoril človeka ako konkrétne bytie v telesno-duchovnej podstate, teda ako osobu, ktorá sa odlišuje od ostatného stvorenia a zvierat rozumom a slobodnou vôľou, čo je základom dôstojnosti každého človeka a ani postihnutie neznižuje jeho hodnotu.

Podľa V. Lechtu (1994, s. 31) až **kresťanstvo** „jednoznačne priznalo právo na dôstojný život postihnutým; to však až do 18. storočia neriešilo ich neblahú situáciu“. Vznikom kresťanstva môžeme zaregistrovať individuálne pokusy zakladania útlkov pre ľudí s postihnutím a počiatky rôznych charitatívnych komunit. Možnosti gréckej a rímskej kultúry a vzdelávania boli obmedzené len na slobodných občanov a situácia chudobných ľudí v západnej časti Rím-

skej ríše bola neúnosná. To boli skutočnosti, ktoré napomáhali šíreniu kresťanstva, ktoré prinieslo do rozvinutej rímsko-helénskej kultúry nový názor na človeka. Výhodiskom pre spolužitie ľudí a vzťah človeka k človeku sa stala mravná norma obsiahnutá v Kristových slovách: „Miluj bližneho svojho ako seba samého.“ (Mt 22, 39; Lk 10, 27; Mk 12, 31)¹⁵ Požiadavkou lásky k bližnemu bez rozdielu kresťanstvo prekročilo národné, národnostné, kultúrne a rasové hranice a profilovalo sa ako univerzálne náboženstvo s nadkultúrnym a nadnárodným charakterom. Ideály v takomto chápaní však realizovali len jednotlivci, príp. malé kresťanské spoločenstvá.

Rané kresťanstvo sa veľmi rýchlo šírilo, pretože nové idey naplňali ľudí nádejou v spravodlivejší poriadok a postupne si získavali aj vzdelanejšie vrstvy obyvateľstva. Pravdepodobne legalizáciou kresťanstva začali vznikať rozličné cirkevné *charitatívne inštitúcie*, ktoré mali spočiatku individuálny charakter. Neskôr, vznikom inštitúcie kostola, mali právo na azyl a štát im oficiálne povolil starať sa o chudobných a ľudí s postihnutím. Tým sa podľa M. Sováka (1972) rozšírila charitatívna činnosť, ktorá začala mať širší charakter. Idea kresťanskej lásky k blíznym sa realizovala v cirkevných zariadeniach: kláštoroch, azyloch, nemocniciach. Vydaním tolerančného (milánskeho) ediktu v roku 313 cisár Konštantín I. povolil slobodné vyznávanie kresťanského náboženstva, ktoré začalo ovplyvňovať štruktúru inštitúcií a samotného života rímskeho sveta citom solidarity a zodpovednosti voči okrajovým vrstvám spoločnosti, a to sa stalo aj súčasťou vtedajšej legislatívy. Charitatívna činnosť sa tak stala verejnou funkciou a začali oficiálne vznikať rozličné charitatívne inštitúcie „*piae causae*“ (sirotince, nálezince, ubytovne, hospice, nemocnice a pod.). Podľa R. Messinu (2005) každá verejná dobročinná iniciatíva bola v kompetencii biskupov, keďže jednou z úloh biskupov ranej cirkvi bolo organizovať a zabezpečovať charitatívnu činnosť, čo vyplývalo z Apoštolských konštitúcií.¹⁶ Podľa E. Gibbona (1952, in M. A. Winzerová, 1993) veľa detí, ktoré by ich rodičia odložili, zachránili, pokrstili a vychovali kresťania. V 4. storočí cisár Konštantín zakázal odkladanie detí (bolo považované za vraždu) a vydal aj zákaz zabíjať ľudí s postihnutím pod trestom smrti, ich usmrcovanie

¹⁵ Podobný výrok nájdeme už v starozákonnej knihe *Levitikus*, ten sa však viaže len na príslušníkov izraelského národa: „Nepomsti sa a neprechovávaj hnev voči príslušníkom svojho ľudu, ale miluj svojho bližneho ako seba samého!“ (Lv, 19, 18). Na rozdiel od Starého zákona, v kresťanstve platí imperatív lásky voči všetkým ľuďom vrátane nepriateľov.

¹⁶ Apoštolské konštitúcie pripomínali biskupovi, aby spravodlivo rozdeľoval almužny medzi sirotu a vdovu, nešťastných a cudzincov bez prostriedkov; staral sa o chorých a osamelých, staral sa o výchovu sirôt a ich zabezpečenie; zaobstaral prácu nezamestnaným; dal jedlo a šaty tým, ktorí ich nemajú; pomáhal väzňom; dal vyučiť mládež remeslám; poskytoval pohostinstvo cudzincom.

sa však napriek tomu praktizovalo nelegálne. Ponúkal finančnú pomoc rodinám, ktoré chceli svoje novonarodené deti odložiť alebo zabiť. Za jeho vlády (306 – 337) založil Zocitus v Konštantínopole *Dom pre mrzákov*. V roku 358 bol v Cézarei založený útulok pre nevidiacich. Sv. Bazil Veľký (okolo 330 – 379) zriadil v roku 368, keď vypukol mor, komplex nemocníc, chudobincov a útulkov, ktoré ľud nazval *Bazilias* (M. Cipro, 2002). Podľa R. Messinu (2005) išlo o najväčšie charitatívne dielo kresťanského staroveku. Podobne sa v charitatívnej oblasti angažoval aj Bazilov súčasník sv. Ján Zlatoústý, biskup v Konštantínopoli, a Paulín Nolánsky, biskup v Nole.

V roku 391 bolo kresťanské náboženstvo povýšené na jediné štátne náboženstvo a boli zakázané pohanské kultúry. V roku 395 nastalo rozdelenie Rímskej ríše na východnú (Byzantskú) a západnú. Kríza vyvrcholila v roku 476, keď západná časť ríše zanikla. Podľa M. A. Winzerovej (1993) práve v období po páde Rímskej ríše možno v Európe zaznamenať výraznejšie zmeny v prístupe k ľuďom s postihnutím. Neustále krviprelievania vo vojnách, nájazdy divokých kmeňov, ktoré storočia pustošili Európu, zanechávajú po sebe smrť, spúšť a hlad, ubližovali najmä tým, ktorí nemohli bojovať a neboli schopní sami sa chrániť. Mor a epidémie decimovali populáciu a spolu s vojnami spôsobili, že veľká časť nepostihnutej populácie získala status ľudí s postihnutím a nebola schopná postarať sa o seba. Z tohto obdobia pochádzajú izolované referencie o individuálnej pomoci a starostlivosti o ľudí s postihnutím, aj o ich vzdelávaní. Väčšina týchto zmienok je zahalená určitou magickou, tajomstvom, čo pretrvávalo až do konca 15. storočia.

Výchovu a vzdelávanie v období staroveku a stredoveku organizovala výlučne katolícka cirkev prostredníctvom kňazov, rehoľníkov a mníchov, ale tiež laikov. Keďže bola dobre organizovaná, prežila pád západnej časti Rímskej ríše. Mnísi vo svojich kláštoroch často poskytovali útočisko chudobným, ľuďom s postihnutím, chorým a prenasledovaným. Podobné služby boli poskytované v tzv. diakoniách, ktoré boli centrami charitatívnej činnosti (R. Messina, 2005). Počnúc 6. storočím má veľké zásluhy v rozvoji lekárstva, zdravotníckej kultúry a starostlivosti na Západe mníšstvo. Vznikli viaceré známe lekárske školy (napr. v Salerne) a pri kláštoroch vznikali nemocnice. Prvé pokusy vzdelávať nepočujúcich sa podľa K. Riedera (1976, in A. Leonhardtová, 2001) uskutočnili práve v kláštoroch: anglosaský biskup Hagulstad (známy ako John of Beverly, 640 – 721) v kláštore Hexham vyučoval nepočujúceho. Podľa L. Horňáka (2002a) prvý kláštorový útulok pre mentálne postihnutých, o ktorom existujú historické záznamy, bol zriadený solnohradským biskupom v Admonte v roku 1074. Významné sú aj anglické stredoveké predpisy, ktoré v období vlády Eduarda I. (1272 – 1307) a Eduarda II. (1307 – 1327) upravovali vzťah spoločnosti k jedincom s mentálnym postihnutím.

Podľa spomínaného autora bol v týchto zákonoch prvýkrát odlišený človek s mentálnym postihnutím od človeka duševne chorého. Počnúc 12. storočím začali ojedinele vznikať útulky pre nevidiacich: v roku 1178 bol v meiningenskom kláštore založený azyl pre slepcov, v roku 1254 zriadil kráľ Ľudovít IX. hospic pre 300 križiakov, ktorí oslepli v bojoch, v roku 1331 (alebo 1333) bol v Londýne založený azyl pre slepcov Elsing-Hospital, v roku 1350 založil v tom istom meste kráľ Ján azyl pre 120 slepcov, v roku 1356 vznikol vo francúzskom Meaux zaopatrovací ústav pre chorých nevidiacich. Podľa L. Horňáka (2002b) úlohou nevidiacich v týchto zariadeniach bolo prispieť na svoju obživu žobraním a modliť sa za svojich chlebdarcov.

Scholastická teológia rozpracovala a rozšírila učenie o kresťanskej povinnosti hmotne prispievať na pomoc ľuďom s postihnutím a chudobným, príp. priamo sa angažovať v takejto pomoci skutkami milosrdenstva. Koncom stredoveku vznikali *organizované spoločenstvá ľudí s postihnutím* (napríklad v roku 1454 vzniklo Bratstvo telesne postihnutých, slepých a iných ľudí). U niektorých kresťanov však naďalej pretrvávalo presvedčenie, že narodenie dieťaťa s postihnutím je Boží trest za hriechy rodičov. Dokonca sa vyskytovali názory, že deti s postihnutím sú deťmi „zlého ducha“ alebo diabla (E. Kollárová, 2002). Najmä telesné postihnutie, ktoré je najviac viditeľné, bolo akosi „stigmou“. Život v stredoveku bol v 14. storočí (1347 – 1351) narušený obdobím tzv. čierneho moru, keď zomrela asi tretina európskej populácie (okolo 25 mil. ľudí). Toto ťažké obdobie sa odrazilo aj na správaní ľudí, ktorí verili, že deti zomierajú v dôsledku Adamovho dedičného hriechu, vznikali rôzne apokalyptické predpovede o konci sveta a o tom, že sa ho zmocnil diabol. V kresťanskej cirkvi sa v tomto zvätku objavovali rôzne herézy a chaos, v ktorom sa negatívne preslávil inštitút inkvizície, mnohí z popredných predstaviteľov cirkvi zlyhali. Napriek vzniku rôznych povier a viery v bosoráctvo a čarodějníctvo bol prístup k ľuďom s postihnutím v staroveku a stredoveku ovplyvnený aj rozvíjajúcim sa kresťanským učením, čo postupne menilo postoje k ľuďom s postihnutím. Scholastické učenie im jednoznačne priznalo právo na dôstojný život, ich osudy boli však naďalej nepriaznivé. Bolo zakázané fyzicky likvidovať jedincov s postihnutím. Zväčša sa stali žobrákmi alebo robili šašov, aby si zarobili obveseľovaním verejnosti, príp. vykonávali jednoduché manuálne práce, pri ktorých boli vykorisťovaní podobne ako otroci. Predsa však možno konštatovať, že ide o **začiatky akceptácie ľudí s postihnutím**, a v kresťanskom staroveku a stredoveku zaznamenávame aj **zárodok organizovanej starostlivosti o ľudí s postihnutím**. Vysvetlenie tejto zmeny tkvie pravdepodobne v podstate kresťanského učenia, ktorou je láska k blížnemu. Kresťanstvo poskytlo aj novú interpretáciu nezaslúženého utrpenia, ktorého príkladom je Kristus, ktorý obetoval svoj život pre spásu človeka. Utrpenie

človeka s postihnutím a jeho stav je rovnako nezaslúžený, podľa kresťanského učenia však má takýto život zmysel. Súčasťou kresťanského učenia je viera v život po smrti, v ktorom prestávajú fyziologické obmedzenia súvisiace s postihnutím. Z histórie postojov ľudí i spoločenských inštitúcií k ľuďom s postihnutím vidíme, že trvalo veľmi dlho, kým sa podarilo reálne prekonať zaužívané negatívne stanovisko k postihnutiu ako spoločenskému javu. Neodarilo sa to ani rozširovaním a teologickým prehľbovaním kresťanského učenia a filozofie. Veľa z ranej histórie starostlivosti o ľudí s postihnutím sú dohady a špekulácie.

9.3. Počiatky špeciálno-pedagogickej teórie a praxe v renesancii a humanizme

Feudálny politicko-ekonomický systém neskorého stredoveku dosiahol svoje hranice a v nových súvislostiach sa začína objavovať pojem štát. Stredovekú cirkev s jej jednotným náboženským systémom zasiahlo otvorenie reformačného procesu v európskom kresťanstve, čím sa spochybnila jej mocienská a politická štruktúra. Odozvou na reformáciu bola tzv. protireformácia, ktorá sa pokúsila o vnútornú reformu katolíckej cirkvi. Plodom obidvoch týchto reformačných línií bola nová myšlienka: vzdelávanie jednoduchého človeka, čo tiež súviselo s akcentovaním človeka v renesancii. Na latinských školách sa začalo vyučovať v národných jazykoch, v mestách ožili remeslá a obchod a v medicíne sa dosiahli mnohé úspechy. To spôsobilo, že ľudia sa ocitli „v dileme rozporov z návalu nových poznatkov a pretrvávajúcich po-
vier“ (A. Leonhardtová, 2001, s. 179).

Renesancia, ktorá vyplňa obdobie medzi končiacim stredovekom a nastupujúcim novovekom, znamená etymologicky *znovuzrodenie*. Slovom znovuzrodenie by sme mohli charakterizovať aj etapu vo vývoji starostlivosti o ľudí s postihnutím, vďaka sa k tomuto obdobiu. Podľa M. A. Winzerovej (1993) počnúc 16. a 17. storočím možno nájsť prvé autentickéjšie záznamy a opisy starostlivosti o jedincov s postihnutím a zvýšil sa aj výskyt takýchto záznamov. Zároveň rastie počet rôznych typov zariadení, v ktorých sa táto starostlivosť realizuje. Stretávame sa aj s viacerými teoretickými pokusmi ozrejmenia a vysvetlenia určitých postihnutí. Napr. taliansky fyzik Geronimo Cardano (1501 – 1576) navrhol jedny z prvých známych meraní v oblasti špeciálnej edukácie. Podľa M. A. Winzerovej (1993) býva občas označovaný aj za prvého psychiatra. Ďalší dvaja talianski lekári, Gabriello Fallopio a Bartolommeo Eustachio, urobili dôležité objavy v poznávaní štruktúry ucha.

Storočia pretrvávajúci nezaujímajú majoritnej časti obyvateľstva o ľudí s po-

stihnutím a negatívny postoj k nim nebolo ľahké prekonať. Na zmenu postoja k ľuďom s postihnutím v renesancii poukazuje M. Sovák (1972): ide o posun od stredovekého postoja, ktorý reprezentovala najmä charita, k pokrokovým mysliteľom, ktorí propagovali ľudský prístup k týmto jedincom (napr. E. Rotterdamský, J. L. Vives, J. A. Komenský). Podľa L. Horňáka (2002a) je začiatok novoveku spojený s renesančným a humanistickým procesom a záujmom o človeka, v rámci ktorého začína byť evidentný aj záujem o ľudí s rozličným postihnutím. Niektoré konfesie a ich predstavitelia, napr. Martin Luther (1483 – 1546) a Ján Kalvín (1509 – 1564), sa však podľa uvedeného autora (tiež A. Leonhardtová, 2001) naďalej vyjadrovali o ľuďoch s postihnutím nepriaznivo, odsudzujúco a považovali ich za plod zlého ducha a dielo diabla.

V oblasti starostlivosti o jedincov s **mentálnym postihnutím zaznamenávame** v roku 1533 pokus o zavedenie špeciálnej výučby „málo nadaných“ detí, ktorý môžeme pripísať P. Jordanovi z Mohuča, ktorý pre ne žiadal výučbu písania a čítania (L. Horňák, 2002a). Felix Platter (1536 – 1614) a Paracelsus, prezývaný Bombastus, (1493 – 1541) upozornili na problém kreténizmu a poukázali na jeho súvislosť s mentálnym postihnutím. Mentálne postihnutými deťmi sa vo svojich prácach zaoberal J. A. Komenský (1592 – 1670), ktorý žiadal vyučovanie pre všetky deti bez rozdielu. J. Locke (1632 – 1704) navrhol diferenciálnu diagnostiku mentálneho postihnutia a psychóz. Mentálne postihnutie sa stalo v období humanizmu a renesancie predmetom záujmu filozofov a spisovateľov. Jednoduchosť a prirodzenosť ľudí s mentálnym postihnutím sa kládla do kontrastu s pretvárkou a úlisnosťou aristokracie a duchovenstva, napr. traktát E. Rotterdamského *Chvála hlúposti*. J. L. Vives sa zaoberal analýzou variability individuálnych zvláštností v diele *Úvod k múdrosti* a ako jeden z prvých predstaviteľov humanizmu bojoval za výchovu nevidiacich a za zamestnanie pre nich.

V oblasti starostlivosti o deti s **poruchami správania** bolo podľa Z. Mouchu (1986) medzníkom, keď v zariadeniach pre trestancov začali oddeľovať mládež od dospelých. Prvý ústav pre psychosociálne narušených bol založený v roku 1553 z podnetu kráľa Eduarda VI. v Anglicku.

Podľa E. Kollárovej (2002) zaznamenávame v 16. storočí snahu budovať ustanovizne aj pre **osirelé a opustené deti**. Najstarším zariadením tohto typu je pravdepodobne sirotinec, založený v roku 1520 v holandskom Amsterdame. V Anglicku sa v 17. storočí zakladali pre opustené deti tzv. *workhouses*. V Paríži bol priekopníkom starostlivosti o všetky skupiny obyvateľstva, ktoré potrebovali pomoc, teda aj o ľudí s postihnutím, kňaz Vincent de Paul (1581 – 1660). Zakladal charitatívne spolky, útulky, domovy, ktoré boli modelom pre budovanie takýchto zariadení aj mimo Francúzska.

V renesancii sa podľa A. Leonhardtovej (2001) začali meniť aj postoje

spoločnosti k **nepočujúcim**. Začal prevládať názor, že nepočujúcich je možné vzdelávať. Taliansky matematik, filozof a lekár Hieronymus Cardanus (1501 – 1576) zistil príčinnú súvislosť medzi hluchotou a nemotou, čo bol pokrok vo vzdelávaní sluchovo postihnutých ľudí. Bol aj autorom prvej metódy vyučovania nepočujúcich žiakov. Talianski lekári Hieronymus Mercurialis (1530 – 1606) a Fabricius Aquapendente (1537 – 1619) položili základy fyziologických poznatkov pre pedagogiku sluchovo postihnutých. Obaja sa zaslúžili aj o pokrok v prístupe k jedincom s **narušenou komunikačnou schopnosťou**. Mercurialis v roku 1584 vo svojej učebnici detského lekárstva pravdepodobne ako prvý vedecky rozpracoval problematiku porúch reči. Aquapendente napísal základy fonetiky, čo umožnilo rozvíjať diagnostiku rečových porúch. Podobne anglický filozof a spisovateľ, Francis Bacon, sa vo svojich publikáciách zaoberal problémami sluchu a reči a v roku 1627 napísal dielo o zajakavosti. Zdôrazňoval potrebu inštitucionalizácie starostlivosti o deti s poruchami reči. Španielsky benediktínsky mních Pedro Ponce de León (1508 – 1584) začal už v 16. storočí vyučovať artikulovanou rečou dvanástich nepočujúcich chlapcov. Na jeho činnosť nadviazali ďalší dvaja Španieli: Manuel Ramirez de Carrión (1579 – 1652) ako praktický učiteľ nepočujúcich a Juan Pablo Bonet (1579 – 1633) ako teoretik a autor prvej učebnice o vyučovaní nepočujúcich detí (O. Matuška, 2002a). Správy o vyučovaní nepočujúcich sa dostali do Anglicka, kde William Holder (1615 – 1697) a J. Wallis (1616 – 1703) vytvorili podobnú dvojicu a vyučovali nepočujúce deti. V Holandsku sa problematike výchovy nepočujúcich venoval Johann Conrad Amman (1669 – 1724), ktorý je považovaný za jedného z priekopníkov tohto odboru a v roku 1692 vydal knihu *Hovoriaci hluchý* (V. Predmerský, 1978; A. Leonhardtová, 2001). Podľa J. Matušku (2002b) práve Amman zaznamenal definitívny prelom v prekonávaní negatívnych predsudkov o možnosti vzdelávať hluchonemých a veľké zásluhy má aj v rozvoji logopédie.

Z tohto neúplného prehľadu je zrejmé, že obdobie renesancie a humanizmu predstavuje **zmenu v prístupe k ľuďom s postihnutím** a novú etapu v starostlivosti, výchove a vzdelávaní týchto ľudí. Tento posun zrejme pramení v záujme o človeka a jeho zmene postoja voči sebe samému. Človek začína samostatne rozmýšľať a kriticky prehodnocovať poznané skutočnosti a zaujíma sa sám o seba (vznik autoportrétu, autobiografie), objavuje seba samého ako individualitu. V pedagogických teóriách to najlepšie dokumentujú diela V. R. da Feltra, J. L. Vivesa, D. E. Rotterdamského, J. A. Komenského. S obratom k človekovi súvisia aj prvé významnejšie prejavy záujmu a starostlivosti o človeka s postihnutím. Rozličné postihnutia a choroby prestávajú byť považované za Boží trest. Človek začína hľadať ich skutočné príčiny a následne možnosti, ako chorým a ľuďom s postihnutím pomôcť. Výchova a vzde-

lávania prestávajú byť výlučne v rukách duchovenstva. Edukácia začína mať svetský charakter a jej obsah namiesto špekulatívnych teórií nahrádza empiria a poznanie, čo je ďalším predpokladom rozvoja špeciálno-pedagogickej teórie a následne aj starostlivosti o ľudí s postihnutím. Môžeme konštatovať, že ide o **výrazné zmeny v postoji k jedincom s postihnutím a záujem o nich**, s cieľom pomôcť im, prípadne ich vzdelávať. Tieto snahy sú reprezentované mnohými významnými osobnosťami najmä z oblasti filozofie, literatúry a renesančnej vedy. V období renesancie a humanizmu boli vytvorené východiská pre **autentickú špeciálno-pedagogickú teóriu a tiež špeciálno-pedagogickú prax**.

9.4. Rozvoj špeciálno-pedagogickej teórie a počiatky inštitucionalizácie špeciálno-pedagogickej starostlivosti v osvietenstve

Obdobie osvietenstva môžeme považovať za vyústenie novovekého záujmu o človeka. Osvietenské idey boli vo vzťahu k špeciálnej edukácii podmienené najmä filozofickými a pedagogickými názormi B. de Condillaca, D. Diderota, J. H. Pestalozziho a J. J. Rousseaua. Podľa M. A. Winzerovej (1993) obrovský pokrok v špeciálnej pedagogike a edukácii v druhej polovici 18. storočia bol súčasťou širšieho spoločensko-politického pohybu, ktorý zapríčinilo viacero skutočností: vznik novej vrstvy meštianstva, ktorá sa chcela vzdelávať a šíriť kultúru, nastolenie spravodlivejšej spoločnosti a presadenie myšlienky všeobecnej ľudskej dôstojnosti. Tomu zodpovedá aj dostupnosť práv pre všetkých členov spoločnosti a úsilie o to, aby tieto práva a slobody boli ústavne zakotvené vo forme všeobecných ľudských práv. Podľa A. Rebleho (1995) to spôsobilo, že z poddaného sa stáva občan štátu. Osvietenstvo prinieslo liberalizmus, začínajúcu náboženskú toleranciu a politickú slobodu. S tým je spojená neobmedzená kapitálová a pracovná sloboda. Výsledkom týchto procesov je z hľadiska histórie edukácie významný prelom: uzákonenie povinného vzdelávania v jednotlivých európskych krajinách. Priekopníci a významné osobnosti v oblasti pedagogického myslenia v zmysle princípov osvietenskej filozofie aplikovali nové techniky a metódy vo výchove, vzdelávaní a starostlivosti o jedincov s postihnutím. Špeciálna edukácia sa stala súčasťou bežnej výchovy a vzdelávania, hoci základným motívom bol ešte často motív charity, a nie edukácie ľudí s postihnutím. Rozvoj exaktnej vedy s kriticko-empirickým myslením vytvoril predpoklady vzniku nových vedných disciplín ako pedagogika, psychológia, sociológia, ktoré sú významné z hľadiska zmeny v prístupe k ľuďom s postihnutím a ich vzdelávania a integrácie do spoloč-

nosti. Výsledky viacerých pedagogických experimentov, široká základňa nových edukačných zariadení, zriadenie charitatívnych nadácií a škôl pre ľudí s postihnutím, vzdelávanie učiteľov pre potreby týchto zariadení vyústilo do **začiatku inštitucionalizovanej starostlivosti o ľudí s postihnutím**. V období osvietenstva začínajú vznikať prvé ústavy a zariadenia, kde im je venovaná špeciálna starostlivosť a pomoc. Podľa M. Sováka (1972) už nejde len o zariadenia, ktoré majú charakter azylu, ale ide o rehabilitačné zariadenia.

V Nemecku v roku 1758 vznikol prvý ústav starostlivosti „o mladých i starých mrzákov“, ktorý založil v Badene cisár K. Fridrich. Prvú nemocničnú školu pre ľudí s telesným postihnutím založil v roku 1780 vo švajčiarskom Orbe A. Venel. V 18. storočí sa objavuje čoraz viac článkov lekárov, v ktorých opisovali viaceré choroby, postihnutia a ich liečbu. Rozvoj a pokrok v medicínskej oblasti súvisel so vznikom ústavov, v ktorých bola aplikovaná a overovaná liečba. Išlo napr. o ústav, ktorý v Paríži založili J. Prévex a I. Quérin v roku 1825, a „Heineho ústavy“ v Nemecku (vo Würzburgu v roku 1812 a v Canstatte v roku 1829).

Prevrat v starostlivosti o **nevidiacich** spôsobil V. Haüy, keď v roku 1784 založil ústav pre nevidiacich. Svoje poznatky zhrnul v práci *Eseje o výchove slepých* (1786), ktorou položil základy didaktiky a pedagogiky nevidiacich (V. Predmerský, 1978). Za zakladateľa tyflopedickej teórie je považovaný Johann Wilhelm Klein (1765 – 1848), ktorý bol stúpencom integrovanej výchovy a vzdelávania nevidiacich a v roku 1804 založil vo Viedni takto zameraný ústav (V. Lechta, 1994; L. Horňák, 2002b). V rámci Uhorska bol na Slovensku v roku 1825 v Bratislave založený ústav pre nevidiacich, po roku trvania bol preložený do Budapešti.

Prvý ústav pre **nepočujúcich** vznikol v roku 1770 v Paríži. Jeho zakladateľom bol francúzsky kňaz, právnik a pedagóg Ch. M. de l'Épée (1712 – 1789). V roku 1778 založil podobný ústav v Lipsku S. Heinecke (1727 – 1790). Bol zároveň aj prvým ústavom, kde sa cieľavedome venovali aj deťom s **narušenou komunikačnou schopnosťou**. Obaja, de l'Épée aj Heinecke, mali špecifický prístup k nepočujúcim a používali originálnu metódu v procese ich vyučovania: de l'Épée využíval posunkový znakový systém a nerozvíjal hovorenú reč (tzv. francúzska metóda), Heinecke rozvíjal u nepočujúcich hovorenú reč (tzv. nemecká metóda). Nové ústavy pre nepočujúcich využívali niektorú zo spomínaných metód (A. Leonhardtová, 2001). V roku 1816 bavorský učiteľ G. Guggenmoos založil v rakúskom Halleine prvú školu pre nedoslýchavých – *Učilište pre nedoslýchavých a ťažko hovoriacich*, ktoré sa v roku 1829 presťahovalo do Salzburgu. Táto škola sa preslávila tým, že bola prvou školou v Európe, na ktorej sa vyučovali deti s **mentálnym postihnutím** (V. Lechta, 1994).

Benoit Saussure (1740 – 1799) ako prvý presadzoval, aby starostlivosť o mentálne postihnutých prevzal štát. Do dejín starostlivosti o deti s poruchami správania možno zapísať aj J. H. Pestalozziho (1764 – 1827), ktorý v roku 1774 založil ústavy pre opustené, výchovne zanedbané a mravne narušené deti. Reformátor školstva v Rakúsko-Uhorsku, Ignác Felbiger (1724 – 1788), presadzoval, aby deti s mentálnym postihnutím učili tí najlepší učitelia a tieto deti neboli trestané, ale povzbudzované k učeniu, lebo za svoje postihnutie nemôžu. Francúzsky lekár F. Fodéré sa zaoberal štúdiom kreténizmu v Alpách a vyzýval, aby sa pomáhalo takto postihnutým ľuďom.

Konkrétne prejavy inštitucionalizovanej starostlivosti o jedincov s postihnutím a prvé teórie a písomné publikácie v tejto oblasti v období osvietenstva otvorili nové možnosti v edukácii a prístupe k jedincom s postihnutím. Sú späté najmä s rozvojom kriticko-empirického myslenia a exaktnej vedy. Tu má zrejme pôvod vitalita, energia a odhodlanie pomôcť ľuďom s postihnutím zlepšiť kvalitu ich života, čo sa prejavuje v zakladaní prvých takto zameraných ústavov a škôl. Druhým významným dôvodom zvýšenia záujmu o ľudí s postihnutím bola snaha legislatívne deklarovať dôstojnosť človeka, čo zakladá právo na úctu ku každému človekovi. Až v 18. storočí vplyvom ekonomických a politických zmien (priemyselná revolúcia) a prevratných myšlienok osvietenstva (kultúrno-etická platforma) sa v Európe objavuje **systematické organizovanie inštitucionálnej odbornej starostlivosti o jedincov s postihnutím** (V. Lechta, 1994). V súlade s rozvíjajúcou sa vedou začali vznikať špecifické prístupy a metódy práce s jedincami s rôznymi druhmi postihnutia. Tie boli usporiadané do prvých **ucelených systematických špeciálno-pedagogických konceptov**, čím vznikali „školy“ reprezentujúce určitého autora alebo zariadenie, ktoré sa stalo modelom pre následne vznikajúce zariadenia. Nechceným, ale nevyhnutným „vedľajším produktom“ tohto obdobia akcelerácie vo vývoji starostlivosti o jedincov s postihnutím bola podľa spomínaného autora **segregovaná výchova a vzdelávanie** (tiež M. A. Winzerová, 1993).

9.5. Počiatky organizovanej a cielenej starostlivosti o ľudí s postihnutím a konštituovanie špeciálnej pedagogiky

Výchova a vzdelávanie v 19. storočí boli ovplyvnené rozvojom vedy a techniky a rýchlo sa rozvíjajúcimi prírodnými vedami. Prírodovedné myslenie sa začína implementovať do všetkých oblastí reálneho života a realistický duch sa prenáša aj do edukácie ľudí s postihnutím a komplexnej starostlivosti o nich. Podľa M. A. Winzerovej (1993) najväčší význam pre rozvoj špeciálnej

edukácie mal rozvoj lekárskeho vied a nových metód v psychológii, čo malo veľký význam pre etiológiu viacerých postihnutí. V 19. storočí sa vo vyspelých priemyselných krajinách inštitucionalizuje systém výchovy a vzdelávania (bližšie v kap. 7), ktorý však neposkytuje možnosti vzdelávania minoritnej časti detí s postihnutím. Vzniká teda paralelný systém inštitúcií, v ktorých prebieha vzdelávanie jedincov s postihnutím. Pre druhú polovicu 19. storočia je typický vznik veľkého množstva špeciálnych ústavov pre výchovu nevidiacich, nepočujúcich a ľudí s mentálnym postihnutím, ku ktorým boli často pridružené aj špeciálne školy, čo možno charakterizovať ako **začiatky organizovanej a cielenej starostlivosti o ľudí s postihnutím**. V tomto období možno tiež zaznamenať nárast počtu charitatívnych organizácií a spolkov, ktoré sa zaoberali ľuďmi (deťmi) s jednotlivými typmi postihnutia. Najprogressívnejšou krajinou v charitatívnej činnosti bolo Taliansko (G. B. Cottolengo zakladá *Malý dom Božej prozreteľnosti*, do ktorého prijíma viac ako desaťtisíc chorých, postihnutých a starých; G. Bosco sa venoval delikventnej mládeži a vytvoril preventívny systém výchovy). Okrem rehoľných komunít vznikajú aj rôzne laické združenia, ktoré sa venovali ľuďom z okrajových vrstiev spoločnosti. Charitatívna činnosť podľa R. Messinu (2005) už nebola považovaná iba za odpoveď na bezprostredné potreby človeka (jedlo, bývanie, zdravie), ale otvorila sa širšiemu priestoru ochrany práv človeka v hospodárskej, sociálnej a politickej oblasti. Za priekopníčku v oblasti moderného ošetrovateľstva možno považovať F. Nightingaleovú (1820 – 1910), ktorá založila ošetrovateľskú školu pri nemocnici sv. Tomáša v Londýne a kvalitatívne posunula starostlivosť o chorých.

V oblasti starostlivosti o ľudí s **mentálnym postihnutím** začali začiatkom 19. storočia ojedinele vznikať pomocné triedy pri bežných školách. F. Voisin (1794 – 1872) založil v roku 1824 ústav pre mentálne postihnutých vo francúzskom Bicétri, v ktorom boli sústredení významní odborníci, zväčša psychiatri. Sám napísal niekoľko publikácií o výchove a vzdelávaní detí s mentálnym postihnutím. Najväčšie zásluhy v rozvoji starostlivosti o ľudí s mentálnym postihnutím mal zrejme J. J. Güggenbühl, ktorý v roku 1841 založil ústav pre kreténov vo Švajčiarsku (V. Gaňo, 1961; V. Predmerský, 1977). Za najväčšiu osobnosť v starostlivosti o mentálne postihnutých v celosvetovom meradle je považovaný Francúz E. Seguin (1812 – 1880), ktorý začal s výchovou detí s mentálnym postihnutím (z jeho prác neskôr vychádzala aj M. Montessoriová). V roku 1841 vydal prvú systematickú príručku s názvom *Teória a prax výchovy slabomyselných*, ktorú podľa L. Horňáka (2002a) možno považovať za prvé psychopedické dielo. Dielo, ktoré ho preslávilo, vyšlo v roku 1846 pod názvom *Rozprava o morálke, hygiene a výchove slabomyselných a ostatných zaostalých detí*. Jeho úspechy, založené na nových

metódach, ktoré výskumne overoval v praxi, možno považovať aj za prvé výskumy v tejto oblasti. Tvoria základ vedeckej teórie o mentálnej retardácii, na ktorých vyrástla moderná pedagogika mentálne postihnutých. V Nemecku sa východiskom pre výchovu ľudí s mentálnym postihnutím stali diela C. W. Saegerta (1842), F. Kerna (1847) a M. Sengelmana (1885). V Anglicku to bol G. E. Shuttleworth, ktorý svojím článkom *Is Legal Responsibility Acquired by Educated Imbeciles?* z roku 1884 apeloval na potrebu etablovania štátnych „špeciálnych škôl“, ktoré by prevzali zodpovednosť za deti s postihnutím (D. G. Pritchard, 1963). V roku 1916 vydal prácu o liečbe a výchove mentálne postihnutých detí (*Mentally Deficient Children – Their Treatment and Training*). V druhej polovici 19. storočia začali vznikať aj prvé osobitné školy: v Drážďanoch v roku 1871, vo Viedni v roku 1885, v Prahe v roku 1896, v Budapešti v roku 1900 (por. V. Gaňo, 1961). A. Binet spolu s R. Simonom vypracovali v roku 1890 testy inteligencie na zisťovanie duševnej vyspelosti detí. Na Slovensku vznikol v roku 1898 Blumov ústav pre slabomyseľných v Plešivci (V. Gaňo, 1961).

V oblasti starostlivosti o deti s **psychosociálnym narušením** vzbudil v 19. storočí pozornosť nemecký protestantský kňaz Johan Heinrich Wichern (1808 – 1881) a nápravný pedagóg Fridrich Wilhelm Foerster (1869 – 1934), ktorí vo výchovnom systéme využívali prácu, hudbu, spev, divadlo. Medzi významných predstaviteľov účinnej starostlivosti o delikventnú mládež v tom období možno považovať už spomínaného katolíckeho kňaza Giovannioho Bosca (1815 – 1888), známeho svojím saleziánskym preventívnym výchovným systémom v Taliansku. Podľa V. Predmerského (1978) aj oblasť starostlivosti o deti s poruchami správania sa začala výrazne rozvíjať až od druhej polovice 19. storočia, keď začínajú vznikať zariadenia s nútenou výchovou alebo polepšovacie ústavy, tzv. polepšovne, ktoré zakladali mestá, cirkev, štát aj jednotlivci.

Narastajúci význam školstva v 19. storočí sa odrazil v snahe poskytovať vzdelanie aj jedincom s **telesným postihnutím**. Výsledkom bolo zavádzanie vyučovania do ústavnej starostlivosti týchto jedincov, čo podľa E. Kollárovej (2002) znamenalo novú etapu v starostlivosti o ľudí s telesným postihnutím. Cieľavedomá starostlivosť v tejto oblasti začala až v druhej polovici 19. storočia. Prvý moderný ústav pre deti s telesným postihnutím, v ktorom sa uplatňovala spolupráca lekára a vychovávateľa a poskytoval komplexnú starostlivosť, vznikol podľa V. Predmerského (1978) v roku 1872 v Dánsku zásluhou H. Knudsena (1813 – 1886). Podobné ústavy boli založené aj v ďalších škandinávskych krajinách. V Nemecku v roku 1907 existovalo už 32 ústavov starostlivosti o ľudí s telesným postihnutím. V prvej polovici 19. storočia začali vznikať špeciálne nemocnice pre choré a zdravotne oslabené deti a začiatkom 20. storočia sa začala rozvíjať pediatria.

Nové vzdelávacie inštitúcie pre **nepočujúcich** využívali buď nemeckú, alebo francúzsku metódu vzdelávania. Snahy o široké vzdelávanie nepočujúcich vidieť aj zo sporu o primát jednej z dvoch uvedených metód, ktorý sa riešil na 2. medzinárodnom kongrese učiteľov nepočujúcich v Miláne v roku 1880 (tento problém voľby medzi zvukovým a posunkovým jazykom pretrváva dodnes). Žiaci v školách pre nepočujúcich sa však dostali do úplnej izolácie od ostatného sveta. Reakciou na tento stav boli návrhy, aby nepočujúce deti navštevovali bežné ľudové školy v mieste bydliska a učitelia si mali doplniť potrebné vzdelanie (A. Leonhardtová, 2001). Integrácia týchto detí však narážala na metodické a technické problémy. Priekopníkom v oblasti školskej integrácie nepočujúcich žiakov bol Fridrich Moritz Hill (1805 – 1874). Určité nasmerovanie pedagogiky detí zo sluchovým postihnutím môžeme podľa A. Leonhardtovej (2001) pripísať Johannesovi Vatterovi (1842 – 1916), ktorý zhrnul dovtedajšie skúsenosti a teórie v tejto oblasti. Začiatky inštitucionálnej odbornej prípravy učiteľov nepočujúcich siahajú do 30. rokov 19. storočia. V polovici 19. storočia začali vznikať spolky združujúce hluchonemých (1834 vo Francúzsku, 1848 v Nemecku). V roku 1872 začal v Nemecku vychádzať časopis *Priateľ hluchonemých*. Na prelome 19. a 20. storočia vznikajú ďalšie koncepty a prístupy k sluchovo postihnutým – napr. sluchová výchova. V roku 1903 vyšla kniha Karla Kroissa *K metodike vyučovania sluchom*, ktorá sa ako prvá zaoberala výchovou sluchovo postihnutých detí. A. Leonhardtová (2001) to považuje za začiatky cielenej sluchovej výchovy. V prvej polovici 20. storočia vznikajú prvé školy pre nedoslýchavé deti a tiež rôzne technické pomôcky na ich vzdelávanie.

Veľký význam v dejinách **starostlivosti o nevidiacich** zohral Louis Braille (1809 – 1852), ktorý vynášiel slepecké písmo. Za zakladateľa tyflopédie je považovaný Johann Wilhelm Klein (1765 – 1848), riaditeľ ústavu pre nevidiacich vo Viedni. Koncom 19. storočia existovali pre ľudí s poruchami zraku štyri typy ústavov: ústavy pre nevidiacich, ústavy pre zamestnávanie nevidiacich, ústavy pre slabozrakých a ošetrovacie (azylové) ústavy. V roku 1879 sa konal v Paríži medzinárodný kongres pre zlepšenie osudu jedincov s poruchami zraku a sluchu, ktorý odporúčal jednotné používanie Braillovej abecedy na celom svete. K tyflopédickej teórii významne prispel aj nevidiaci francúzsky profesor Pierre Villey (1879 – 1933) svojimi dielami *Svet slepých* (1914), *Pedagogika slepcov* (1922) a *Slepí vo svete vidiacich* (1927).

Dôležitým medzníkom v rozvoji špeciálno-pedagogickej teórie bolo vydanie trojdielnej publikácie nemeckého lekára Ludwiga Strümpella *Pedagogická patológia* (Die pädagogische Pathologie oder der Lehre von den Fehlern des Kindes, Lipsko 1890), ktorou podľa J. Bleszyńského (2006) vyňal oblasť špeciálnej pedagogiky z medicínskych vied, urobil jej úvodnú klasifikáciu

a vymedzil terminologické a metodologické východiská. V prvej polovici 20. storočia sa postupne konštituovala *špeciálna/liečebná pedagogika* ako vedný odbor. Spočiatku sa rozvíjala najmä na báze špeciálno-pedagogickej praxe, izolovane od všeobecnej pedagogiky, a ovplyvňovali ju najmä nové poznatky z oblasti biológie, medicíny, psychológie a filozofie.

V polovici 20. storočia začali vznikať prvé pracoviská vedeckého charakteru, ktoré skúmali jednotlivé špeciálno-pedagogické problémy. Ďalším logickým vyústením rozvoja špeciálnej pedagogiky bola snaha o vzdelávanie špeciálnych pedagógov na akademickej pôde. V roku 1904 vznikol v Budapešti *Liečebno-pedagogický učiteľský ústav*, ktorý poskytoval učiteľom nadstavbové vzdelanie v danej oblasti. Z neho sa vyprofilovala *Vysoká škola liečebnej pedagogiky*, na ktorej študovali aj niekoľkí Slováci (V. Gaňo, Š. Sobolovský, J. Slatinský), ktorí po roku 1918 budovali špeciálne školy na Slovensku (por. V. Lechta, 1994). Prvú univerzitnú katedru liečebnej pedagogiky v Európe založil v roku 1931 Heinrich Hanselmann v Zürichu (J. Bleszyński, 2006).

Akcelerácia špeciálnej pedagogiky začiatkom druhej polovice 20. storočia bola úzko spojená s kulmináciou trendu segregácie a separácie v prístupe k ľuďom s postihnutím, ktorý začal narážať na svoje hranice a do popredia začali vystupovať aj jeho negatívne stránky. Tieto skutočnosti spôsobili, že v rozvinutých krajinách sa začal objavovať nový trend v prístupe k ľuďom s postihnutím: *integrácia* (napr. USA, škandinávске krajiny).

Prudký nárast nových poznatkov vo vedných odboroch, ako napr. psychológia, pedagogika, sociológia a nové možnosti v oblasti medicíny, boli predpokladom pre zmeny v prístupe k jedincom s postihnutím a vyústili do **organizovanej a cielenej starostlivosti o ľudí s postihnutím** v 19. storočí. Tým sa v prvej polovici 20. storočia vytvorila možnosť na konštituovanie a rozvoj špeciálnej/liečebnej pedagogiky ako samostatného vedného odboru v rámci pedagogických vied. Špecializácia a diferenciacia v oblasti špeciálno-pedagogickej teórie (špeciálna pedagogika sa diferencovala na jednotlivé subdisciplíny) a špeciálno-pedagogickej praxe priniesla veľké množstvo poznatkov a skúseností. Cielená starostlivosť o ľudí s postihnutím, ktorá sa v krajinách strednej Európy realizovala v sústave špeciálnych škôl, v polovici 20. storočia spôsobila **vyvrcholenie duálneho systému škôl a trendu segregácie/separácie jedincov s postihnutím**.

Záver

Dejinami edukácie a starostlivosti o ľudí s postihnutím sa prelínajú jednak rozličné prístupy a zároveň rozličné spôsoby starostlivosti o nich. V prístu-

poch v európskom kontexte nastali od antiky po modernu výrazné kvalitatívne zmeny v prospech jedinca s postihnutím. Jednotlivé historické prístupy boli zväčša kodifikované a upravovala ich legislatíva. Výrazným prelomom v starostlivosti a vzdelávaní ľudí s postihnutím bolo obdobie osvietenstva. V polovici 20. storočia nastal ďalší významný posun: problematika dôstojnosti človeka a jeho práv dostala legislatívny rámec v medzinárodných dokumentoch (v roku 1948 Valné zhromaždenie OSN schválilo *Všeobecnú deklaráciu ľudských práv* a v roku 1959 *Deklaráciu práv dieťaťa*).

Z predchádzajúcich informácií môžeme vidieť, že v dejinách starostlivosti o ľudí s postihnutím sa prelína vývoj charitatívnej pomoci s vývojom špeciálno-pedagogickej starostlivosti. Vyskytli sa aj niektoré paradoxné situácie, keď na prvý pohľad pozitívny trend v prístupe k jedincom s postihnutím priniesol v neskoršom prehodnotení aj negatíva, napr. v osvietenstve, v období akcelerácie vo vývoji starostlivosti o jedincov s postihnutím, vznikla dnes zaznávaná segregovaná výchova a vzdelávanie. V kontexte celkového vývoja edukácie ľudí s postihnutím ide však o určité štádium, ktoré napriek svojim negatívam znamenalo progres a posun.

LITERATÚRA

- BLEZIŃSKI, J. (2006) Pedagogika specjalna. In ŚLIWERSKI, B. (red.): *Pedagogika*, tom 3. Gdańsk: GWP, s. 313 – 336.
- CIPRO, M. (2002) *Galerie světových pedagogů I*. Praha: vlastním nákladem.
- ČORNEJ, P. et al. (1999) *Dějiny evropské civilizace I.* Praha: Paseka.
- GAŇO, V. (1961) *Materiály k dejinám špeciálnych škôl na Slovensku do r. 1945*. Bratislava: VÚP.
- HORNÁK, L. (2002a) Vývoj špeciálno-pedagogickej praxe a teórie v odbore pedagogika mentálne postihnutých (psychopédia). In HORŇÁK, L. – KOLLÁROVÁ, E. – MATUŠKA, J.: *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov: PdF PU, s. 73 – 116.
- HORNÁK, L. (2002b) Vývoj špeciálnopedagogickej praxe a teórie v odbore pedagogika zrakovo postihnutých (tyflopédia). In HORŇÁK, L. – KOLLÁROVÁ, E. – MATUŠKA, J.: *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov: PdF PU, s. 117 – 150.
- KOLLÁROVÁ, E. (2002) Vývoj špeciálno-pedagogickej praxe a teórie v odbore pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených (somatopédia). In HORŇÁK, L. – KOLLÁROVÁ, E. – MATUŠKA, J.: *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov: PdF PU, s. 25 – 50.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2008) From Repression to Inclusion – Historical Models and Approaches to Disabled People in the European Kontext. In *Problems of Education in the 21st Century*, 2008/8, pp. 68 – 78.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009a) Filozoficko-antropologické východiská inkluzívnej pedagogiky v európskom kontexte. In LECHTA, V. a kol.: *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, s. 18 – 30.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009b) *Dejiny pedagogického myslenia I*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.

- LECHTA, V. (1994) Dejiny starostlivosti o postihnutých. In VAŠEK, Š. a kol.: *Špeciálna pedagogika (terminologický a výkladový slovník)*. Bratislava: SPN, s. 31 – 39.
- LECHTA, V. et al. (2007) Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp a politikum. In: *Efeta*, roč. XVII, č. 2, 2007, s. 2 – 4.
- LEONHARDT, A. (2001) *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. Bratislava: Sapientia.
- MARROU, H. I. (1969) *Historia wychowania w starożytności*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- MATUŠKA, O. (2002a) Vývoj špeciálno-pedagogickej praxe a teórie v odbore pedagogika sluchovo postihnutých (surdopédia). In HORŇÁK, L. – KOLLÁROVÁ, E. – MATUŠKA, J.: *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov: PdF PU, s. 151 – 174.
- MATUŠKA, O. (2002b) Vývoj špeciálno-pedagogickej praxe a teórie v odbore pedagogika jedincov s narušenou komunikačnou schopnosťou (logopédia). In HORŇÁK, L. – KOLLÁROVÁ, E. – MATUŠKA, J.: *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov: PdF PU, s. 175 – 186.
- MESSINA, R. (2005) *Dějiny charitativní činnosti*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství.
- MOUCHA, Z. (1986) Nárys vývoje péče o osoby obtížne vychovatelné. In Kolektiv: *Etopedie*. Praha: SPN, s. 34 – 68.
- PREDMERSKÝ, V. (1978) *Kapitoly z dejín špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: PdF UK.
- PRITCHARD, D. G. (1963) *Education and the Handicapped, 1760 – 1960*. London: Routledge and Kegan Paul.
- REBLE, A. (1995) *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- QUINTILIANUS, M. F. (1985) *Základy rétoriky*. Praha: Odeon.
- SHUTTLEWORTH, G. E. (1884) *Is Legal Responsibility Acquired by Educated Imbeciles?* In *Journal of Mental Science*, 1884, 29, pp. 467 – 474.
- SOVÁK, M. (1972) *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN.
- Sväté písmo Starého i Nového zákona*. (1995) Rim: SÚSCM.
- TRESMONTANT, C. (1998) *Bible a antická tradice*. Praha: Vyšehrad.
- VERNANT, J. P. (1995) *Počátky řeckého myšlení*. Praha: Oikúmené.
- WINZER, M. A. (1993) *The History of Special Education (From Isolation to Integration)*. Washington: Gallaudet University Press.

10. Vývoj výchovy vo voľnom čase

PETER LENČO

Voľný čas sa v staroveku a v stredoveku vo významnej miere spájal so školou. Vzdelávaniu a osobnému rozvoju sa v týchto obdobiach mohli venovať najmä tí, ktorí mali voľný čas vďaka tomu, že žili z práce iných, čiže slobodná, vládnuca či aristokratická vrstva spoločnosti. Osobitnú skupinu ľudí disponujúcich voľným časom, ako to uvidíme neskôr, predstavovalo duchovenstvo. Pojem **voľný čas** ako taký sa objavil až v posledných storočiach stredoveku (približne pred päťsto rokmi). V tom období sa už chápanie pojmu voľný čas približuje súčasnému chápaniu a je definovaný ako „čas oslobodený od práce a iných povinností, v ktorom sa uskutočňujú aktivity na základe osobnej voľby“ (J. Hardwick, 2008, s. 460; podobne J. Verdon, 2003).

Názory na chápanie voľného času sa však v súčasnosti medzi odborníkmi rôznia. C. Rojek (1998) uvádza, že voľný čas sa najčastejšie spája s konceptmi ako sloboda, možnosť voľby, spokojnosť so životom a nezávislosť. Takéto nazeranie na voľný čas a snahu o jeho presné vymedzenie prirovnáva k utópii, pretože jednotlivé spomenuté koncepty sú viazané na miesto, čas a predovšetkým aktivity druhých. J. Hardwick (2008) k týmto kategóriám pridáva i sociálnu triedu a pohlavie. C. Rojek (1998) svoju úvahu o voľnom čase uzatvára tvrdením, že v prípade voľného času ide o sociálnu konštrukciu, ktorá má navyše v rozličných kultúrach rôzny význam.

J. Dumazedier (1974) navrhuje rozlišovať medzi **časom voľna** (angl. *free time*) a **voľným časom** (angl. *leisure time*). Čas voľna je skôr charakteristický pre staroveké a stredoveké spoločnosti a voľný čas v tom chápaní, ako ho definujeme dnes, je príznačný pre obdobie novoveku. Odôvodňuje to tým, že v staroveku a stredoveku bol pre väčšinu obyvateľstva voľný čas časom oslobodeným od práce, v ktorom sa ľudia poväčšine venovali oddychu a načerpaniu nových síl do ďalších pracovných povinností. Tiež sa vo voľnom čase zúčastňovali na rozličných podujatiach a festivaloch, ktoré mali skôr religiózny, kultový a komunitný význam, než voľnočasový v zmysle vlastnej sebarealizácie a sebarozvoja. Naproti tomu čas voľna privilegovanej vládnucej vrstvy obyvateľstva nebol podľa J. Dumazediera komplementaritou práce alebo jej

kompenzáciou, ale náhradou práce, a teda svojím spôsobom nečinnosťou, záhaľčivosťou. O voľnom čase ako samostatnej a plnohodnotnej kategórii tak môžeme podľa spomínaného autora (1974, s. 15) hovoriť až pri industriálnej a postindustriálnej spoločnosti, keď „aktivity v spoločnosti už nie sú viac regulované ako celok rituálnymi povinnosťami predpísanými komunitou. ... Jednotlivci sa môžu slobodne rozhodnúť, ako využiť svoj čas voľna, hoci ich voľba je sociálne determinovaná. Platená práca je oddelená od ostatných aktivít. ... Jej špecifická organizácia ju jasne oddeľuje od času voľna alebo umožňuje túto separáciu uskutočniť.“ J. Verdon (2003, s. 237) hovorí o „nástupe civilizácie voľného času“, ktorá vystriedala „civilizáciu práce“.

Azda jediný spoločný menovateľ v chápaní a v definovaní voľného času v rôznych obdobiach a rozličnými autormi je jeho vymedzenie voči práci. B. K. Hunnicutt (2006, s. 56) upozorňuje, že „vždy existovali ‚šedé oblasti‘ medzi prácou a voľným časom, ktoré sa ťažko hodia do jednej alebo druhej kategórie. Takže takéto oblasti, podobne ako farba, závisia od základných rozdielov medzi kontrastujúcimi opozitami“. A tak podobne, ako sa menila podoba a chápanie práce v živote človeka, menila sa súbežne podoba a chápanie voľného času.

V tejto kapitole chápeme voľný čas v obidvoch rovinách – ako (1) čas voľna mimo pracovných povinností i (2) čas venovaný osobnému rozvoju podľa slobodnej voľby jednotlivca. Naším cieľom je poukázať na rozličné spôsoby využívania voľného času, výchovnú dimenziu týchto aktivít a snahy pedagogicky ho ovplyvňovať, predovšetkým u detí a mládeže, v jednotlivých historických obdobiach – od antiky až do prvej polovice 20. storočia. Keďže vymedzenia jednotlivých historických období sa u jednotlivých autorov rôznia, pri koncipovaní práce sme uprednostnili náčrt vývoja a zmien v nazeraní na voľný čas v historickom procese vývinu spoločnosti pred striktnou časovou následnosťou. Práca mapuje jednotlivé historické obdobia v geografickom vymedzení západnej európskej civilizácie – ide predovšetkým o krajiny ako Grécko, Taliansko, Francúzsko, Nemecko, Flámsko, Holandsko a Veľká Británia. V centre záujmu sú deti a mladí ľudia, ich využívanie voľného času (štruktúrované i neštruktúrované), ako aj účasť na živote miestnej komunity a širšej spoločnosti.¹⁷

¹⁷ Zaujímavosťou o hlbší prienik do problematiky dejín výchovy vo voľnom čase v nadväznosti na širšie historicko-spoločenské podmienky, ako aj dôraz na vývoj na Slovensku, odkazujeme na publikáciu E. Kratochvílovej.

10.1. Rozvoj intelektu a fyzických síl ako naplnenie voľného času v gréckej antike

V starovekom Grécku sa voľný čas označoval pojmom *scholé* (M. Balme, 1984; T. Goodale a G. Goodbey, 1988; E. Kratochvílová, 2004), z ktorého vychádza súčasné pomenovanie „škola“. Ako uvádza E. Kratochvílová (2004, s. 24) význam pojmu *scholé* bolo „prázdno, pokoj, voľno pre slobodných občanov antickej obce ktorí nemuseli pracovať a mohli sa venovať vzdelávaniu“. Preto bolo cieľom Platónovej Akadémie učiť správne využívať slobodu, ktorú voľný čas prináša (B. K. Hunnicutt, 2006). Podľa Aristotela bolo týmto spôsobom možné dosiahnuť šťastie ako cieľ ľudského bytia (M. Balme, 1984). Dokumentuje to jeho výrok „vojna je potrebná v záujme mieru, práca pre voľný čas“ (M. Balme, 1984; B. K. Hunnicutt, 2006).

Voľný čas v **Aténach** slúžil nielen výchove a vzdelávaniu, ale celkovej kultivácii ducha a tela (*kalokagatia*) a mal výrazný hodnotový rozmer. Spoločensky oceňované bolo aktívne využívanie voľného času ako protiklad ničnerobenia. Znakom vychovaného a vzdelaného človeka bolo venovanie sa športu a hudbe, účasť na naverejných debatách a pestovanie filozofie (B. K. Hunnicutt, 2006).

Vzdelávanie bolo v Aténach chápané ako voľnočasová aktivita a jeden zo spôsobov dosiahnutia slobody. Základ štúdia tvorili rétorika, jednotlivé vedné disciplíny (angl. *sciences*), hudba, šport a gymnastika (B. K. Hunnicutt, 2006). Vzdelanie bolo ponechané na individuálnom záujme každého. Otec zväčša vyberal cestu vzdelania pre svojho syna (F. V. N. Painter, 2009). Synov zámožných ľudí sprevádzal v škole tzv. *paidagogos*, zvyčajne otrok, ktorého úlohou bolo, ako uvádza S. G. Williams (2009, s. 113), „dávať pozor na ich vystupovanie, učiť ich zdvorilému správaniu a slúžiť ako všeobecný poradca a mentor, bez toho, aby vykonával funkcie učiteľa v súčasnom zmysle slova“. Avšak ani tí, ktorí nenavštevovali alebo nemohli navštevovať školu, neostávali celkom bez kultúry, pretože dôležitou súčasťou spoločenského života v Aténach bolo šírenie poznatkov a filozofických názorov prostredníctvom rozličných debát. Výchovný vplyv malo i množstvo široko prístupných umeleckých diel (F. V. N. Painter, 2009).

Pre Platóna bolo najlepším využitím voľného času venovanie sa filozofii (B. K. Hunnicutt, 2006). To sa dialo v agore, v gymnázii, v divadle a na ďalších miestach. Popri formálne organizovaných prednáškach dochádzalo k častým neformálnym diskusiám a debatám či už na verejných priestranstvách alebo v súkromí domova, pričom niektoré z nich boli spoplatnené, iné zadarmo. T. E. Rihl (2003) rozoznáva dva typy publika týchto debát, ktoré ďalej špecifikuje na tých, ktorí:

- *hľadali zábavu*:
 - vo filozofii a vyhľadávali intelektuálnu stimuláciu – striedavo raz boli zabávajúcimi, inokedy sa sami zabávali;
 - alebo sa dávali iba zabávať, vrátane ľahkovážnych a príležitostných študentov;
- *sa chceli učiť* – seriózní študenti a kolegovia.

Výchova v starovekom Grécku mala dve rozličné tradície – spartskú a aténsku. Kým v Aténach sa kládol väčší dôraz na rozvoj intelektu, v **Sparte** to bol rozvoj fyzických síl a zručností. Čítanie a písanie sa vyučovalo v obmedzenej miere. „Nedostatok formálneho intelektového tréningu bol čiastočne kompenzovaný neustálou spoločnosťou mladých so staršími, od ktorých nasávali hodiny praktickej múdrosti“ (F. V. N. Painter, 2009, s. 43).

Avšak nielen čas prežitý nadobúdaním vzdelania bol voľným časom. B. K. Hunnicutt (2006; podobne M. Balme, 1984) upozorňuje, že pre slobodných ľudí existovala voľnočasová infraštruktúra, podobne, ako to môžeme vidieť v súčasných knižniciach a parkoch, kde sa mohli venovať atletike a športu pre potešenie a zdravie; dráme, hudbe, poézii pre rozvoj ducha; festivalom a náboženským podujatiam zameraným na uctievanie bohov, ako aj rôznym hrám a zapájať sa do sociálneho a občianskeho života (N. P. Miller a D. M. Robinson, 1967). Podľa B. K. Hunnicutta (2006, s. 64) bola i slávna agora „skôr otvoreným priestorom na denné náboženské, politické, justičné a sociálne aktivity než trhoviskom na obchodovanie“. Práve angažovaniu sa v občianskom a politickom živote komunity pripisovali Gréci veľký význam ako jednému z pilierov výchovy dobrého občana. Cieľom však nebol výlučne individuálny rozvoj jednotlivca, ale prostredníctvom neho „kolektívny sociálny a politický rozvoj“ komunity (T. Goodale a G. Goodbey, 1988, s. 20).

V živote a voľnom čase mladých slobodných Grékov, predovšetkým Sparťanov, zohrával šport významnú úlohu. Venovali sa napríklad gymnastike, atletike, boxu a zápaseniu, ale aj lovu (A. Schnapp, 1997). T. Hubbard (2008) upozorňuje, že niektorí ho mylne interpretujú ako výlučne alebo prevažne vojenskú prípravu. Staroveký šport a hry boli dynamicky sa rozvíjajúcim systémom s istým stupňom inštitucionalizácie, čím sa približovali modernému športu. Podľa N. P. Millera a D. M. Robinsona (1967) mal šport v starovekom Grécku okrem vojenského rozmeru aj estetickú funkciu.

Je zaujímavé sledovať, koľko má voľná hra malých detí spoločné s hrou súčasných detí. Deti jazdili na detských koníkoch, napodobňovali život dospelých prostredníctvom hry s bábikami, hádzali si loptu, gúľali obruč, hojdali sa, hrali sa na skrývačku či naháňačku. Takto získavali fyzickú silu a obratnosť, osvojovali si konvencie spoločenského a sociálneho života či objavovali jednoduché fyzikálne zákonitosti (S. G. Williams, 2009). Aristoteles (citované

podľa S. G. Williams, 2009, s. 182) sa o hre malých detí vyjadril, že by mala byť usmernená tak, aby „napodobňovala to, čomu sa budú neskôr vážne venovať“ a ich malým sporom a hádkam by mal byť ponechaný voľný priebeh ako „príspevku k ďalšiemu rastu“.

Voľnočasové aktivity žien neboli výrazne odlišné od mužských. Ženy sa venovali poézii, hudbe, tancu, príležitostne plávaniu alebo gymnastike. S výnimkou Sparty im nebolo dovolené zúčastňovať sa na hrách na štadióne (A. Schnapp, 1997). H. Antcliffe (1930) vyzdvihuje úlohu hudby v živote žien v starovekom Grécku. Ženy boli zamestnané starostlivosťou o chod domácnosti, šitím, skrášľovaním sa, ale aj hrou na gitaru či spievaním piesní. Hudba nebola len únikom pred monotónnosťou bežného dňa, ale balady a ódy slúžili aj na odovzdávanie historických príbehov alebo morálneho poučenia vo výchove detí. Nad miestom hudby vo výchove a vzdelávaní sa zamýšľal aj Aristoteles (citované podľa S. G. Williams, 2009, s. 183). Kládol si otázku, aká je jej úloha vo voľnom čase – „vyučovať, zabaviť alebo zamestnávať?“

10.2. Naplňanie ideálu slobody myslenia a konania vo voľnom čase v antickom Ríme

Vnímanie voľného času v kontraste s prácou bolo v antickom Ríme podobné ako u Grékov. Ušľachtilý odpočinok, pracovné voľno, voľná chvíľa a pohodlie sa cenili oveľa viac (A. Reble, 1993). Voľný čas bol „príležitosťou na únik z bláznivého davu a nájdenie *pokoja, jednoduchosťi a sebestačnosti*“ (B. K. Hunnicutt, 2006, s. 67). Rovnako pretrvávalo aj uprednostňovanie humanitných štúdií pred prakticky orientovanými odbormi. Hlavnou myšlienkou voľného času podľa B. K. Hunnicutta (2006) bola otázka slobody – nielen ako ideálu ľudského života (vnútorná sloboda), ale aj sloboda myslenia a konania.

Pokiaľ v antickom Grécku patrila telesná kultúra k vzdelaniu, v antickom Ríme sa jej nepripisoval až taký význam. S. G. Williams (2009) uvádza, že sa postupne vytrácala z rodinného života, kde bolo cieľom pripraviť chlapcov na pôsobenie v politickom a vojenskom živote a tiež do škôl. Šport a fyzické cvičenie sa tak stalo súkromnou voľbou a slobodným rozhodnutím každého občana. Ako uvádzajú N. P. Miller a D. M. Robinson (1967, s. 44), „stará vojenská tradícia pokračovala v diktovaní niektorých rekreačných zvykov majetných, hoci platené armády žoldnierov a armády zložené prevažne z chudobnejších občanov, začali prevládať v neskorších storočiach. Dynamické atletické športy ako lov, rybárčenie, člnkovanie, zápasenie a gymnastické cviky zostávali populárnymi, avšak nie preto, že by udržovali kondíciu pre vojen-

skú službu, ale ako aktivity prinášajúce pôžitok preň samotný“. V 2. storočí po Kristovi bola zaznamenaná snaha o znovuoživenie gréckej gymnastiky. Cieľom bolo upevniť silu a utužiť zdravie. Podporoval ju oslavovaný satirik Lukianos i čoraz známejší Galenos. V Ríme istý čas pôsobili aj atletické spolky, no vytratili sa pravdepodobne v čase pred zánikom Rímskej ríše (S. G. Williams, 2009). K rímskym telocvičniam patrili často aj kúpele. Tie boli súkromné alebo verejné. Boli príjemným osviežením po namáhavom cvičení a očistnou kúrou pred podávaním jedla (N. P. Miller a D. M. Robinson, 1967). Športovým podujatiam začali v starovekom Ríme konkurovať hry v cirkuse, ktoré sa skladali z pretekov vozov či iných jazdeckých disciplín, zápasov gladiátorov, súbojov zvierat alebo dokonca bitiek na mori.

Od začiatku Rímskej ríše existovali v jej centre a niektorých provinciách **knížnice**. Tie boli nielen miestom pre štúdium, ale slúžili aj ako priestor na rozličné stretnutia a debaty vo voľnom čase (S. G. Williams, 2009). V Alexandrii boli dvomi najväčšími a najznámejšími intelektuálnymi centrami Kráľovská knižnica a Museion. Slúžili ako „rituálne centrá venované kultu Múz a ako centrá literárnych a kultúrnych aktivít“ (E. J. Watts, 2008, s. 146).

V starovekom Ríme sa stretávame aj so **spolkami mladých mužov**, ktoré mali všetky znaky skutočných združení (A. Fraschetti, 1997). Tieto spolky mali rozličnú náplň a funkciu. S. G. Williams (2009) spomína sympóziá študentov, ktorí si vytvorili vlastné filozofické kluby. Úlohou každého člena bolo materiálne zabezpečiť stretnutie, počas ktorého prebiehala súťaž vo filozofovaní s cenou pre víťaza. Spolky mladých mužov taktiež organizovali raz ročne zábavné podujatia (lat. *ludi iuvenes*) v rozličných mestách v Taliansku alebo západných provinciách. Náplňou týchto podujatí bolo ukázať sa a predviesť v rozličných súťažiach. A. Fraschetti (1997, s. 82) uvádza, že cieľom týchto spolkov bolo:

- a) uviesť mladých mužov, zvlášť pochádzajúcich z menej urodzených rodín, do politického života mesta a
- b) uplatniť istú kontrolu nad vekovou skupinou dospievajúcich mladíkov.

10.3. Vplyv Cirkvi a šľachtických dvorov na využívanie voľného času v stredoveku

Vnímanie voľného času v stredoveku bolo podobné chápaniu Grékov – čas, ktorý nasledoval po práci bol hodnotnejší. J. Verdon (2003) uvádza, že na jeho označenie sa používalo latinské slovo *licere*, s významom „môcť, byť dovolené“. Voľný čas bol tesne previazaný so svetom práce a spájal sa s ročnými obdobiami. Kým v lete sa od skorého rána do večera pracovalo, v zime bolo

voľného času oveľa viac. Zaujímavý je však počet sviatkov v kalendári stredovekého človeka – okolo deväťdesiat dní, vrátane nedeľ. J. Verdon (2003, s. 17) o charaktere voľnočasových aktivít v stredoveku konštatuje, že „stredoveký človek, ktorý mal oveľa bližšie k prírode, dával vo svojich zábavách omnoho väčší priestor svojmu telu než duchu“.

Po nástupe kresťanstva sa počnúc 4. storočím začala formovať nová skupina ľudí, ktorá žila v **kláštoroch**. Vznikom benediktínskeho rádu v roku 529 získavajú kláštory a kláštorné školy významné miesto v živote západnej spoločnosti. B. K. Hunnicutt (2006, s. 67) uvádza, že „nástup duchovenstva a kláštorných rádov predstavuje jedno z najpozoruhodnejších rozdelení práce a voľného času v histórii“. Duchovenstvo a rehoľníci žijúci v kláštoroch a konventoch boli oddelení od bežného civilného života a práce. Hranica medzi voľným časom a prácou bola u nich oveľa zreteľnejšia. Život v kláštore sa delil na *život aktívny* (vita activa), ktorý zahŕňal charitatívne aktivity a službu bližnému, ako aj zabezpečenie každodenného chodu kláštora, a *život kontemplatívny* (vita contemplativa), teda čas venovaný Bohu v podobe modlitieb, rozjímania, bohoslužieb, ale aj štúdiá. Spočiatku sa kládol dôraz na udržanie rovnováhy medzi časom venovaným práci a duchovnému rastu. Neskôr, predovšetkým zásluhou spomínaného benediktínskeho rádu, fyzická práca nadobudla aj spirituálnu hodnotu, čo sa prejavilo v protestantskej pracovnej etike (B. K. Hunnicutt, 2006).

Pri kláštoroch fungovali kláštorné školy, ktoré vychovávali a vzdelávali tých, ktorí mali dostatok voľného času venovať sa štúdiu. Ich cieľom bolo predovšetkým pripraviť nové duchovenstvo. Neskôr sa mnohé pretransformovali na prvé univerzity. Pri kláštoroch sa zakladali knižnice, ktoré boli jedným z hlavných zdrojov poznania. Prístup ku knihám a tlačenému slovu bol v stredoveku obmedzený – bolo to spôsobené nízkou gramotnosťou celkovej populácie, ale aj faktom, že knihy boli veľmi drahé. Išlo o knihy, ktoré boli písané ručne, často zdobené ilumináciami a viazané v koži. Použitý materiál, umelecká hodnota i čas potrebný na výrobu jednej knihy zvyšoval jej cenu. U niektorých predstaviteľov šľachty pri vlastníctve knihy nešlo ani tak o jej obsah, ale o preukázanie a potvrdenie svojho statusu v spoločnosti. Najviac kníh v stredoveku vlastnila Cirkev. J. Verdon (2003, s. 210) uvádza, že „počas stredoveku to boli prevažne kňazi a mnísi, ktorí čítali“ a že „knižnice zodpovedali liturgickým, duchovným a intelektuálnym požiadavkám tej doby“. Po obsahovej stránke išlo o klasické diela antiky a kresťanstva.

Nad portálmi stredovekých univerzít môžeme často čítať nápis „Spoznáš pravdu a pravda ťa oslobodí“. Je to len ďalší z odkazov na to, že „poznanie bolo vždy spojené so slobodou a sloboda bola vždy spojená s voľným časom. Ak voľný čas obsahuje slobodu voľby, potom poznanie vyžaduje vybrať si

múdro“ (T. Goodale a G. Goodbey, 1988, s. 39). V tom duchu prekvitali najmä humanitné štúdiá, tzv. sedem slobodných umení (lat. *septem artes liberales*), pričom slovo „slobodné“ podľa T. Goodaleho a G. Goodbeyho (1988, s. 38) odkazuje na „oslobodenie sa od ignorancie a od chýb, ku ktorým sme náchylní, ale z ktorých sa taktiež môžeme poučiť“.

S rozvojom škôl a univerzít v 12. storočí (napr. Paríž, Bologna, Oxford) vznikali **študentské spolky**. Ich prvotnou funkciou bolo poskytnúť sociálnu ochranu študentom, ktorí prichádzali z celej Európy. Zorientovanie sa a adaptácia na novom mieste a v novom prostredí boli len jedným z podnetov ich zakladania. Dôležitú úlohu zohrával i fakt, že väčšina študentov prichádzala po dokončení základnej školy, a teda vo veku štrnásť rokov. Títo mladí študenti potrebovali isté vedenie a dohľad. Napríklad ochranu pred miestnym obyvateľstvom, ktoré ich často zneužívalo neprimerane vysokým nájomným. Uprednostňovanie lákadiel mestského života pred štúdiom vyvolávalo časté boje medzi študentmi navzájom i spory a bitky medzi študentmi a miestnym obyvateľstvom (J. Bowen, 1975).

Kým ešte v neskorom období Rímskej ríše bolo vzdelanie vládnucej vrstvy obyvateľstva považované za nevyhnutné, v 10. storočí po Kristovi sa šľachta o akademické vzdelanie nezaujímal a prevažná časť obyvateľstva bola negramotná (J. Bowen, 1975). Nové usporiadanie spoločnosti dalo vzniknúť novej sociálnej vrstve – **rytierom**, ktorí „sa stali ideálom šľachty a ich výcvik vo vojenských zručnostiach sa nevelmi zaoberal gramotnosťou“ (tamže, s. 26). Rytieri boli „sociálnou kategóriou, ktorá tvorila profesijnú a etickú skupinu rozdielnu od duchovenstva a sedliakov, teda tých, ktorí sa modlili alebo manuálne pracovali“ (C. Marchello-Nizia, 1997). S ideálom rytierstva a gavalierstva sa prvýkrát stretávame vo Francúzsku okolo roku 1100 v literárnom diele *Pieseň o Rolandovi* (tamže). V druhej polovici 12. storočia sa rytierstvo stalo bežným javom. Prví rytieri boli skôr vojakmi a bojovníkmi, reprezentujúcimi barbarosť feudalizmu, než gavaliermi. Myšlienku gavalierstva, ktorá sa v rytierskom stave presadila neskôr, môžeme chápať ako „nábožensky uznané a disciplinované rytierstvo“, ktoré predstavuje „zlúčenie vojenských a rehoľných zložiek, a čiastočne úspešnú snahu nahradiť krutú, primitívnu bojovnú triedu šľachetnou políciou oddanou osobnému asketizmu a sociálne konštruktívnemu použitiu sily“ (J. T. McNeill, 1936, s. 4). V spisoch Johna zo Salisbury (citované podľa J. Bowen, 1975, s. 26) z 12. storočia môžeme čítať, že poslaním rytiera je „ochraňovať Cirkev, bojovať proti cudzoložstvu, mať v úcte kňazov, ochraňovať chudobných pred zranením, udržiavať mier v provincii, vyliat svoju krv za svojich bratov (ako im káže obsah ich prísahy), a ak je to potrebné, položiť svoj život“. C. Marchello-Nizia (1997, s. 152) spomína tieto rytierske kvality: „štedrosť, vernosť v osobných povinnostiach,

elegancia srdca a spôsobov, stála milota; v skratke, schopnosť správať sa dobre v spoločnosti voči každému“. Zvláštne miesto v živote rytierov zohrávala aj úcta k ženám, predovšetkým urodzeným, s ktorými sa stretávali na šľachtických dvoroch, a ich ochrana. Okrem dobrých mravov a vybraných spôsobov rytieri stále ostávali bojovníkmi, a preto sa cvičili v rozličných zručnostiach ako lukostreľba, zápasenie s mečom a kopijou, jazda na koni. Keďže centrom života rytierov boli kráľovské a šľachtické dvory, venovali sa aj takým činnostiam ako hre v šachy a bergamonu či hre na harfe alebo lutne. Známe sú rozličné rytierske turnaje, ktoré mali charakter zábavy. Rytiersky výcvik končil oficiálnym prijatím do rytierskeho stavu pasovaním vo veku okolo 20 rokov (J. Bowen, 1975; J. T. McNeill, 1936; N. P. Miller a D. M. Robinson, 1967). V 13. a 14. storočí rytiersky tréning a školenie stráca svoj význam pre vtedajšiu spoločnosť, preto sa rytieri viac sústreďujú na rozličné turnaje a dvorná úcta a láska k žene prerastá až do akéhosi prehnaneho, príliš romantizujúceho kultu ženy. V tom období vzniká aj početná ľúbostná literatúra založená na legendách, napríklad o *Rolandovi* alebo *Kráľovi Artušovi* (J. Bowen, 1975).

Rytierske družiny v 15. storočí nahradili **spolky mladých mužov**. Išlo o bratstvá najurodzenejších šľachticov a mešťanov. Rozličné hry, sprievody, festivaly a oslavy, ktoré organizovali alebo boli ich súčasťou, mali aj úlohu sociálnej kontroly. Očakávalo sa, že jednak prinesú do života mladých mužov viac disciplíny a integrity v búrlivom čase ich adolescencie, a že jednotlivé rituály mladosti budú oslavované s menšími ťažkosťami a excesmi (E. Crouzet-Pavan, 1997). Predstavitelia mesta sami propagovali a snažili sa kontrolovať bratstvá mladých mužov. Spoliehali sa na socializačnú funkciu rovesníckej skupiny a očakávali ich podriadenie sa autorite, ako aj reintegráciu do života miestnej komunity (E. Crouzet-Pavan, 1997).

Z mnohých iluminácií francúzskych, anglických a flámskych rukopisov z neskorého 13. storočia máme možnosť dozvedieť sa, čím sa zaoberali mladí ľudia vo voľnom čase. Umelci s obľubou zobrazovali chlapcov a dievčatá pri hre, žartovaní, zabávaní sa, ale aj v tanci, v hre na hudobných nástrojoch, obliekaní sa do sviatočných šiat alebo parodovaní dospelých (M. Pastreau, 1997). V tomto období taktiež vzrástlo množstvo a **dostupnosť literatúry**. Nešlo už len o duchovnú literatúru, ale aj svetskú, ktorá oslovovala širšie publikum. Kým predtým Cirkev využívala liturgické hry na popularizáciu náboženských tém, vznikajúce mestské divadlá prinášali rozličné príbehy, ktorých cieľom bolo zabaviť publikum. Javisko sa presunulo z kostolov na ulicu a trhoviská (N. P. Miller a D. M. Robinson, 1967).

Mnohé z voľnočasových aktivít mládeže v stredoveku Cirkev považovala za hriechne, odvádajúce pozornosť od Boha a iných človeka zušľachtľujúcich aktivít. Problémy s pitím mládeže, následným vandalizmom či bitkami

malo aj mesto. Predstavitelia Cirkvi a miest sa preto spoločnými silami snažili zamedzovať a regulovať šport, rozličné hry a zábavy (N. P. Miller a D. M. Robinson, 1967). Hlavnou myšlienkou výchovných kníh tohto obdobia bolo „udržiavať pod kontrolou, umiernať, viesť“ (E. Crouzet-Pavan, 1997, s. 173).

10.4. Knižná verzus životná múdrosť v období humanizmu a renesancie

Obdobie humanizmu a renesancie znamenalo návrat k antickým ideálom. S označením „humanista“ sa stretávame v renesančných dokumentoch z Talianska z 15. a 16. storočia. Za humanistu bol označovaný učiteľ alebo študent, vážne sa zaoberajúci humanitnými štúdiami, ktorých cieľom bolo dosiahnutie cnosti a múdrosti. Toto obdobie bolo charakteristické slobodou, spontánnosťou, nezávislosťou, zánietením, zmyselnosťou. Zároveň to však bolo aj obdobie politických a mocenských bojov bohatej vrstvy. Reakciou vtedajších teoretikov výchovy a vzdelávania bol väčší dôraz na morálnu výchovu (G. M. Logan, 1975). Dôležité bolo „udržiavať rovnováhu medzi slobodou a poriadkom, individuálnymi záujmami a sociálnou a politickou stabilitou, právami a povinnosťami, mocou a zodpovednosťou“ (T. Goodale a G. Goodbey, 1988, s. 40). Vzdelávanie ostávalo naďalej výsadou mocných a bohatých ako jedna z foriem vyplňania ich voľného času. G. H. Bantock (1980) uvádza, že v tom období sa vzdelávali približne dve percentá obyvateľov talianskych mestských štátov.

Okrem **súkromných učiteľov a vychovávateľov**, ktorí sa venovali mladým mužom a ženám, fungovali **rytierske akadémie** a **šľachtické školy**. Kráľovské a šľachtické dvory považovali humanistické vzdelanie za „knížnú múdrosť, nepraktické školské puntičkárstvo a školskú pedantnosť plytvajúcu časom“ (A. Reble, 1993, s. 96). Ideálom bol „úspešný dvoran, svetaznalý, svetaskúsený, spoločensky uhladený človek s jemnými mravmi, skrátka dokonalý gavalier“ (tamže). Spoločensky bola viac cenená osobná skúsenosť a životná múdrosť, nazbieraná skôr prostredníctvom mnohých ciest než múdrosť získaná z kníh. Istú inováciu a oslobodenie vo výchove a vzdelávaní môžeme vidieť u talianskeho učiteľa Vittorina Ramboldiniho da Feltre, ktorý sa venoval chlapcom z bohatých rodín. Okrem latinčiny, gréčtiny a archeológie ich učil rôzne športy a hry – jazda na koni, plávanie, šerm, lukostreľba, loptové hry, beh, skákanie, zápasenie atď. Taktiež ich brával na rozličné exkurzie, ktorých cieľom bolo priblížiť im prírodu a prebudiť záujem o dobrodružstvo (N. P. Miller a D. M. Robinson, 1967). M.

Cipro (2002, s. 266) uvádza, že jeho žiaci „boli neustále niečím zamestnaní, aby ich nečinnosť nezávzdala k zlému. Boli pod trvalým pedagogickým dozorom, ktorý posilňoval ich vôľu“.

Ďalším typom škôl boli takzvané **kostolnícke školy**, ktoré zakladali prívrženci reformácie v 16. a 17. storočí. Tie sa mali na žiadosť Luthera zriaďovať na vyučovanie náboženstva. Boli určené deťom, vyučovalo sa v nich nedeľu popoludní a viedli ich kostolníci – pomocníci farára. Podľa A. Rebleho (1993), kostolnícke, resp. v katolíckej tradícii **farské školy**, boli dôležitým predchodcom všeobecnej ľudovej školy.

Renesancia stimulovala rozvoj umenia po technickej a estetickej stránke. Vynájdenie kníhtlače malo veľký vplyv na dostupnosť literatúry a jej čítanie ako spôsobu vyplňania voľného času. Okrem filozofickej a vedecko-náučnej literatúry sa šírila aj krásna literatúra, básne či dramatické texty. Schopnosť čítať a vyučovanie čítania „nabrali úplne iný význam a čítanie ako rekreácia sa po prvýkrát mohlo stať neoceniteľným vlastníctvom“ (N. P. Miller a D. M. Robinson, 1967, s. 68). Obľube sa tešili rozličné príručky v oblasti záujmov, remesiel a obchodu, ako napríklad encyklopédie, učebnice jazykov či zdvorilých spôsobov a slušného správania. Rozšírené boli aj publikácie približujúce prírodu a svet techniky. Kníhtlač a rozširovanie kníh prispeli veľkou mierou k **masovému ľudovému vzdelávaniu a výchove** (G. H. Bantock, 1980).

Autodidaktické knihy pomáhali tým, ktorí si chceli rozvíjať aj iné ako kognitívne zručnosti, na ktoré bola zameraná vtedajšia škola. Na prehľbovanie poznania sveta a vedomostí slúžili encyklopédie. Podľa J. Bowena (1975) práve v tomto období sa prehľbil encyklopedizmus ako jeden z hlavných prostriedkov výchovy a vzdelávania

Hoci kňazi, pastori, králi a feudáli vyžadovali od pospolitého ľudu, aby svoj život venovali predovšetkým práci a modlitbe, mešťania, sedliaci a roľníci si chránili a zachovávali svoje právo na voľný čas, ktorý vyplňali rozličnými ľudovými slávnosťami, zábavami a hrami, predovšetkým miestneho a komunitného charakteru (N. P. Miller a D. M. Robinson, 1967). Tie vychádzali buď z náboženskej tradície, alebo zo sezónnych príležitostí, ako napríklad víťanie jari či ukončenie zberu úrody. Ako uvádza P. Ariés (1996, s. 65), zdá sa, že na začiatku 17. storočia neexistovala striktná hranica medzi detskými hrami a tými, ktoré hrali dospelí, tak ako je to dnes. Mladí i starí „hrali rovnaké hry“ a všetci spoločne sa vo svojom voľnom čase zúčastňovali na najrozličnejších oslavách a podujatiach.

10.5. Dôraz na praktickosť v období osvietenstva a racionalizmu

V období osvietenstva a racionalizmu prírodné vedy zohrávali rovnakú úlohu ako filozofia. „Tak ako je voľný čas matkou filozofie, je aj matkou objavovania a vynálezov“ (T. Goodale a G. Goodbey, 1988). Pre mnohých vedcov a filozofov tých čias bolo filozofovanie a objavovanie ich záľubou či koníčkom a venovali sa im vo svojom voľnom čase mimo práce, ktorou sa živili alebo úradu, ktorý zastávali. Napríklad Francis Bacon pracoval pre kráľa ako vysoký úradník (Lord Chancellor), Kopernik bol kňaz a Spinoza brúsič šošoviek.

Nové myšlienky a nazeranie na svet prinášali aj premeny vo výchove a vzdelávaní. Príliš romantizujúce rytierske a gavalierske cnosti ustupovali do úzadia. V 18. storočí dosiahli významné postavenie tí, ktorí zastávali rozličné správne úrady (tzv. byrokrati). Hoci ideál džentlmena pretrvával, bolo potrebné vyznať sa aj v správe vecí verejných, politike a pod., a tomu bolo prispôsobené i vzdelávanie. Veľký dôraz sa začal klásť na technické vzdelávanie, ktoré vytvorilo priestor pre „aktívny, súťaživý ideál hodný doby snažiacej sa zmeniť svet prostredníctvom vedeckých poznatkov. Technické vzdelávanie sa zdá byť prirodzeným vyjadrením cieľov osvietenstva v snahe o zjednotenie vedomostí pre potreby človeka“ (I. Q. Brown, 1967, s. 365). Kým cieľom humanistickej výchovy a vzdelávania bolo pripraviť budúcich politických lídrov, cieľom technického vzdelávania a výchovy v duchu hodnôt osvietenstva bolo pripraviť vojenských lídrov (tamže). Vedecký rozvoj a potreba praktického vzdelania v technických oblastiach si vyžadovali aj nový prístup. Rástol spoločenský význam praktického zaučenia do remesla s neustálou snahou zlepšovať technológiu výroby a nástrojov a ich používanie. To sa dialo cez **system učňovstva**, predchodcu súčasného odborného vzdelávania. Hoci takýto spôsob vzdelávania nebol považovaný za rovnocenný s tradičnými vyššími školami a univerzitami, predsa sa postupne presadil (I. Q. Brown, 1967). K celkovému rastu vzdelanosti slúžili takzvané **nedel'né školy**. Začali vznikáť v neskorom 17. storočí a ich cieľom bolo vzdelávať mladých ľudí, ktorí počas týždňa pracovali, a tak im na učenie zostávala iba nedeľa a sviatky (P. Ariés, 1996). Rovnako sa zdokonaľovali samotné školy, univerzity a knižnice, takže sa zdá, že „po prvýkrát v histórii, môže každý používať jeden z najväčších kultúrnych zdrojov, literatúru“ (N. P. Miller a D. M. Robinson, 1967, s. 75).

M. A. Smith (1983) upozorňuje na význam krčiem a hostincov pri vyplňaní voľného času v tomto období. Kým sprvu vznikali ako miesto občerstvenia a oddychu pre cestujúcich, postupne preberali aj sociálnu funkciu v miestnej komunite. Boli miestom rozličných hier, zábav, amatérskych a profesionálnych spevokolov, dramatických krúžkov či prehliadok a súťaží dopestovaného ovocia, zeleniny a kvetov. Zároveň sa tu odohrávali stretnutia rôznych po-

litických názorových skupín a niektoré hostince slúžili aj ako knižnice. Okrem rekreačného a kultúrno-spoločenského významu krčiem a hostincov však netreba zabudnúť aj na ich sociálno-patologickú dimenziu prežívania voľného času v podobe rozličných hazardných hier, opilstva, sexuálnej promiskuity či stretávania sa kriminálnych živlov.

10.6. Vplyv rastúcej urbanizácie na využívanie voľného času v 19. storočí a prvej polovici 20. storočia

Priemyselná revolúcia a postupná urbanizácia priniesla nové vnímanie a postavenie voľného času v živote človeka. Podľa J. Walvina (1978, s. 160) je požiadavka práva na voľný čas výsledkom kombinácie „historickej tradície, komerčných záujmov a účasti štátu“, ktorého cieľom nebola len zábava, ale aj dosiahnutie maximálneho zisku. V tom období vzniká aj samostatné odvetvie priemyslu postavené na službách vedúcich k uspokojeniu rozličných potrieb rôznych vrstiev spoločnosti v ich voľnom čase – tzv. **priemysel voľného času**. Kým v katolíckom stredoveku bola práca a modlitba zmyslom života, v protestantizme sa stala práca cestou, ktorá bola dôležitejšia ako jej samotný produkt, v modernej spoločnosti s postupujúcou sekularizáciou práca strácala svoj religiózny rozmer. B. K. Hunnicutt (2006, s. 70) vysvetľuje, že ľudia v industriálnych spoločnostiach „začali odpovedať na tradičné náboženské otázky („Kto som?“, „Kam idem?“, „Aký zmysel má svet?“...) viac v dimenzii ich práce/zamestnania/profesie/kariéry než v dimenzii tradičných náboženstiev“. Dožadovanie sa práva na voľný čas zo strany pracujúcej triedy nastalo podľa T. Goodaleho a G. Goodbeyho (1988, s. 106) „nie preto, že by to bola oblasť sebarozvoja, posilnenia rodinného života alebo príležitosť dočasne sa vrátiť k prírode, ale preto, že zamestnanci začali predávať svoj čas a chceli dosiahnuť čo najlepšiu obchodnú dohodu, akú mohli uzatvoriť“. Od 19. storočia sa práca začala považovať za „základ modernej kultúry a tmel, ktorý udržiava spoločnosti pokope“ (B. K. Hunnicutt, 2006, s. 69).

V prvej polovici 19. storočia zohrávala dôležitú úlohu v živote obyčajného človeka, ktorý bol súčasťou pracujúcej triedy – tzv. **nedel'ná škola**. K prvotnému cieľu, ktorým bolo vyučovanie náboženstva, sa pridalo vyučovanie čítania a písania, prípadne počítania a iných predmetov. V anglických nedel'ných školách na začiatku 19. storočia trvalo vyučovanie od štyroch do šiestich hodín a dĺžka školy bola spravidla štyri roky. Nedel'né školy mali dvojakú funkciu: (1) poskytovali voľnočasové aktivity a (2) rozvíjali ľudovú gramotnosť. Do zavedenia povinnej školskej dochádzky boli nedel'né školy a fary azda jediným zdrojom organizovaného voľného času pre deti a mladých ľudí. Tí sa

zúčastňovali na ich rozličných výročných festivaloch, súťažiach, koncertoch speváckych zborov, ale aj exkurziách či výletoch (J. Walvin, 1978). Služby, ktoré poskytovali nedeľné školy, boli „duchovné, rekreačné, výchovno-vzdelávacie a v niektorých prípadoch politické“ (tamže, s. 51).

Okrem nedeľných škôl sa v druhej polovici 19. storočia začali pri cirkvách (katolíckych, protestantských, ortodoxných i nekonformných) zakladať rozličné **svojpomocné a charitatívne spolky, kluby a organizácie** (J. Walvin, 1978). Tie poskytovali rôzne sociálne služby v miestnej komunite, ako oblečenie pre chudobných, sporenie pre prípad choroby a smrti či sprostredkovanie práce.

Od polovice 19. storočia vzrastal záujem o sociálne zabezpečenie spoločnosti, predovšetkým detí. Toto **reformné hnutie** spôsobilo obmedzenie a neskôr zrušenie detskej práce, zavedenie povinnej školskej dochádzky, ako aj poskytovanie rozličných sociálnych služieb. Popri postupných politických zmenách sa o deti a mladých ľudí v núdzi starali rôzni **filantropi a dobrovoľnícke spolky**. Neskôr túto úlohu vo veľkej miere prebral **štát**. Filantropické a dobrovoľnícke aktivity sa rozvíjali od poskytovania zdravotnej starostlivosti cez zabezpečenie základných životných potrieb (napr. jedlo, domov, hygiena), výchovu a vzdelávanie až po organizovanie a pedagogické ovplyvňovanie voľného času. T. Goodale a G. Goodbey (1988, s. 112) vidia príčinu v rozvoji týchto sociálnych hnutí ako „reakciu na problémy vytvorené prudkým koncom dedinského a malomestského života, ktorý so sebou priniesol stratu zmyslu pre komunitu“. V tomto ovzduší začali vznikať prvé detské a mládežnícke organizácie ako YMCA (1844) alebo Skauting (1907). Podľa T. Goodaleho a G. Goodbeyho (1988, s. 112) ich cieľom bolo „využiť rekreáciu ako nástroja pre ďalší sociálny, intelektuálny a morálny rozvoj“. D. H. Hargreaves (1981, s. 205) uvádza, že cieľom organizácií ako Skauting alebo Boys' brigade v Anglicku, označovaných aj ako „uniformované organizácie“, bolo „zachrániť mládež pred dezorganizáciou, delikvenciou a morálnou laxnosťou a vložiť do nej zmysel pre službu a disciplínu, poslušnosť a patriotizmus, a tieto atribúty, v kombinácii s fyzickou zdatnosťou a praktickými zručnosťami odvodenými od programov organizácií, pripravovali užitočnú rezervu pre armádu“. Je potrebné poznamenať, že rozvoj týchto organizácií a ich dôraz na rozvoj fyzických síl mladých chlapcov bol aj reakciou na prvú svetovú vojnu. Okrem individuálneho rozvoja v kruhu rovesníkov plnili organizácie aj funkciu sociálnej kontroly, ktorá sa miešala a dopĺňala s ďalšími humanistickými a filantropickými motívmi (T. Goodale a G. Goodbey, 1988; D. H. Hargreaves, 1981).

Hoci život sa v tomto období začal vo veľkej miere sťahovať do miest, ktoré sa následne rozrastali, detské hry typické pre vidiek pretrvávali alebo sa prispôbali novému prostrediu. Išlo o rozličné naháňacie, chytacie a skrývacie hry, ako aj riekanky a hádanky či hry s využitím skákania, lana, guliek.

Deti z vidieka tradične pomáhali pri starostlivosti o dobytok a popri pasení sa hrali rôzne ľudové hry, taktiež pozorovali vtákov, chytali ryby alebo lovili drobnú zver. Chlapci sa venovali športu, predovšetkým futbalu. Podľa J. Walvina (1978, s. 121) voľná, neorganizovaná hra detí a mládeže nebola v 19. storočí považovaná za dostatočný spôsob rekreačnej životosprávy, a preto sa vo formálnom vzdelávaní kládol dôraz aj na telesnú výchovu ako spôsob udržiavania „dobrého zdravia“ a „sociálnej disciplíny“.

Rekreácii a priblíženiu sa prírode vo voľnom čase v priemyslom znečistených mestách Anglicka slúžili **umelo vytvárané parky**. F. Clark (1973, s. 31) uvádza, že v tom čase parky a detské ihriská „symbolizovali prírodu, blahobyt a zdravie“. Naproti tomu T. Goodale a G. Goodbey (1988, s. 116) tvrdia, že parky „neboli náhradou za vidiecku krajinu, ale za ulicu“. Parky okrem malého kúska prírody v meste poskytovali premyslené, výchovne podnetné prostredie, nasmerované predovšetkým na deti pracujúcej triedy: kúpaliská propagovali telesnú čistotu, zeleninové záhrady sprostredkovali bezprostredné stretnutie s pestovaním plodín a záhradkárstvom, v parkoch sa predávalo čerstvé mlieko, v blízkosti sa nachádzali knižnice, ale aj možnosti na pestovanie športu, predovšetkým atletiky. Tieto takzvané „reformné parky“ boli navrhnuté s cieľom „rozvinúť fyzický, intelektuálny a morálny života obyvateľov mesta“ (tamže).

Od polovice 19. storočia sa s rozvojom železníc a dopravy vo všeobecnosti začali znižovať vzdialenosti medzi mestami a cestovanie sa stalo finančne dostupnejším, to podnietilo rozvoj turizmu a budovanie rekreačných oblastí, predovšetkým kúpeľov. Začiatkom 20. storočia si získalo obľubu vandrovanie po krajine na bicykloch alebo pešo v skupine mladých ľudí.

Vynájdanie brožovaných kníh, tzv. „paperbackov“, malo veľký vplyv na dostupnosť literatúry a otvorilo nové možnosti pozitívneho využitia voľného času (J. Walvin, 1978). Napríklad v Anglicku v prvej polovici 20. storočia takto vychádzal na pokračovanie *Skauting pre chlapcov*, v Čechách, resp. Československu zas *Rýchle šípy*. Knihy sa oveľa viac kupovali, požičiavali sa z knižníc alebo medzi samotnými mladými ľuďmi. Taktiež vznikali rozličné **čitateľské kluby a krúžky**.

Mestá začali poskytovať oveľa viac možností na voľnočasové aktivity mladých ľudí. Podľa J. Walvina (1978, s. 134) najprevratnejším novým zdrojom zábavy bolo **kino**, ktoré popri už etablovanom rádiu bolo „katalyzátorom veľkej sociálnej zmeny 20. storočia (s výnimkou samotnej vojny)“. Okrem kina boli obľúbené rozličné tanečné domy, hudobné alebo koncertné siene, divadlá, kaviarne, krčmy, bistrá. Tu sa mladí ľudia venovali zábave alebo len jednoducho prežívali voľný čas v spoločných rozhovoroch, hrali v karty, biliard alebo popíjali (M. Perrot, 1997; J. Walvin, 1978).

Záver

Voľný čas a jeho prežívanie v európskom kontexte prešli v historickom vývoji rôznymi premenami. Ideál kultivácie ducha a tela ako spôsobu vyplňania voľného času v antickom Grécku sa v antickom Ríme preniesol do pestovania slobody myslenia v ďalšom rozvoji filozofie, zároveň sa však uplatňovalo známe heslo „chlieb a hry“, akoby zhmotňujúce konzumný prístup antického človeka k využívaniu voľného času. S nástupom kresťanstva a upevňovaním jeho moci v stredoveku zohráva významnú úlohu v organizácii voľného času duchovenstvo a inštitúcie kostola a kláštora. Hoci bežný život vo veľkej miere ovplyvňovalo benediktínske „modli sa a pracuj“, pospolitý ľud i šľachta si vedela nájsť čas na zábavu v podobe rytierskych turnajov či ľudových slávností. V období humanizmu a renesancie nastal návrat k ideálom antiky. Cenila sa nielen knižná, ale aj životná múdrosť, ku ktorej sa bolo možné dopracovať najmä osobnou skúsenosťou a cestovaním. Vynájdenie knižnice malo nemierny vplyv na rozvoj vzdelanosti a čítania ako spôsobu vyplňania voľného času. V tom období začali vznikať rozličné študentské spolky a spolky mladých šľachticov, ktoré vyvíjali svoju činnosť vo voľnom čase ich členov. Osvietenstvo a racionalizmus kládli na prvé miesto rozumové poznanie sveta. Voľný čas v tomto období poskytoval dostatok priestoru na ďalšie vzdelávanie, ale najmä bádanie a prácu na nových (prevažne technických) vynálezoch. Postupujúca industrializácia a urbanizácia v 19. storočí a v prvej polovici 20. storočia priniesli nové výzvy v oblasti voľného času. Voľný čas sa stal disponibilnou hodnotou každého jednotlivca. Zároveň rastie snaha pozitívne ovplyvňovať voľný čas detí, ktoré prestali pracovať, a mladých ľudí, ktorí prichádzali do mesta za prácou. Charitatívnu prácu s deťmi a mládežou s výraznou dimenziou sociálnej starostlivosti postupne čoraz viac dopĺňa dobrovoľná filantropická činnosť s výraznou výchovnou dimenziou. Práca s deťmi a mládežou vo voľnom čase sa postupne začína profesionalizovať. Vznikajú rozličné mládežnícke hnutia, z ktorých sa mnohé transformujú do mládežníckych organizácií. Zároveň sa vytvára a buduje tzv. priemysel voľného času.

Snaha pozitívne výchovne ovplyvňovať využívanie voľného času je teda badateľná už od staroveku. V súčasnosti sa ňou teoreticky zaoberá pedagogická disciplína pedagogika voľného času. Na potrebu hlbšieho bádania v oblasti histórie práce s mládežou poukazuje M. K. Smith (2009, s. 17) slovami: „Zaoberať sa históriou, učiť sa z toho, čo sa udialo doteraz nám dovoľuje čeliť fatalizmu. ... Kým štúdiom histórie práce s mládežou môže odhaliť niektoré významné súvislosti alebo tradície v tejto práci, zároveň nám umožňuje vidieť niektoré nedostatky spojené s bezpodmienečným lipnutím na tradícii.“ Budeme radi, ak aj táto práca bude povzbudzujúcim stimulom k ďalšej a hlbšej

snahe objavovať, odkrývať, analyzovať a interpretovať historický vývoj a súvislosti výchovnej práce s deťmi a mládežou v ich voľnom čase.

LITERATÚRA

- ANTCLIFFE, H. (1930) Music in the Life of the Ancient Greeks. In *The Musical Quarterly*, Vol. 16, № 2, pp. 263 – 275.
- ARIÉS, P. (1996) *Centuries of Childhood*. London: Pimlico.
- BALME, M. (1984) Attitudes to Work and Leisure in Ancient Greece. In *Greece & Rome*, Second Series, Vol. 31, № 2, pp. 140 – 152.
- BANTOCK, G. H. (1980) *Studies in the history of educational theory. Vol. I: Artifice and nature, 1350-1765*. London: George Allen & Unwin (Publishers) Ltd.
- BOWEN, J. (1975) *A History of Western Education. Volume 2: Civilization of Europe*. London: Methuen & Co Ltd.
- BROWN, I. Q. (1967) Philippe Aries on Education and Society in Seventeenth- and Eighteenth-Century France. In *History of Education Quarterly*, Vol. 7, № 3, pp. 357 – 368.
- CIPRO, M. (2002) *Galerie světových pedagogů. První svazek: od starověku k osvícenství*. Praha: M. Cipro.
- CLARK, F. (1973) Nineteenth-Century Public Parks from 1830. In *Garden History*, Vol. 1, № 3, pp. 31 – 41.
- CROUZET-PAVAN, E. (1997) A flower of evil: young men in medieval Italy. In LEVI, G., SCHMITT, J.-C. (eds.): *A History of Young People in the West. Volume 1. Ancient and medieval rites of passage*. Cambridge/Massachusetts/London: The Belknap Press of Harvard University Press, pp. 173 – 121.
- DUMAZEDIER, J. (1974) *Sociology of Leisure*. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company.
- FRASCHETTI, A. (1997) Roman youth. In LEVI, G., SCHMITT, J.-C. (eds.): *A History of Young People in the West. Volume 1. Ancient and medieval rites of passage*. Cambridge/Massachusetts/London: The Belknap Press of Harvard University Press, pp. 51 – 82.
- GOODALE, T., GODBEY, G. (1988) *The Evolution of Leisure: Historical and Philosophical Perspectives*. State College, PA: Ventura Publishing.
- HARDWICK, J. (2008) Sex and the (seventeenth-century) city: a research note towards a long history of leisure. In *Leisure Studies*, Vol. 27, №4, pp. 459 – 466.
- HARGREAVES, D. H. (1981) Unemployment, Leisure and Education. In *Oxford Review of Education*, Vol. 7, № 3, pp. 197 – 210.
- HUBBARD, T. (2008) Contemporary sport sociology and ancient Greek athletics. In *Leisure Studies*, Vol. 27, №4, pp. 379 – 393.
- HUNNICUTT, B. K. (2006) The History of Western Leisure. In ROJEK, C., SHAW, S. M., VEAL, A. J. (eds.): *A Handbook of Leisure Studies*. Houndmills/Basingstoke/Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, pp. 55 – 74.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. (2004) *Pedagogika voľného času*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- LOGAN, G. M. (1975) The Relation of Montaigne to Renaissance Humanism. In: *Journal of the History of Ideas*, Vol. 36, № 4, pp. 613 – 632.
- MARCELLO-NIZIA, C. (1997) Courtly chivalry. In LEVI, G., SCHMITT, J.-C. (eds.): *A History of Young People in the West. Volume 1. Ancient and medieval rites of passage*. Cambridge/Massachusetts/London: The Belknap Press of Harvard University Press, pp. 120 – 172.

- MCNEILL, J. T. (1936) Asceticism versus Militarism in the Middle Ages. In: *Church History*, Vol. 5, № 1, pp. 3 – 28.
- MILLER, N. P., ROBINSON, D. M. (1967) *The Leisure Age – Its challenge to recreation*. Belmont: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- PAINTER, F. V. N. (2009) *A History of Education*. London: BiblioLife.
- PASTOREAU, M. (1997) Emblems of youth: young people in medieval imagery. In LEVI, G., SCHMITT, J.-C. (eds.): *A History of Young People in the West. Volume 1. Ancient and medieval rites of passage*. Cambridge/Massachusetts/London: The Belknap Press of Harvard University Press, pp. 222 – 239.
- PERROT, M. (1997) Worker youth: from the workshop to the factory. In LEVI, G., SCHMITT, J.-C. (eds.): *A History of Young People in the West. Volume 2. Stormy evolution to modern times*. Cambridge/Massachusetts/London: The Belknap Press of Harvard University Press, pp. 66 – 116.
- REBLE, A. (1993) *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- RIHLL, T. E. (2003) Teaching and Learning in Classical Athens. In *Greece & Rome*, Second Series, Vol. 50, № 2, pp. 168 – 190.
- ROJEK, C. (1998) *Decentring leisure. Rethinking leisure theory*. London: SAGE Publications Ltd.
- SCHNAPP, A. (1997) Images of young people in the Greek city state. In LEVI, G., SCHMITT, J.-C. (eds.): *A History of Young People in the West. Volume 1. Ancient and medieval rites of passage*. Cambridge/Massachusetts/London: The Belknap Press of Harvard University Press, pp. 12 – 50.
- SMITH, M. A. (1983) Social Usages of the Public Drinking House: Changing Aspects of Class and Leisure. In: *The British Journal of Sociology*, Vol. 34, № 3, pp. 367 – 385.
- SMITH, M. K. (2009) Why History? In GILCHRIST, R., JEFFS, T., SPENCE, J., WALKER, J. (eds.): *Essays in the history of youth and community work*. Dorset: Russell House Publishing Ltd., pp. 1 – 23.
- VERDON, J. (2003) *Volný čas ve středověku*. Praha: Vyšehrad.
- WALVIN, J. (1978) *Leisure and society 1830-1950*. London: Longman.
- WATTS, E. J. (2008) *City and School in Late Antique Athens and Alexandria*. London: University of California Press, Ltd.
- WILLIAMS, S. G. (2009) *The History of Ancient Education*. London: BiblioLife.

11. Vývoj učiteľského povolania

LUCIA BOKOROVÁ

V tejto kapitole charakterizujeme vývoj učiteľského povolania a s tým spojený charakter vzdelávania – od začiatkov formovania európskej civilizácie v období antického Grécka až po začiatky profesionálnej prípravy na výkon učiteľského povolania.

11.1. Antické Grécko – špecialisti na každom stupni vzdelávania

Dôležitou súčasťou kultúry každého národa bola vždy sféra vzdelávania. Úloha Grékov v dejinách vzdelávania a výchovy je neodmysliteľnou súčasťou kultúrneho dedičstva, ktoré starovekí Gréci zanechali Európe.

Ak chceme spoznať najstaršiu formu výchovy v starovekom Grécku, musíme siahnúť k eposom Ilias a Odysea, ktorých autorstvo je pripisované Homérovi.¹⁸ V Grécku nebola kniha, ktorá by mala väčšiu autoritu a význam, Gréci v nej videli prameň celej múdrosti, vzdelania a národného ducha. Homér vo svojom veľkolepom diele zhrnul kultúru vtedajšieho gréckeho sveta, jeho poznanie, myslenie, cítenie, morálku, názory na život, na svet, na osud človeka a jeho vzťah k bohom. Znalosť Homérových eposov bola rozšírená v celom národe. Platón oprávnene povedal, že Homér vychoval Grécko. Výbojmi Alexandra Veľkého sa stal Homér majetkom celého vzdelaného sveta, pretože bol preložený do mnohých jazykov.

V tomto ranom období gréckej civilizácie máme jasne načrtnutý model výchovy: mládenec z urodzenej rodiny je zverený na vzdelávanie a výchovu niekomu staršiemu, čerpá z jeho rád a príkladu. Typickou postavou učiteľa

¹⁸ Homér je podľa tradície považovaný za autora eposu Ilias a Odysea. V skutočnosti je osoba Homéra zahalená rúškom tajomstva, nie je jednoznačné ani to, či vôbec existoval a či autorom diel nie je niekto iný, dokonca či príbehy nemajú niekoľkých autorov v priebehu viacerých generácií. Ilias sa datuje približne do polovice 8. storočia pred Kristom, Odysea je mladšia asi o 100 rokov.

bol *Cheirón* (kentaurus – z gréckej mytológie spolovice muž a spolovice kôň), ktorý vychoval Achilla, ale aj iných gréckych hrdinov (H. I. Marrou, 1969, s. 36). Achilles sa u svojho učiteľa učil športu, poľovaniu, jazde na koni (rytier-ska výchova), hre na líru, ale tiež chirurgii.¹⁹ Cieľom výchovy bolo vychovať ideálneho hrdinu.

Výchovná hodnota Homérovho diela spočívala v etickom konaní jeho hrdinov, ktoré malo prebúdzat' u čitateľa chuť nasledovať a podobať sa idealizovanému hrdinovi. Dielo Homéra sa čítalo nielen kvôli estetickému zážitku, ale hlavne v snahe nájsť ponaučenia a rady do života. Princíp Homérovej pedagogiky spočíval v heroickom vzore – *paradeigme*, v nasledovaní ušľachtilých skutkov hrdinu, jeho správania, úcty k bohom, obratnosti v športe, v hudbe a pod. (W. Jaeger, 2001, s. 89).

Výchova, ktorú mladý Grék získaval, bola taká istá, akú získavali hrdinovia diel od svojich učiteľov. Žiaden čitateľ nemohol zostať ľahostajný k štýlu života Homérových hrdinov. Vzormi pre výchovu gréckeho charakteru boli po dlhé storočia Achilles a Odysseus.

Systém vzdelávania dosiahol trvalú podobu v helenistickom období,²⁰ a tento systém prijal vtedajší celý grécky – antický svet. Ak sa v staroveku stretneme s pojmom *škola*, nejde o vzdelávaciu inštitúciu v dnešnom zmysle slova. Pojem škola znamenal niektorý z filozofických smerov, ktorého predstaviteľia však nevyučovali v jednej inštitúcii. Ťažisko vzdelávania v staroveku spočívalo na jednotlivých učiteľoch, ktorí okolo seba sústreďovali žiakov alebo vyučovali súkromne v domácnostiach.

Výchovou dieťaťa bol v rodinách tradične poverený nevoľník, ktorého nazývali gréckym termínom *paidagogos*. Keďže to bol človek, ktorému rodina zverila výchovu svojho dieťa a dieťa s ním strávilo podstatnú časť dňa, musela to byť osoba, ktorá mala dôveru rodiny a mala dobrý charakter. Úlohou *paidagoga* bolo nielen dieťa sprevádzať na ceste do školy, ale i usmerňovať jeho správanie a pomáhať mu pri učení. Hoci jeho úlohou nebola intelektuálne formovanie dieťaťa, musel mať aspoň minimálne vzdelanie vzhľadom na povinnosti, ktorých plnenie sa od neho očakávalo.

Prvú etapu vzdelávania začínalo dieťa vo veku 7 rokov. Išlo o elementárne vzdelávanie v oblasti čítania, písania a základov počítania, ktorému učil

¹⁹ Cheirón bol považovaný za špecialistu aj v medicíne, v liečbe sa využívali hlavne bylinky.

²⁰ *Helenizmus* – obdobie gréckych dejín a kultúry od čias Alexandra Veľkého. Slovo *helenizmos* bolo podstatným menom odvodeným od slovesa, ktoré znamenalo gramaticky správne používanie gréckeho jazyka. Neskôr dostalo širší význam, znamenalo prijatie gréckeho spôsobu života, zvykov kultúry a hegemoniu gréckeho myslenia. Neskoroantický význam slova zahŕňal nielen grécky jazyk a kultúru, ale staroveké grécke náboženstvo a kult, to znamená pohanstvo.

deti *grammatistes*. Metódy vyučovania boli veľmi mechanické, dôsledkom bolo, že písanie a čítanie mali žiaci zvládnuť až vo veku asi 11 rokov. Vtedy mohli prejsť k ďalšiemu učiteľovi nazývanému *grammatikos*, ktorý so žiakmi analyzoval literárne diela gréckych autorov. Okrem štúdia literatúry patrili v tejto etape vzdelávania do programu všeobecného vzdelania (gr. *enkyklios paideia*) aj aritmetika, geometria, astronómia a teória hudby. Stredovek nazýval tento program náuk *quadrivium*. *Enkyklios paideia* je typická helenistická koncepcia vzdelávania, ktorá zohrala významnú a nezastupiteľnú úlohu nielen v starovekom Grécku a Ríme, ale aj v neskorších časoch v Európe, ktorá sa inšpirovala starovekom. V období helenizmu zostávali náuky *quadrivia* v tieni literárneho vzdelania, v tieni štúdia diel gréckych klasikov, ktoré bolo považované za najdôležitejšie. Základnými literárnymi textami v škole zostávali celé storočia Homérove eposy.

Dôležitou súčasťou výchovy mladého pokolenia Grékov boli okrem intelektuálnej formácie aj šport a umenie. Gréci neboli prví ani jediní, ktorí pestovali šport. Ten poznali národy s kultúrou o stáročia staršou, ako je kultúra grécka (Sumeri, Egypťania, Babylončania), Gréci však športové cvičenia povýšili na ušľachtilú súčasť svojho života. Vytýčili ideál *kalokagatie* – harmonického rozvoja tela i ducha, ideál človeka pekného a dobrého. Význam, ktorý Gréci pripisovali športovej výchove detí, pretrval od doby archaickej až do helenizmu. Gréci nazývali svoju školu *gymnasion*. Pôvodne tento pojem označoval miesto určené na gymnastické cvičenia. Telesnú výchovu zabezpečoval *paidotribes*. Okrem toho, že učil šport, ovládal stavbu ľudského tela a cviky na zošľacht'ovanie konkrétnych častí tela. Športové cvičenia sa konali v *palaistrách*. Jednotlivé cvičenia neboli ukazované len prakticky, ale bola vypracovaná celá teória na pochopenie pohybov potrebných na dobrý atletický výkon. Vo väčších gymnazionoch učili jednotlivé druhy športov špecialisti – napr. *akontistai* bol učiteľ pre hod oštepom, *toksatai* pre lukostreľbu (R. Gostkowski, 1960, s. 64). Historické pramene – hlavne literárne texty, maľby a sochy – sú dôkazom toho, že telesná výchova bola súčasťou vzdelávania detí od momentu, keď začali navštevovať školu.

Teória gréckej hudby sa považuje za jeden z najobdivuhodnejších výtvorov starovekých Grékov. Vyučovanie hudby u *kitharistu* však prebiehalo pravdepodobne výlučne prakticky, bez potreby učiť dieťa noty. Súčasťou výučby bol aj spev (H. I. Marrou, 1969). Opodstatnenie hudby v programe vzdelávania vysvetľoval Aristoteles (VIII. 3. 15 – 30) takto: „Naši predkovia zaradili hudbu do vzdelávania a výchovy nie ako niečo, čo slúži nutnosti – pretože nič také hudba v sebe nemá, ani ako niečo, čo je užitočné, ako je napríklad gramatika užitočná zárobkovému zamestnaniu, hospodárstvu, vedám a mnohým zamestnaniam pri správe obce, alebo tak ako je kreslenie, ktoré, ako sa zdá,

je užitočné na správnejšie hodnotenie umeleckých diel, ani nie ako telocvik, ktorý prispieva k zdraviu a k sile, pretože nepozorujeme, žeby niečo z toho bolo účinkom hudby, ostáva už len to, že je určená pre voľný čas, a na to asi bola zavedená. Lebo býva zaradená všade tam, kde sa podľa všetkých prejavuje zábava slobodných ľudí. (...) Je teda zrejmé, že je akési vzdelanie, ktoré sa synom má dať nie preto, že by bolo užitočné a potrebné, ale preto, že je ušľachtilé a krásne.“ Gréci pripisovali vyučovaniu u kitharistu – učiteľa hudby, aj morálny význam. Verili, že učenie hudby má pozitívny vplyv na celého človeka, učí ho ovládať sa a prispieva k harmónii duše (Platón, citovaný podľa H. I. Marroua, 1969, s. 80).

V 5. storočí pred Kristom sa začal v gréckych mestách, a hlavne v demokratických Aténach, silne rozvíjať a aktivizovať politický život. Grécky človek si začína myslieť, že vláda a rozhodovanie o verejných veciach sú pre neho najdôležitejšou vecou a cieľom, za ktorým sa má uberať. Začína sa zaoberať otázkou, akým spôsobom by mohol získať prevahu nad inými, ako by sa mohol dostať do čela a do pozornosti verejnosti. S touto situáciou je spojený rozvoj výchovy a vzdelávania. Nastal v druhej polovici 5. storočia pred Kristom vďaka skupine novátorov, ktorí sa zvyknú nazývať *sofistami*. Problémom, ktorým sa títo *učitelia múdrosti* začali zaoberať, bola výchova, a to konkrétne výchova a príprava politicky činného človeka – človeka schopného vodcovstva a riadenia. Sofisti si uvedomili moc slova a to, že prvenstvo a popularitu získa muž, ktorý vie mocou slova presvedčiť poslucháčov o správnosti svojho názoru.

Sofisti prednášali skupine ľudí, ktorých bolo treba nájsť a často aj presvedčať, že potrebujú ich službu. Za túto službu – vyučovanie si dávali zaplatiť. Sofista Protagoras (480 – 410 pred Kristom) bol prvý, ktorý za výučbu bral peniaze. Cieľom a obsahom vyučovania sofistov bolo naučiť svojich poslucháčov takým schopnostiam a technikám, vďaka ktorým by vedeli v diskusii presvedčiť kohokoľvek o správnosti svojho názoru. Ich vyučovanie malo človeka pripraviť na to, aby sa mohol uplatniť vo verejnom živote. Po skúsenostiach hlavne v súdnych sporoch (v ktorých zvíťazil ten, kto lepšie prehovoril) sa začala formovať technika a pravidlá rétoriky. Následne boli formulované aj pravidlá vyučovania rétoriky do najmenších detailov.

V školách vytvorených sofistami učitelia svojich poslucháčov okrem zručnosti vyjadriť sa a prehovoriť na rozličné témy zoznamovali s predmetmi ako metafyzika, etika, matematika, astronómia, dejiny, umenie, literatúra a pod. V jednotlivých oblastiach mali niektorí sofisti rozsiahle vedomosti, ktoré sa mali naučiť aj ich žiaci.

Na každom stupni vzdelávania učil špecialista – na elementárnom stupni vzdelávania už spomínaný *grammatistes*, na strednom *grammatikos* a vzdelá-

nie na najvyššom stupni mohol študent získať u *rétora* alebo *sofistu*. Vzdelanie na najvyššej úrovni bolo výsadou detí z aristokratických rodín, čo znamená, že si ho mohli dovoliť len deti bohatých rodičov. Učiteľ poberal za vyučovanie od svojich žiakov honorár. Sofisti a rétori navyše pôsobili len vo väčších mestách, bolo treba za nimi cestovať a počas štúdia bývať v meste, kde daný rétor pôsobil. V staroveku bolo niekoľko centier – bohatých miest, ktoré priťahovali intelektuálnu elitu a študentov.²¹

Štúdium rétoriky bolo založené na filozofii a humanitných vedách. Rétor učil študenta vyjadrovať svoje alebo cudzie myšlienky a emócie, pričom musel vedieť starostlivo pripraviť a predniesť argumenty, aby sa mu podarilo upútať a presvedčiť publikum. Štúdium rétoriky sa začínalo čítaním a študovaním lektúr, hlavne historickej prózy, aby študent získal slovný a myšlienkový základ k cvičeniam. Ďalšou etapou bolo štúdium diel slávnych rétorov a príručky o pravidlách rétoriky (M. Korolko, 1990). Dobrý rétor vedel svoju reč spestriť citátmi známych básnikov a filozofov.

V 4. storočí po Kristovi každé dôležité mesto v rímskom cisárstve vydržovalo na svoje náklady jedného alebo viacerých učiteľov gramatiky a rétoriky. Od čias cisára Marca Auréliea existoval zákon, že každý učiteľ uchádzajúci sa o miesto, musí prejsť konkurzom pred radou mesta. Členovia rady mali posúdiť jeho kompetenciu. Okrem mestských škôl však stále existovala aj privátna forma vyučovania a s tým spojený konkurenčný zápas o poslucháčov medzi učiteľmi, poskytujúcimi privátne vyučovanie (H. I. Marrou, 1969).

Éru potulných filozofov – sofistov ukončil cisár Západorímskej ríše Valentinian (364 – 375) ediktom z roku 369, ktorým zakázal činnosť potulných učiteľov (*Cod. Theod.* XIII. 3. 7.). Na vykonávanie profesie učiteľa bolo treba získať povolenie od rady mesta. Tým sa vzdelanie zoštátnilo, pretože sa presunulo pod kontrolu vlády. Učitelia boli platení z mestských peňazí, výška platu učiteľa záležala od statusu mesta. Veľké mestá priťahovali najkvalifikovanejších učiteľov a aj ich odmeny boli primerané statusu mesta. Študenti uchádzajúci sa o štúdium v meste sa museli preukázať odporúčaním z miesta narodenia a preukázať plán štúdia. V prípade neprimeraného správania sa v meste, mohli byť verejne potrestaní a tiež vylúčení zo štúdia. Dĺžka štúdia bola ohraničená do veku 20 rokov (*Cod. Theod.* XIV. 9. 1.).

²¹ Takýmito centrami boli hlavne mestá Atény, Alexandria, Pergamon, Antiochia, na západe Rím.

11.2. Staroveký Rím – inšpirácia gréckym modelom vzdelávania

V období rímskej republiky (510 – 31 pred Kristom) sa Rím stal silným štátom, ktorý si postupne podrobil väčšinu helenistických štátov a stal sa naj-silnejšou veľmocou v celom Stredomorí. Rím sa týmto spôsobom zoznámil s gréckou civilizáciou (od 2. storočia pred Kristom) a prijíma spôsob aj metódy gréckeho vzdelávania a výchovy. Okrem literatúry a rétoriky, ktoré boli základom gréckeho vzdelania, sa Rimania rýchlo zoznámili a spoznali aj ostatné aspekty gréckej kultúry. Rímske školy, výchova a vzdelávanie boli len prispôbením helenistického modelu do latinsky hovoriaceho prostredia. Grécka *paideia*²² sa stala jednotiacim prvkom národnostne pestrej Rímskej ríše.

V centre kurikula gréckeho vzdelávania bola literatúra: čítanie a interpretácia diel gréckych autorov. Keďže Rimania nemali ešte národnú latinskú literatúru, bolo ju treba najskôr vytvoriť. Vznikli diela prvých rímskych klasikov: Quintus Horatius Flaccus (65 – 8 pred Kristom), Publius Vergilius Maro (70 – 19 pred Kristom), Publius Ovidius Naso (43 – 17 pred Kristom). Niektorí rímski autori (napr. Ovídius), sa stali známi a už počas života sa ich diela dostali do obsahu školského vzdelávania.

Aj rétorika je gréckym vynálezom a latinská rétorika ako taká neexistovala. Rétorika začala „rozprávať“ po latinsky až v 1. stor. pred Kristom, o čo sa pričínili hlavne slávny rétor a politik Marcus Tullius Cicero (106 – 43 pred Kristom). Cicero síce absolvoval grécku školu rétoriky, ale veľa práce a námahy zasvätil tomu, aby umožnil vyučovanie rétoriky v latinčine. Jeho vlastné prejavy mohli slúžiť ako vzory, podľa ktorých sa mohli po latinsky hovoriaci študenti majstrovstvu rétoriky učiť. Výučba rétoriky prebiehala podľa gréckeho vzoru s tým rozdielom, že prebiehala v latinčine.

Prvé štátne katedry gréckej aj latinskej rétoriky, financované zo štátnych peňazí, vznikli v Ríme z iniciatívy cisára Vespaziána. Miesto na latinskej katedre ako prvý zaujal rímsky rétor Quintilianus (okolo 35 – okolo 100). Quintilianus je považovaný za jedného z najvýznamnejších pedagógov staroveku. Jeho dielo *Výchova rečníka* nebolo len vysoko uznávanou príručkou rétoriky, ale môžeme v ňom nájsť aj veľa úvah o výchove dieťaťa, ktoré sú na úrovni súčasných poznatkov z pedagogiky a psychológie. Vo svojej teórii berie ohľad na detskú psychológiu, čo je na danú dobu úplne ojedinelé.

²² Werner Jaeger, autor diela *Paideia, formovanie gréckeho človeka*, poukazuje na komplikácie pri snahe presného definovania toho, čo grécky pojem *paideia* skutočne vyjadruje: „Pri definovaní tohto slova nemôžeme uniknúť pojmom ako je civilizácia, kultúra, tradícia, literatúra alebo výchova. Žiaden z tých pojmov však nevyjadruje to, čo Gréci pod pojmom *paideia* rozumeli. Každý z týchto pojmov vyjadruje určitý aspekt *paideia*, a len všetky spolu môžu vyjadriť význam tohto gréckeho slova.“ (W. Jaeger, 2001, s. 5)

Výchova a vzdelávanie v staroveku bolo priam nerozlučne spojené s trestami.²³ Napriek bežnému zvyku fyzických trestov ich Quintilianus úplne odmietal. Vychádzal z presvedčenia, že „po prvé, je to trest ponižujúci človeka, používaný voči otrokom, a keď žiak príde do iného veku, nepochybne to pocíti ako potupu. Po druhé, ak má niekto pre slobodného človeka také neprímerané spôsoby, že sa nepolepší pod vplyvom upozornenia, ten bude aj k paliči ľahostajný“ (Quintilianus, I.3.14). Quintilianus upozorňoval aj na to, aby žiaci v škole neboli preťažovaní, a že nie je v ich silách dlhodobo sa koncentrovať na jednu činnosť. Radil učiteľom strieďať činnosti a žiakom umožniť prestávky a odpočinok. To prispieva k tomu, aby ich únava neodradila od učenia a koncentrácie (Quintilianus, I.3.8-10). Quintilianus vystríhal, aby učitelia nekladli príliš veľké nároky na deti a neboli príliš prísni: „Samozrejme, že poznám veľmi dobre možnosti dieťaťa v každom veku, aby som si myslel, že je treba byť na deti príliš náročný a prísny. Pretože práve toho je treba sa vystríhať, aby neznenávidel náuku ten, kto ju ešte nevie milovať, a aby pred horkosťou, ktorú raz zakúsil, necítil úzkosť ešte aj vtedy, keď už vyrastie z detských rokov. Preto náuka v detských rokoch má byť zábavou. Dieťa treba do učenia povzbudzovať aj prosbou aj pochvalou a popritom mu robiť radosť z toho, že vedelo.“ (Quintilianus, I.3.20) Poukazoval na to, že každé dieťa sa rodí s určitým potenciálom schopností. Ak sa s vekom dieťaťa tieto schopnosti neprejavujú a zanikajú, je to podľa neho chyba a nedostatok pozornosti vychovávateľov.²⁴ Upozorňoval na to, že učiteľ musí hneď na začiatku zistiť vlohy a schopnosti dieťaťa, a podľa toho s ním pracovať (Quintilianus, I.3.1). Ako účinné stimuly k učeniu Quintilianus nabádal dávať žiakom odmeny primerané ich veku. Pri poukazovaní na chyby v prácach žiakov radil

²³ V staroveku pre vzťah dospelý – dieťa bola charakteristická autorita dospelého a úplná moc nad dieťaťom. Autorita sa presadzovala telesnými trestami, vládlo všeobecné presvedčenie, že dieťa prirodzene inklinuje k neposlušnosti a priestupkom, ktoré je treba z neho vykoreniť fyzickými trestami. V spoločnosti bola malá vnímavosť k bolesti a utrpeniu detí. Pre výchovu a vzťah k deťom bolo typické násilie. Požiadavky a nároky dospelých sa presadzovali na úkor prirodzených potrieb a prejavov dieťaťa. Kompetencia vychovávateľa sa merala tým, nakoľko vedel dieťa prinútiť k poslušnosti a k plneniu jeho príkazov (Z. Helus, 2004).

²⁴ O miere vplyvu vrodenej schopnosti a talentu na efekt učenia a úspech žiaka písal už Isokrates v diele *Proti sofistom*. Isokrates zdôrazňoval, že ani najlepší učiteľ nevychová zo žiaka, ktorému chýba talent, výborného rečníka. Pre výchovu ideálneho rečníka považoval za nevyhnutné zastúpenie troch elementov – talent, učenie, t. j. získavanie vedomostí, a prax. Hoci talentu pripisoval zásadný význam, po rokoch praxe so žiakmi dospel k názoru, že talentovaný žiak sa presadí len vtedy, ak jeho schopnosti adekvátne a dobre rozvíja učiteľ a žiak ich podporuje tým, že na sebe usilovne a vytrvalo pracuje. Naopak žiak, ktorý neprejavuje špeciálne nadanie, môže usilovnou prácou dosiahnuť neočakávaný úspech. Postupne Isokrates v kariére dobrého rečníka pripisoval čoraz väčší význam praxi, ktorá rečníka zdokonaľuje (A. Ryš, in J. Jundziš, 2002).

učiteľom voliť taký prístup, aby to pre žiakov nebola nepríjemná skúsenosť, a hlavne aby to neznevažovalo ich dôstojnosť. Pripomínal, že ne jeden žiak sa vzdal vzdelávania preto, že učiteľ k nemu pristupoval tak, ako keby ho nenávidel (Quintilianus, II.2.7). Porovnávajúc výhody a nevýhody privátneho učenia a učenia v škole, Quintilianus poukazoval na výhody učenia v škole. Ako nevýhodu privátnej náuky uvádza to, že doma sa dieťa naučí len to, čo učiteľ vykladá jemu samému. V škole má dieťa viacej možností a situácií dozvedieť sa veci, ktoré by sa v osobnom kontakte medzi učiteľom a jedným žiakom nevyskytli (Quintilianus, 1.2.21). Pripomínal učiteľom, že majú počas lekcií povedať nejaké myšlienky, ktoré žiakom utkvú v pamäti a vyvolajú reflexiu. Domnieval sa, že hoci lektúry čítané v škole poskytujú žiakom dostatočné množstvo príkladov dobrého správania, slovo a príklad učiteľa, ktorý má rešpekt a úctu svojich žiakov, je nenahraditeľné (Quintilianus, II.2.8.). Hoci je diskutabilné, nakoľko Quintilianove rady aplikovali učители v praxi, isté je, že Quintilianus bol uznávaný a čítaný autor ešte mnoho storočí po jeho smrti.

11.3. Stredoveký učiteľ – mních, kňaz a univerzitný profesor

Stredovek bol obdobím, v ktorom významnú úlohu vo všetkých sférach života európskych národov zohralo kresťanstvo. V období po rozpade Rímskej ríše (rok 476) bola tradícia a kontinuita vzdelávania v západnej Európe ohrozená nájazdmi barbarských kmeňov. Hoci sa nedá jednoznačne tvrdiť, že tradícia klasického vzdelávania bola touto skutočnosťou úplne prerušená a vybudovaná sieť škôl zanikla, isté je, že úroveň vzdelania výrazne upadla. Významný francúzsky historik H. I. Marrou (1969, s. 465) charakterizoval túto etapu ako obdobie, „keď kultúra v západnej Európe dosiahla dno“.

Pozitívnu úlohu v tejto zložitej situácii zohrala v oblasti vzdelávania cirkev. Na prvom mieste to boli kláštory, ktoré začali vznikať už v prvej polovici štvrtého storočia a vo svojich regulách prikazovali obyvateľom kláštora okrem lektúry Biblie aj učiť sa písať a čítať. To garantovalo aspoň minimálnu úroveň gramotnosti každého obyvateľa kláštora. Kláštorné vzdelanie však vo väčšine prípadov zostávalo na úrovni zvládnutia čítania a písania. Na konci 5. storočia začalo prevažovať vzdelanie, ktoré bolo možné získať v kláštore. Výrazne sa zmenil obsah vzdelávania. Lektúra klasických autorov bola v kláštoroch nahradená textami cirkevných otcov, pričom základnou lektúrou bola Biblia. Kláštorné vyučovanie neprebiehало v skupinách, ale vo dvojiciach – novicovi bol určený starší mních, ktorého povinnosťou bolo naučiť ho najskôr písať a čítať a potom postupne zasväcovať do života a povinností kláštorného života.

V situácii, keď sa počet gramotných ľudí v spoločnosti radikálne zmenšoval, zohrala cirkev významnú úlohu. Prvá zmienka o katedrálnej škole je z 2. koncilu v Tolede v roku 527 (Kanon 1. *Patrologia Latina*, 84, 335, in H. I. Marrou, s. 463) a o cirkevných farských školách z koncilu vo Vaison v roku 529 (*Concilia merovingici aevi*. 56, c, 1. Maassen, *Monumenta Germaniae Historica, Leges, III, Concilia, I.*, in H. I. Marrou, s. 463). Synodálny prípis nariad'oval biskupom združovať okolo seba dobrovoľnú skupinu ľudí, ktorí budú zapojení do plnenia úloh a funkcií v liturgii. Katedrálne školy sa mali nachádzať v budovách biskupstva a adepti mali žiť spolu s biskupom. Prípis teda nariad'oval biskupom zaoberať sa výchovou svojich nástupcov (P. Riché, 1995). Deti prichádzali do katedrálnej školy vo veku okolo 10 rokov. Kurikulum v katedrálnej škole neobsahovalo svetské náuky. Hoci prvotným cieľom týchto škôl bola príprava adeptov na duchovné povolanie, štúdium sa začínalo od učenia čítania a písania. Podobne ako v kláštorných školách boli klasické texty nahradené textami z Biblie. Adept na život v kláštore sa však pripravoval na život zasvätený Bohu za múrmi kláštora, na rozdiel od poslucháča katedrálnej školy, ktorý sa pripravoval na aktívny život v spoločnosti medzi ľuďmi. (G. DUBY, 2002)

Šírením kresťanstva vzišla potreba zabezpečiť kňazov nielen v mestách, ale aj na vidieku. Synoda vo Vaison nariadila všetkým kňazom, ktorí pracovali vo farnostiach, aby sa venovali chlapcom, učili ich, čítali s nimi Bibliu, a tak si pripravovali svojich nástupcov. Farské a katedrálne školy boli určené a sústredené predovšetkým na výber a výchovu budúcich kňazov a boli pod správou biskupov. Následne však školy, prvotne určené na vzdelávanie kléru, začali pri absencii klasických škôl, zriaďovaných a vydržiavaných mestom, prijímať nielen budúcich klerikov, ale aj svetské deti. Farské školy takto priniesli možnosť získať vzdelanie širšiemu okruhu ľudí. Bohaté vrstvy obyvateľstva stále mohli využívať služby súkromných učiteľov, ktorí vyučovali v domácnostiach. Vrstva ľudí, ktorá si nemohla dovoliť platiť súkromných učiteľov pre svoje deti, by však bez možnosti vzdelávania v cirkevnej škole zostávala bez vzdelania.

Hoci úroveň a ideály týkajúce sa vzdelávania v cirkevných školách neboli vysoké – náuka sa koncentrovala na čítanie, písanie, čítanie Biblie, náuku Cirkvi, kánonické právo a liturgiu, stali sa pre mnohých ľudí jedinou možnosťou získania gramotnosti.

Jedným zo zásadných rozdielov starovekej a stredovekej pedagogiky je, že kláštorné, katedrálne a farské školy začínajú v sebe spájať dva elementy výchovy a vzdelania: svetský aj náboženský. Rola učiteľa sa začala neoddeliteľne spájať s rolou kňaza.

V stredoveku začínajú vznikať prvé európske vzdelávacie inštitúcie na-

zývané univerzity. Vzdelanci a študenti sa združovali v mestách, do ktorých prichádzali z rôznych končín, často zd'aleka. V danom meste, kde študovali, boli cudzincami, a v snahe získať v ňom nejaké miesto a vážnosť, začali sa organizovať podľa vzoru cechov a vytvárať *universitas* – čo znamená skupinu ľudí, zaoberajúcich sa určitou vecou, v tomto prípade náukou, vedou. Tak ako cech zoskupoval remeselníkov – majstrov a učňov, univerzita zoskupovala študentov a ich profesorov, a tak vznikli prvé organizácie združujúce profesorov a ich žiakov.

Prvé stredoveké univerzity vytvorili systém vzdelávania, ktorý pretrval až do súčasnosti – program sa začal deliť na ročníky, zaviedli sa prázdniny, skúšky, povinná literatúra, ten istý program sa začal realizovať pre nových študentov. Univerzity získali právo udeľovať tituly *bakalár*, *magister*, *doktor*. (J. W. O'Malley, 2004) Univerzity mali štyri fakulty – fakultu slobodných umení (neskôr sa pretransformovala na fakultu filozofie), po jej absolvovaní mohli študenti pokračovať na fakulte práva, medicíny alebo teológie. Absolventi fakulty slobodných umení často odchádzali učiť na nižšie stupne škôl. To bola vtedajšia jediná forma profesionálnej prípravy učiteľa.

Je ťažké povedať jednoznačne, ktorá univerzita je v Európe najstaršia, pretože proces ich vzniku bol dlhší. Najčastejšie sa ako najstaršia uvádza univerzita v Bologni (roku 1158). Veľký rozvoj univerzít nastal v 13. storočí, keď bola zdokonalená technika vydávania kníh a nastal rozvoj novej metódy myslenia – scholastiky. Najdôležitejším centrom náuky a vedy bol v tom čase Paríž. V tomto meste sa sústredili najlepší vedci, filozofi a teológovia.

Scholastika, ktorá ako nový spôsob myslenia ovládla univerzity, napriek neskoršiemu odsudzovaniu a kritike scholastického verbalizmu a formalizmu, podľa S. Wielgusa (1995, s. 14) „naučila Európu myslieť“. V období stredovekej scholastiky sa definovali dôležité pojmy, bez ktorých sa nezaobíde žiaden filozofický smer.

Typické zobrazenie stredovekého učiteľa nie je zobrazenie samotného vedca, sústredeného a mysliaceho vo svojej pokojnej pracovni, obklopeného knihami, ale človeka obklopeného študentmi v aktívnej diskusii (S. Wielgus, 1995). Univerzitná prednáška mala formu komentára k vybranému dielu, ktorý mal presný postup: najskôr sa prečítal určitý fragment diela, potom nasledovalo *divisio* – časť, v rámci ktorej sa pomocou definovania pojmov a ich triedenia systematizoval a vysvetľoval obsah, potom sa pristúpilo k *expositio* – časti, ktorej cieľom bolo pochopiť najhlbší význam textu. Pre scholastiku charakteristická *dišputa* mala svoju presnú štruktúru, ktorá vyžadovala precíznosť myslenia aj vyjadrovania. Existovalo niekoľko druhov stredovekých dišpút: *disputationes ordinariae* – bežné dišputy, ktoré učitelia realizovali so svojimi študentmi každý týždeň; *disputationes quodlibetales* – slávnostné,

verejné vyhlásené najlepšimi majstrami dvakrát do roka, v priebehu ktorých bolo možné klásť otázky (S. Wielgus, 1995). Spomínaný autor vidí v realizácii stredovekých dišpút prastarú vášeň človeka k turnajom, pretekom a zápaseniu – v tomto prípade pomocou slov a intelektu. Spísaný materiál z dišpút predstavoval jeden z najpopulárnejších druhov stredovekej odbornej literatúry. Stredovekí učitelia realizovali so svojimi študentmi pravidelne cvičné dišputy, pričom na overenie študentovej schopnosti logického myslenia, formulovania aj vyvracania argumentov, učitelia vymýšľali najrôznejšie témy na diskusiu.

11.4. Erazmus Rotterdamský – prototyp renesančného učenca a učiteľa

V období humanizmu a renesancie škola ešte nemala v spoločnosti také miesto a význam ako v súčasnosti. Bolo bežné, že základy písania a čítania sa človek učil až v dospelom veku. Prístup k vzdelaniu mali hlavne vyššie spoločenské vrstvy, ktoré na vzdelávanie svojich detí často využívali služby súkromných učiteľov.

Renesančný učenec bol predovšetkým dvoranom (J. Delemeau, 1993). Veľa vzdelancov uprednostňovalo život na kráľovských dvoroch pred učením v škole. Typickým miestom pôsobenia učenca – humanistu už nie je univerzita, ale uzavretá spoločnosť, najčastejšie kráľovský dvor (S. Wielgus, 1995). Na rozdiel od stredoveku začína mať vzdelanie a prístup k nemu elitársky charakter. Obsah vyučovania v období renesancie sa ničím podstatným nelíšil od programu stredovekej latinskej školy, predstavoval sedem slobodných umení. V centre kurikula bola opäť literatúra – grécki a rímski klasici. Veľkou pomocou v oblasti vzdelávania v tomto období bol vynález a rozšírenie tlačných kníh.

Humanisti, počnúc P. P. Vergeriom začiatkom 15. storočia až po Erazma Rotterdamského v 16. storočí, ktorí boli inšpirovaní starovekom (hlavne Quintilianovým dielom *Institutio Oratoria* a Cicerónovým *Orator* a *De oratore*), začali písať diela z oblasti výchovy a vzdelávania, propagovať a vysvetľovať svoje myšlienky a ideály medzi európskou elitou (J. W. O'Malley, 2004). Prvé dielo v období humanizmu a renesancie, týkajúce sa výchovy a vzdelávania, napísal taliansky humanista P. Paul Vergerio pravdepodobne v roku 1403. Vyšlo v niekoľkých vydaniach a malo charakter pedagogicko-psychologickej príručky, radiacej učiteľovi ako pracovať so študentmi, aby dosiahli cieľ *slobodných umení* – vychovať čestného človeka (J. W. O'Malley, 2004).

Napriek *encyklopedickej kultúre* renesancie väčšina pedagógov tohto obdobia (napr. Erasmus, Sturm) za najdôležitejšiu funkciu učiteľa považovala

viesť človeka k pobožnosti, teda morálne formovanie človeka. „Prvou a najdôležitejšou úlohou výchovy je viesť mladé mysle k pobožnosti. Potom treba v deťoch prebudiť lásku k náukám slobodných umení a v nich ich vzdelávať. Nakoniec sa treba snažiť o to, aby si chlapec osvojil zásady dobrej výchovy.“ (E. Rotterdamský, in M. Cytowska [ed.], 1992, s. 264) Erazmus, ktorý sa problematike výchovy a vzdelávania venoval v mnohých dielach, sa vo svojej *Príručke správnej výchovy* venoval aj takým základným otázkam, ako napr. vhodné správanie pri stole alebo pri stretnutí s inou osobou. „K jedlu si sadaj čisto umytý. ... Ak máš náhodou opasok zapnutý príliš tesno, povol' si ho ešte predtým, ako sadneš k stolu, pretože nie je vhodné zaoberať sa tým vtedy, keď už sedíš pri stole. ... Ak chlapec sedí v spoločnosti starších, jedlo si berie celkom posledný, a to až vtedy, keď ho ponúknu. ... Chlapče, keď stretneš dôstojnú alebo staršiu osobu, kňaza, človeka vysokého postavenia alebo inú osobu zasluhujúcu si úctu, ustúp jej z cesty, zdvorilo si odkry hlavu a zohni koleno. Treba si ctiť každého, kto si to zaslúži. Pamätaj, že takýmto správaním si nectíš človeka, ani jeho zásluhy, ale samého Boha. ... A nespomínam tu už vôbec rodičov, pretože ich si treba ctiť hneď po Bohu. Nemenej úcty si zaslúžia učitelia. Oni formujú myseľ tak, ako by ju utvárali. ... Slušné správanie nikdy nevyvolá závisť, ale získa dobré meno a priateľov.“ (E. Rotterdamský, in M. Cytowska [ed.], 1992, s. 272 – 274)

O obsahu vzdelávania sa dozvedáme z listu Erazma učiteľovi slobodných vied parížskeho kolégia Viteriovi, ktorý ho prosil o radu, v akom poradí a ako má vyučovať predmety.²⁵ Erazmus sa na mnohých miestach odvoláva na Quintiliana, čo svedčí o jeho stálej popularite. Rovnako ako Quintilianus aj Erazmus odporúčal učiteľom, aby svojich žiakov príliš nepreťažovali, aby boli na svojich žiakov nároční, ale aby sa im snažili vyučovanie nejakým spôsobom aj spríjemniť. Pripomína, že skupiny žiakov by nemali byť príliš veľké, lebo vyučovanie nebude efektívne. Podobne ako Quintilianus odporúča podporovať súťaživosť žiakov medzi sebou v dosahovaní dobrých výsledkov. Erazmus na prvé miesto kladie grécku aj latinskú gramatiku. Odôvodňuje to slovami: „Prvé miesto v náuke patrí gramatike, hneď od začiatku treba učiť deti jazyk grécky aj latinský. Dôvod nie je len ten, že v tých dvoch jazykoch je zahrnuté všetko, čo je hodné poznania, ale aj to, že sú to také blízke jazyky, že je ľahšie osvojiť si ich oba naraz ako každý zvlášť, napr. latinčinu bez gréčtiny.“ (E.

²⁵ V školách neexistovali triedy ani stupňovanie náročnosti v náuke. Skupina žiakov na vyučovaní bývala aj vekovo veľmi pestrá. V 15. storočí sa objavili prvé výnimky, napr. v Škole sv. Pavla v Londýne (založená v roku 1509 Johnom Coletom) sa zriadili triedy, čo umožnilo rozdeliť žiakov podľa veku a podľa náročnosti študijného materiálu – od začiatkov gramatiky až po rétoriku a štylistiku. Každá skupina mohla mať svoju miestnosť a svojho učiteľa.

Rotterdamský, in M. Cytowska [ed.], 1992, s. 278) Erasmus ďalej radí, zvoliť si na výučbu jazykov tých najlepších učiteľov. V prípade, že to nie je možné, radí starostlivo vybrať lektúry najlepších gréckych a latinských autorov.

Erasmus vyžadoval od učiteľa, aby mal čo najširšie vedomosti, teda vedomosti zo všetkých oblastí vedy, očakával, že nevynechá lektúru ani jedného dostupného autora. Učiteľom odporúčal študovať filozofiu Aristotela, Platóna, Teofrasta a Plotína. Z kresťanských autorov Origena, Chryzostoma, Bazila, Ambróza, Hieronýma a Prudentia (E. Rotterdamský, in M. Cytowska [ed.], (1992). Erasmus sa domnieva, že neexistuje žiadna oblasť vedy – hudba, architektúra, roľníctvo atď., ktorá by nebola prospešná človeku, ktorý sa chce zaoberať vyučovaním iných. Jeho nároky na vzdelanie a rozhl'ad učiteľa boli naozaj veľké.

11.5. Osvietenstvo – začiatky profesionálnej prípravy učiteľov

Ideálom osvietenstva bolo poznanie a pravda, pričom všetky oblasti ľudského myslenia mali byť podriadené rozumu. Pokrok vedy a techniky, technologické inovácie, celkové rozšírené poznanie sveta prinášali veľký optimizmus a vieru v silu a možnosti človeka, a na druhej strane odklon od tradičného stredovekého myslenia, výrazne zviazaného s teológiou. Pozornosť sa sústredila na pozorovateľný svet, v ktorom človek žije a ktorý ho bezprostredne obklopuje. Svetské poznanie sa začalo vymaňovať z kresťanského náboženského kontextu.

V oblasti vzdelávania sa stáva dôležitou *skúsenosť*. Názor J. Locka, že za všetko, čím sa človek stane, je zodpovedná výchova, bol veľmi vzdialený dedičnému determinizmu. Dedičnosti sa začal pripisovať oveľa menší význam a v oblasti výchovy a vzdelávania sa akcent začal presúvať na prostredie, ktoré človeka formuje.

Hlavní predstavitelia a myslitelia osvietenstva zavrhovali cirkevné inštitúcie, nepovažovali ich za vhodné na šírenie moderného chápania vzdelávania. Tradičný obsah vzdelávania spájali s cirkvou a vyhlasovali za nebezpečný pre slobodnú myseľ človeka. Rástlo úsilie o sekulárne vzdelávanie. Význam školy sa začína vnímať aj v kategóriách ekonomicko-politických, a preto sa objavujú tendencie štátnej kontroly. Hoci sa o školy v prevažnej miere starali cirkevné inštitúcie, svetská vrchnosť si čoraz viac nárokovala nielen na právo zakladania škôl, ale aj na právo ich kontroly.

Pozornosť svetskej vrchnosti sa upriamila aj na elementárne vzdelávanie. Na učiteľa elementárnej školy sa zvyčajne nekládli veľké nároky. V prípade, že výučbu nezabezpečoval kňaz, mohol doteraz miesto učiteľa prijať hocikto

aj ako svoju vedľajšiu zárobkovú činnosť, podstatné bolo, aby vedel čítať, písať a prihliadalo sa aj na jeho náboženské a morálne kvality. Kvalifikácia a príprava učiteľov sa výrazne zlepšila až zriadením učiteľských seminárov (R. Dülmen, 2006). Profesionálne vzdelávanie učiteľov začalo vo Francúzku v 17. storočí a neskôr aj v ďalších krajinách Európy.

V období osvietenstva pôsobilo niekoľko významných mysliteľov, ktorí vytvorili vlastné výchovno-vzdelávacie teórie. Ich prístupy a teórie, napomáhajúce vzniku vedeckej pedagogiky, však nemožno stotožňovať s realitou. Väčšina učiteľov v školách o ich teóriách a koncepciách ešte dlho nič nevedela (R. Dülmen, 2006).

Osvietenstvo však dosiahlo v oblasti výchovy a vzdelávania nezanedbateľný úspech, a to hlavne v týchto oblastiach: zavedenie povinnej školskej dochádzky; vytvorenie záväzných vzdelávacích plánov pre celú spoločnosť žijúcu na istom území, čo predstavovalo pre učiteľov dôležitú pomôcku a zároveň ich zavazovalo k plneniu určitého programu; zoštátnenie vzdelávania – školy boli pod dohľadom a kontrolou štátu, čo platilo aj pre školy, ktoré spravovali cirkvi; povinná výchova a vzdelávanie mimo domova – hoci súkromné vyučovanie bolo stále bežné, školská dochádzka sa stala povinná pre všetkých, čím bola podľa R. Dülmena (2006) rodina zbavená roly výlučnej socializačnej inštitúcie.

11.6. Modernizácia spoločnosti a novoveký systém vzdelávania učiteľov

Dlho pretrvávajúce presvedčenie, že dobrá učebnica je dôležitejšia ako učiteľ, vyvrátil F. A. Diesterweg (1790 – 1866), považovaný za tvorca novovekého systému vzdelávania učiteľov (J. Draus, R. Terlecki, 2005). V druhej polovici 19. storočia propagoval význam učiteľskej profesie a významne ovplyvnil pohľad na učiteľskú profesiu nielen v rodnom Nemecku. Ovplyvnený najmä Pestalozziho pedagogickými názormi (ale aj ďalšími pedagógmi 17. – 19. storočia ako Komenský, Ratke, Rousseau a ďalší), zohral dôležitú úlohu v procese reformovania učiteľských seminárov. V príprave učiteľov zdôrazňoval dôležitosť predmetov ako didaktika, psychológia a prepojenie teórie s praxou. Okrem toho zdôrazňoval stálu nevyhnutnosť seba vzdelávania učiteľov a s tým cieľom organizoval učiteľské zjazdy a vydával učiteľské noviny. Vymenované zásady uplatňoval vo svojej berlínskej škole pre učiteľov a neskôr ich aj spracoval a v roku 1835 vydal v diele *Príručka vzdelávania nemeckých učiteľov*, ktoré malo štyri vydania už počas jeho života. Napísal aj niekoľko ďalších, menších prác venovaných vzdelávaniu učiteľov. Jeho

diela boli preložené do viacerých jazykov a stali sa známe v celej Európe. Diesterwegovým cieľom bolo poskytnúť učiteľom vyučujúcim na elementárnom stupni vzdelávania konkrétne a zrozumiteľné zásady, ako majú vyučovať (K. H. Günter, 1993).

Názor, že na to, aby učiteľ mohol efektívne vyučovať, musí okrem zvládnutia svojho predmetu, získať aj pedagogicko-psychologickú prípravu, sa presadil aj vďaka J. F. Herbartovi. Po vydaní jeho diela *Náčrt prednášok z pedagogiky* v roku 1835 sa jeho model vzdelávania stredoškolských (gymnaziálnych) učiteľov presadil nielen v Európe, ale aj v USA (J. Draus, R. Terlecki, 2005).

S technickým pokrokom konca 19. a začiatku 20. storočia súviseli veľké zmeny v celej spoločnosti. Významný bol aj rozvoj spoločenských vied, osvety a školstva. Práve rozvoj spoločenských vied (hlavne psychológie a sociológie) vyvolal u pedagógov potrebu vychádzať pri výchove a vzdelávaní z vedeckých poznatkov. K otázke výchovy a vzdelávania sa vyjadrilo viacero pedagógov a filozofov, usilujúcich sa ovplyvniť systém, v ktorom sa uskutočňovali. Kým úspechom 19. storočia bolo zabezpečenie základného vzdelania pre všetkých, výzvou pre začiatok 20. storočia bolo poskytnúť pre všetkých stredoškolské vzdelanie. Tento cieľ prezentoval člen britskej Labouristickej strany R. H. Tawney v roku 1922.

Jednotlivé štáty postupne začali plniť čoraz viac úloh v oblasti výchovy a osvety a preberali zodpovednosť za vzdelávanie na všetkých stupňoch. Napriek rozmanitosti vzdelávacích programov, ktoré sa postupne v jednotlivých európskych štátoch profilovali, sme svedkami určitej uniformity, ku ktorej vlastne vzdelávanie v posledných storočiach smerovalo – vo väčšine štátov sa uzákonila povinná školská dochádzka a dĺžka jej trvania, boli stanovené vzdelávacie obsahy a zásady ich realizácie, stredná škola sa zakončila maturitou a vysoká škola akademickým titulom, a boli určené aj požiadavky na kurikulárne programy pre vzdelávanie učiteľov.

Záver

Napriek dôležitosti, ktorú starovekí Gréci pripisovali vzdelaniu, povolanie učiteľa sa paradoxne počas celého obdobia staroveku podceňovalo. Vyplývalo to z aristokratizmu gréckej spoločnosti, ktorá každým povolaním, ktoré sa vykonávalo za mzdu, pohŕdala. Výnimkou boli len učitelia v mestách, kde učiteľov vyberala rada mesta a ktorí získali oficiálne miesto. Unikli takto osudu typického starovekého učiteľa, ktorý chodil a hľadal žiakov, ochotných zaplatiť mu za vyučovanie. Hlavným dôvodom podceňovania učiteľského povolania

bolo však najmä to, že nevyžadovalo žiadnu kvalifikáciu. Za učiteľa sa mohol považovať každý, kto vedel čítať a písať. Okrem týchto znalostí sa ešte zvyklo prihliadať na jeho morálny profil. Aj v staroveku sa vyskytli prípady, keď boli učiteľom poskytnuté určité privilégia: napr. boli oslobodení od daní alebo im vďačnosť a česť prejavili samotní študenti, tým, že im postavili napr. sochu alebo napísali pochvalnú reč.

Pre stredoveké vzdelávanie je charakteristické, že sa začína výraznejšie spájať intelektuálna a morálna stránka formovania človeka. Najevidentnejšie je to v kláštornej škole, kde tá istá osoba plní funkciu učiteľa aj duchovného vodcu. Novým fenoménom boli vznikajúce univerzity a profesia univerzitného učiteľa – absolventa univerzity s titulom doktora. Bakalári, absolventi fakulty slobodných umení, mohli učiť na nižších stupňoch vzdelávania.

Obdobie humanizmu a renesancie zdedilo stredoveký systém vzdelávania. Diela humanistov z oblasti výchovy a vzdelávania mohli slúžiť ako teoretická príprava pre učiteľov. Nebolo však stále ničím nezvyčajným, hlavne v menších mestách a na vidieku, ak funkciu učiteľa vykonával kňaz, príp. aj remeselník ako vedľajšiu zárobkovú činnosť. Pedagogická kvalifikácia učiteľov sa výrazne zlepšila až zakladaním prvých učiteľských seminárov v období osvietenstva.

Zmeny, akými prešla spoločnosť koncom 19. a začiatkom 20. storočia, sa odrazili aj na organizácii vzdelávania. Vo všetkých štátoch Európy začal rozvoj všetkých stupňov vzdelávania – od predškolského až po univerzitné, mimoškolské vzdelávanie nevynechávajúc.

Na záver môžeme povedať, že myšlienka učiteľstva ako profesionálneho povolania a požiadavka univerzitného vzdelania ako nevyhnutná podmienka na vykonávanie tohto povolania, nemá v kontexte celej histórie dlhú tradíciu.

LITERATÚRA

- ARISTOTELES (1999) *Politika* (prel. M. Mráz). Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-92-5.
- Codices Gregorianus, Hermogenianus, Theodosianus* (1844) Bonn: Ed. Gustav Haenel.
- DELEMEAU, J. (1993) *Cywilizacja odrodzenia*. Warszawa: PIW. ISBN 83-06-02304-8.
- DRAUS, J., TERLECKI, R. (2005) *Historia wychowania wiek XIX i XX*. Kraków: WAM. ISBN 83-7318-634-4.
- DÜLMEN, R. (2006) *Kultura a každodenní život v raném novověku (16. – 18. století)*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-813-3.
- DUBÝ, G. (2002) *Věk katedrál. Umění a společnost 980 – 1420*. Praha: Argo. ISBN 80 – 7203-418-9.
- ERAZM Z ROTTERDAMU (1992) *Zasady dobrego wychowania. Podręcznik dla dzieci*. In: M. Cytowska [ed.], *Wybór pism*. Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. ISBN 83-04-03289-9.
- GOSTKOWSKI, R. (1960) *Sport w starożytności*. Warszawa: PZWS.

- GÜNTER, K. H. (1993) *Friederich Adolph Wilhelm Diesterweg*. In: *Prospects*, vol. 23, no. 1/2, 1993, s. 292 – 302. [on line] [citované 15. januára 2010] dostupné na: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/diestere.pdf>.
- HELUS, Z. (2004) *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- HOMER (2007) *Ílias* (prel. O. Vaňorný). Praha: Vyd. Petr Rezek. ISBN 80-86027-25-0.
- HOMER (2007) *Odysseia* (prel. O. Vaňorný). Praha: Vyd. Petr Rezek. ISBN 80-86027-26-0.
- JAEGER, W. (2001) *Paideia. Formowanie człowieka greckiego*. Warszawa: Fundacja Aletheia. ISBN 83-87045-83-7.
- JUNDZILL, J. (2002) *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie, starożytność – średniowiecze*. Tom 1. Bydgoszcz: Wyd. Uczeln. Akad. Bydgoskiej. ISBN 83-7096-439-7.
- KANIOR, M. (1993) *Historia monastycyzmu chrześcijańskiego*. Tom 1. Kraków: Wyd. Unum. ISBN 83-89256-05-3.
- KOROLKO, M. (1990) *Sztuka retoryki*. Warszawa: Wiedza Powszechna. ISBN 83-214-0695-5.
- O'MALLEY, J. W. (2004) *Four Cultures of the West*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. ISBN 0-674-01498-7.
- MARROU, H. I. (1969) *Historia wychowania w starożytności*. Warszawa: PIW.
- QUINTILIAN (1951) *Kształcenie mówcy*. (prel. M. Brożek). Wrocław: Wydawn. Zakładu Nar. im. Ossolinskich.
- RICHÉ, P. (1995) *Edukacja i kultura w Europie Zachodniej VI – VIII w.* Warszawa: PAX. ISBN 83-85218-78-5.
- WIELGUS, S. (1995) *Z badań nad średniowieczem*. Lublin: Redakcja wydawnictwa KUL. ISBN 83-228-0374-5.

Záver – charakteristika európskeho pedagogického myslenia

BLANKA KUDLÁČOVÁ

Skúmanie pedagogického myslenia je neustálym a opakovaným pokusom skúmania ľudského myslenia, chápania a „vysvetľovania“ človeka a jeho zámeru meniť seba a svet. Teoretická rekonštrukcia pedagogickej minulosti prebiehajúca prostredníctvom analýz, komparácií a syntéz v rámci diachronických a synchronických skúmaní, ktorej cieľom bolo zachytenie jednak zlomov a dynamiky, ale tiež toho, čo je relatívne trvalým, nemenným alebo univerzálnym spoločným menovateľom, je nepretržitým procesom, ktorý nie je možné definitívne ukončiť. Objavením nových skutočností otvárame nové otázky a možnosti pre ďalšie korekcie a objektivizovanie histórie pedagogickej teórie a praxe. Predložené výsledky skúmaní sú výsledkom bádania kolektívu autorov, ktorí sledovali pedagogické myslenie v európskej tradícii a priestore v časovom období od antiky po modernu. Efektom takéhoto bádania môže byť podľa poľského historika pedagogiky S. Sztobryna (2010, s. 303) „nielen pozorovanie historického vývoja jednotlivých koncepcií a ich interpretácia, ale tiež vytvorenie špecifickej mapy typov a úrovní rekonštrukcie alebo odstránenie rôzneho druhu chýb a skreslení, ktoré sú v existujúcich interpretáciách ukryté“.

Pokiaľ by sme mali na základe výsledkov nášho skúmania teoretických východísk pedagogického myslenia a jeho konkrétnych aplikácií pristúpiť k určitej **etapizácii vývoja pedagogického myslenia v Európe**, tak určujúcimi pre nás sú zmeny, ktoré sa pri jeho skúmaní objavili vo väčšine sledovaných kontextov. Tieto zmeny ovplyvnili charakter európskeho pedagogického myslenia v určitom období a v konečnom dôsledku spôsobili významnú – paradigmatickú zmenu vo vývoji výchovy a vzdelávania.

V prehistorickom období výchovy a vzdelávania bolo typické splývanie náboženských predstáv a dejín civilizácie a previazanie náboženského a spo-

ločenského života a edukácie.²⁶ Toto obdobie však nebolo predmetom našich skúmaní. V období počnúc antikou po modernu, ktorá je predmetom našich skúmaní, môžeme vo vývoji edukácie v európskom prostredí špecifikovať **štyri etapy**, ktoré sa výrazne odlišujú.

Prvá etapa sa viaže na obdobie antiky a pokračuje kresťanským starovekom a stredovekom. Vyprofilovali sa v nej **prvé pedagogické teórie, prvé organizované a inštitucionalizované systémy výchovy a vzdelávania, a tiež aj kurikulum európskeho vzdelávania**, známe ako sedem slobodných umení. Pre toto obdobie je charakteristické, že výchova už má intencionálny charakter. V súvislosti s chápaním človeka môžeme hovoriť o začiatkoch slobodného ľudského rozhodovania a o začiatkoch individualizmu vo výchove a vzdelávaní. Cieľ výchovy je garantovaný a určený zvonka, výchova má univerzálny charakter, je metafyzicky ukotvená. Hoci ide o obdobie, v ktorom už existovali prvé systémy písma, ide o etapu, v ktorej najdôležitejším médiom bolo hovoréne slovo, ktoré určovalo aj štruktúru spoločnosti a myslenia. Na formovanie myslenia a pedagogického myslenia malo význam cirkevné, príp. občianske právo. Prostredníctvom edukácie sa odovzdávali určité „nemenné hodnoty“ a človek prispôboval svoj život a myslenie vtedajším predstavám o svete. Nešlo teda o ovládnutie a ovplyvňovanie sveta, ale o „ovládnutie“ seba samého. Pre toto obdobie bol typický konflikt dvoch principiálne rôznych cieľov a modelov edukácie: *filozofického*, ktorý by sme mohli označiť ako svetský, a *kresťanského*, ktorý môžeme označiť ako náboženský. V prvých storočiach nášho letopočtu vznikali medzi nimi konflikty. Vzťah medzi svetským a duchovným sa harmonizoval až do obdobia vrcholnej scholastiky.

Druhú etapu datujeme od obdobia renesancie a humanizmu. V tomto období nastáva významná zmena, ktorou je koniec monopolu katolíckej cirkvi. Tzv. západná schizma (druhé významné náboženské rozdelenie v Európe) spôsobila pluralizmus v kresťanstve a ukončila aj etapu univerzálneho vzdelávania v Európe. Tým sa skončilo obdobie univerzálnej Európy, jednotlivé národy si začali uvedomovať svoje špecifiká a svoju identitu, vznikajú medzi nimi konflikty a boj o moc nadobúda nové podoby. Pre toto obdobie je typický výrazný obrat k človekovi – antropocentrizmus a odhalenie autonómneho Ja. V oblasti pedagogického myslenia sa objavujú silné osobnosti, čo je spojené s jeho **diverzifikáciou**. Pre túto etapu je typický **rozvoj autentického pedagogického myslenia a pedagogickej teórie**, súvisiaci so vznikom viacerých

²⁶ B. Kudláčová (2009) obdobie prehistorickej výchovy člení ešte na obdobie nevedomej výchovy (obdobie paleolitu) a obdobie počiatkov vedomej nerefektovanej výchovy a prvých vzdelávacích inštitúcií (obdobie mezolitu, neolitu až po železnú dobu).

nových výchovných prístupov a modelov, ktoré predstavujú východiská pre kreovanie **rozličných systémov organizovanej výchovy a vzdelávania**. Cieľ edukácie už nie je pevne určený zvonka. V tomto období možno hovoriť o oslobodzovaní sa edukácie spod absolútne náboženského vplyvu a začiatkoch sekularizácie v Európe. Nachádzame tu tiež začiatky masového tlačenia kníh. Úlohu slova ako média preberá písmo, ktoré začína mať veľkú moc. S tým súvisí ďalšia významná zmena v myslení človeka, ktorá nastala oddelením subjektu (autora) od jeho diela, ktoré sa reprodukuje rýchlo a vo veľkom množstve. Vznikajú tak predpoklady pre vznik epochy masovosti.

Tretie obdobie je historicky previazané s obdobím osvietenstva. K najvýznamnejším zmenám typickým pre toto obdobie možno zaradiť rozvoj exaktných vied, kriticko-empirického myslenia a prerušenie vzťahu medzi náboženstvom a štátom. Konfesijná príslušnosť prestala byť podmienkou občianstva a viera začína byť súkromnou záležitosťou a slobodným rozhodnutím jednotlivca, čo viedlo k laicizácii výchovy a vzdelávania. Vrcholí orientácia na človeka: myšlienka všeobecnej ľudskej dôstojnosti a s ňou súvisiace slobody človeka boli právne ukotvené vo forme všeobecných ľudských práv. Človek chce okrem seba ovládnuť aj svet a prírodu, avšak nie v biblickom zmysle, ale v pragmatickom. Legitimitu čerpá z výsledkov exaktných vied a ich nároku na objektívne poznanie. Sám seba chápe ako subjekt, ktorý je schopný postarať sa o svoje „sebauskutočnenie“ a zmenu okolitého sveta, čo zvyšuje jeho sebavedomie, pocit slobody a vedomie ľudskej dôstojnosti. Výchova a vzdelávanie definitívne stratili metafyzický charakter a univerzalitu. Spoločnosť sa začína utvárať na základe dohody jednotlivcov, už nevystupuje nad jednotlivcom ako celok. Významnou zmenou v oblasti edukácie je **po-vinná, legislatívne upravená školská dochádzka, ktorá postupne formuje štátne vzdelávacie systémy v jednotlivých európskych krajinách**, prístupné pre každého občana štátu. Výchova a vzdelávanie sa chápu inštrumentálne, pripravujú človeka pre reálny pozemský život. Osvietenstvo možno označiť aj za začiatok modernej výchovy a vzdelávania: nové štátne vzdelávacie systémy boli verejné a prístupné pre všetky vrstvy, keďže školská dochádzka bola legislatívne upravená a povinná. Osvietenská idea všeobecného vzdelávania však napriek svojim pozitívam vytvorila predpoklady na zneužitie a ideologizáciu edukácie, ktoré sa prejavili v nasledujúcom období. V osvietenstve nachádzame aj počiatky organizovaného vzdelávania učiteľov. V oblasti edukácie ľudí s postihnutím sa začala systematicky organizovať inštitucionálna odborná starostlivosť a objavil sa prvý pokus o vytvorenie koncepcie starostlivosti o ľudí s postihnutím.

Štvrté obdobie vo vývoji formálnej edukácie začína v 19. storočí, keď sa etabluje **pedagogika ako veda**. V rámci nej sa prudko rozvíja pedagogické

myslenie prostredníctvom nových pedagogických smerov a teórií. V pedagogike vzniká kritická reflexia a rozvíja sa empirický výskum. **Výchova a vzdelávanie má pevný inštitucionálny rámec a každá civilizovaná krajina má vlastný výchovno-vzdelávací systém**, ktorý má silnú väzbu na politiku a ekonomiku danej krajiny. Človek sa stal pánom prírody a všetko určujúcim subjektom, čo viedlo k jeho zobjektívizovaniu, čím sa paradoxne stáva predmetom manipulácie. V roku 1905 vyvrcholila vo Francúzsku snaha o oddelenie spoločnosti a náboženstva. Novoveká inštitucionalizácia a sekularizácia, ktoré mali viesť k oslobodeniu človeka od vplyvu náboženstva, ho priviedli k novej závislosti – od politickej moci a doktríny jednotlivých štátov. **Edukačné systémy sa často stali ideologickým nástrojom** – napr. jednotná sovietska škola, pedagogika fašizmu v Taliansku, pedagogika národného socializmu v Nemecku. Výchovu a vzdelávanie ovplyvňujú pozitivizmus a sekularizmus, ktoré si robia nárok na formovanie človeka a jeho života. Vrcholí obdobie vývoja masového človeka, ktorý sa stáva zameniteľným. Vzniká tzv. priemysel voľného času ako samostatné odvetvie, ktoré prostredníctvom poskytovaných služieb zabezpečuje uspokojenie potrieb rôznych vrstiev spoločnosti v ich voľnom čase. Na prelome 19. a 20. storočia vznikajú reformné pedagogické hnutia, ktoré sú orientované na dieťa. Táto etapa vrcholí v 60. rokoch 20. storočia, keď môžeme hovoriť o kríze európskej výchovy a vzdelávania, čo sa odrazilo aj v pedagogických teóriách odškolenia a antipedagogiky.

V prvej kapitole našej publikácie sme si položili otázku: *Čo robí európske pedagogické myslenie európskym a aké sú typické znaky kontinentálneho pedagogického myslenia a edukácie?* Európske pedagogické myslenie je veľmi štruktúrované a zložené. Z mnohých faktorov, ktoré ho ovplyvnili, môžeme vyskladať istú myšlienkovú kontinuitu podobne ako mozaiku z kamienkov. Z našich analýz vyplýva, že európske pedagogické myslenie významne ovplyvnili **antická filozofia** (filozofické myslenie), **kresťanstvo** (kresťanské učenie) a **osvietenská racionalita**. Možno ich považovať za najdôležitejšie prvky, ktoré utvárali európske pedagogické myslenie. K nim treba pridať ešte ďalšie dva prvky: **demokraciu** a **právne štruktúrované vedomie**. Tieto prvky kreovali európske pedagogické myslenie, poskytli mu určité typické znaky (*typikon*), ktorými sa odlišuje od pedagogického myslenia iných kontinentov.

Hodnotové charakteristiky, ktoré možno považovať za typicky európske a majú svoje miesto aj v európskom pedagogickom myslení, sú **sloboda**, **ľudská dôstojnosť**, **humanita**, **rodina** a **občianstvo**. Tieto charakteristiky významne napomáhali individualizácii európskeho človeka a dnes sú nevyhnutnou súčasťou jeho osobných práv a slobôd. Spomenuté charakteristiky na jednej strane ovplyvňovali pedagogické myslenie, na druhej strane jednotlivé podoby a formy výchovy a vzdelávania napomáhali rozvoju a sebauvedomo-

vaniu jednotlivcov a následne celej spoločnosti. Pre európske pedagogické myslenie je až do obdobia postmodernity typická ešte jedna charakteristika: s výchovou a vzdelávaním súvisí moment budúcnosti a istá dávka **optimizmu a nádeje**, že vychovávaní sú pripravovaní pre život o niekoľko rokov neskôr. Pedagogická teória a prax, ktorá by „neverila“ v možnosti človeka a jeho budúcnosť, by poprela vlastné oprávnenie existencie. To sa v dejinách výchovy a vzdelávania stalo, ale až v druhej polovici 20. storočia, keď bola obľúbená antipedagogika, pre ktorú je každý pedagogický akt sám osebe nepriateľský voči vychovávanému. Toto obdobie však už bude predmetom ďalšej, v úvode deklarovanej publikácie.

LITERATÚRA

- KUDLÁČOVÁ, B. (2009) *Dejiny pedagogického myslenia I*. Bratislava: Veda/Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- SZTOBRYN, S. (2010) Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia. In PALKA, S. (ed.): *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP, s. 295 – 307.

O autoroch

Mgr. Lucia Bokorová, PhD.

Pracuje ako odborná asistentka na Katedre pedagogických štúdií na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Špecializuje sa na dejiny výchovy a vzdelávania, špeciálne na obdobie staroveku. Publikovala viacero článkov doma aj v zahraničí: *Školská reforma cisára Juliána* (2005), *Starožytnosť – świat wielkich systemów wychowawczych* (2007), *Julian Apostata i jego edykt o nauczycielach Magistros studiorum* (2008), *Kresťanstvo a klasický model vzdelávania – do prvej polovice 4. storočia* (2008).

doc. Mgr. Slavomír Gálik, PhD.

Je docentom v odbore filozofia na Katedre všeobecnej a aplikovanej etiky Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Špecializuje sa na oblasť filozofickej antropológie, filozofie kultúry, náboženstva a mystiky. Je autorom monografií a vysokoškolských učebníc: *Vedomie a osoba* (1999), *Filozofia a mystika* (2006), *Filozofická antropológia* (2008) a *Úvod do filozofie náboženstva* (2008).

doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.

Je docentkou v odbore pedagogika na Katedre pedagogických štúdií na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Zaoberá sa problematikou všeobecnej pedagogiky, filozofie výchovy a dejín pedagogického myslenia. Je autorkou dvoch monografií a jednej vysokoškolskej učebnice: *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia* (2003, 2007), *Fenomén výchovy* (2007), *Dejiny pedagogického myslenia I. (počiatky vedomej výchovy a pedagogickej teórie)*, 2009.

Mgr. Peter Lenčo

Je interným doktorandom na Katedre pedagogických štúdií na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Odborne sa venuje témam: mládež, mládežnícka politika, práca s deťmi a mládežou, mládežnícke organizácie a neformálna edukácia. Spolupracuje s Radou mládeže Slovenska a Iuventou – Slovenským inštitútom mládeže. Je šéfredaktorom časopisu o práci s deťmi a mládežou a o politike mládeže *ZOOM-M zaostrené na mladých*.

PhDr. Branislav Malík, PhD.

Pôsobí ako odborný asistent na Katedre etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. K ťažiskovým témam jeho vedeckého záujmu patrí antropologická problematika (filozofická reflexia človeka, pedagogická a sociálna antropológia), reforma občianskeho vzdelávania a problematika súčasných médií. Doteraz vydal dve monografie: *Úvod do antropológie* (2008) a *Mediomorfóza sveta. Filozofické, antropológické, sociálne a politické aspekty súčasných médií* (2008) a je spoluautorom troch vysokoškolských učebníc: *Globálne rozvojové vzdelávanie a jeho príspevok k posilneniu zodpovednosti za súčasný svet* (2007), *Čo by mal občan vedieť o korupcii* (2002) a *Občan a občianstvo* (2001).

PaedDr. Gábor Pintes, PhD.

Pracuje ako odborný asistent na Katedre pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Vedecky sa zameriava na skúmanie teleologicko-axiologickej podstaty edukácie z aspektu filozofie a teórie výchovy a vychovávanía. Doteraz publikoval vedeckú monografiu v spolu s A. Gogovou a Š. Kročkovou s názvom *Žiak – sloboda – výchova: teória výchovy a vychovávanía* (2004) a participoval ako autor kapitoly v monografii *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania* (2005).

doc. PhDr. Mária Potočárová, PhD.

Je docentkou v odbore pedagogika na Katedre pedagogiky Univerzity Komenského v Bratislave. Zaoberá sa najmä problematikou rodinnej pedagogiky a sociálnej pedagogiky. Je autorkou monografií a vysokoškolských učebníc: *Rodina, mládež a jej postoje k sociálnym limitom* (2003; v anglickej mutácii *Family, youngsters and their attitudes towards social limits*, Maastricht, 2004), *Pedagogika rodiny: teoretické východiská rodinnej výchovy* (2008), *Wybrane aspekty wychowania rodzinnego* (2009).

doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD.

Je docentom v odbore etika na Katedre pedagogických štúdií na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Vo svojej vedeckej a pedagogickej činnosti sa zameriava na filozofiu výchovy, antropológiu a etiku. Je autorom monografií: *Osoba ako ikona tajomstva. Príspevok k personalistickej antropológii* (2007) a *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka. Filozoficko-etický pohľad* (2009).

Mgr. Sabína Gáliková Tolnaiová, PhD.

Je odbornou asistentkou na Katedre právnych a humanitných vied Fakulty masmediálnej komunikácie Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Zaoberá sa filozofiou 20. storočia, filozofiou médií a filozofiou výchovy. Je autorkou monografie *Problém výchovy na prahu 21. storočia (alebo o obrate k psychológii v súčasnej filozofii výchovy)*, 2007.

doc. PhDr. Ing. BLANKA KUDLÁČOVÁ, PhD.
a kolektív autorov

Európske pedagogické myslenie *(od antiky po modernu)*

Zodpovedný redaktor Jozef Molitor
Grafická úprava a zalomenie Jana Janíková
Návrh obálky Štefan Blažo

Vydalo vydavateľstvo TYPUS UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS,
spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave
a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied, ako 72. publikáciu.
Prvé vydanie.

ISBN 978-80-8082-336-8