

Antropológia a fenomén výchovy v globalizovanom svete

Blanka Kudláčová

Abstrakt: Článok analyzuje vzťah antropológie a fenoménu výchovy. Obraz človeka v jednotlivých tradíciách európskeho myslenia má vplyv na charakter výchovy a modeluje jej archetyp v danom období. Na druhej strane, výchova spätne vplýva na tento obraz. Objavenie významu antropológie pre výchovu môže viesť k nájdeniu novej dimenzie v súčasnej pedagogike a modelovať jej novú podobu v globalizovanom svete. Vytvára východiskovú pozíciu pre jej lepšie pochopenie a novú filozofiu. Tá je predpokladom pre vytvorenie modelu výchovy pre potreby súčasnej edukačnej teórie a praxe.

Kľúčové slová: fenomén výchovy, globalizácia, antropológia, filozofická antropológia, obraz človeka, archetyp výchovy, filozofia výchovy, metafyzika výchovy

Český filozof a pedagóg Radim Palouš v druhej polovici 20. storočia predpovedal: nastávajúci vek bude *časom výchovy*. V svojom diele *Světověk* (1990) sa vyjadril, že nastal koniec „euro-celku“, to znamená, koniec troch periód: *staroveku*, *stredoveku* a *novoveku*. Tieto obdobia nazval spoločným názvom „eurovek“ a nastávajúcu dobu sa odvážil nazvať pojmom „svetovek“ (Palouš, 1990, s. 28). Udalosťou, ktorá podľa neho symbolizuje koniec novoveku a tým celého *euroveku* a zároveň je začiatkom *svetoveku*, je vstup človeka na Mesiac (1969). Človek sa po prvýkrát mohol pozrieť na svoju Zem ako na celok¹ – „*Ludia uvideli a vnímali Zem globálne, už nie ako model, ale skutočne.*“ (Palouš, 1990, s. 77) Globalita sa stala fyzickým zážitkom a skúsenosťou.

Globalizácia a výchova

Reálny proces *globalizácie* nastáva na prelome druhého a tretieho tisícročia. Spôsobili ho najmä prevratné zmeny v oblasti informatiky, informačných technológií a nové možnosti komunikácie. Vstup do spoločného, globalizovaného sveta je akýmsi „vychádzaním“ zo zabehaných stereotypov, modelov, neprístupných teritórií – otváraním človeka svetu a sveta človeku v ich no-

¹Toto „opustenie“ Zeme a návrat späť má v sebe dôležitý rozmer. Tým, že sa človek mohol vrátiť späť, získal možnosť „novo nahliadnúť svoj vzťah k aktuálnej dimenzii prirodzeného sveta a koniec koncov k prirodzenému svetu ako takému“ (por. Palouš, 1984, s. 56).

vých možnostiach. Vynárajú sa nové problémy, ktoré sa stávajú spoločnými pre všetkých obyvateľov Zeme, nakoľko tá sa stáva spoločným domovom.

Tieto fenomény spôsobujú zmenu doterajšieho nazerania na seba, na iných, na svet ako taký. Prichádza jednak k reálnemu priamemu stretávaniu príslušníkov jednotlivých kultúr, náboženstiev a tradícií v rámci Európy. Tiež však k stretnutiam tradičných európskych hodnôt, kultúr, tradícií a náboženstiev s inými svetovými hodnotami, kultúrami, tradíciami a náboženstvami. Rozpadajú sa existujúce zoskupenia v oblasti politickej, spoločenskej, ekonomickej, a vznikajú nové. Staré vzorce myslenia už nezohľadňujú túžby, ciele a potreby súčasného človeka, čím strácajú svoju funkčnosť. To vytvára priestor pre nové otázky, nový pohľad na človeka, hľadanie jeho podstaty, zmyslu a cieľa v dejinách. Človek, žijúci na európskom kontinente odhaľuje svoju *identitu* ako „*Európan*“. Táto nová historická skutočnosť spôsobuje, že sa uvádzajú do života idey „*európskej jednoty, európskej identity, európskeho občianstva, európskej výchovy, európskej kultúry a európskych hodnôt*“ (Žilínek, 1999, s. 111; Žilínek, 2002, s. 78). S tým veľmi úzko súvisí potreba hľadania a vytvorenia novej *historickej paradigmy*, jej principiálnych východísk a podstaty.

Antropológia a fenomén výchovy

Pokiaľ chceme analyzovať fenomén výchovy – tak jednotiacim prvkom v celej histórii výchovy je *človek*. Fenomén „*človek*“ je predmetom skúmania mnohých prírodných a spoločenských vied. Každá z nich odhaľuje určitú dimenziu existencie človeka alebo jeho prejavov. Žiadna z týchto vied však nie je schopná prekročiť hranice otázky „*Čo je človek?*“ Zodpovedať túto otázku znamená postihnúť a vyjadriť logiku totality – celostnosti človeka, odkryť tajomstvo jeho podstaty a zmyslu ľudského bytia. O takéto pochopenie fenoménu „*človek*“ sa snaží jedine *filozofia*, ktorá postupne pripravila pôdu pre vznik modernej *filozofickej antropológie* ako samostatnej roviny filozofickej reflexie. Práve táto vedecká disciplína by mala tvoriť primárny horizont, v ktorom je potrebné nazerať na človeka a hľadať súvislosti medzi jeho obrazom v danom historickom období a výchovou.

*Antropológiu*² môžeme označiť každé vedecké skúmanie, ktoré sa zaoberá človekom.³ Treba však rozlišovať medzi vedami, ktoré skúmajú člo-

²Z etymologického hľadiska sa spomínaný výraz skladá z gréckeho slova *anthropos* (človek) a zo slova *logos* (slovo, výrok, reč, dôvod).

³Antropológia ako samostatná veda vznikla v 18. storočí, keď *J. F. Blumenbach* v r. 1775 použil Casmannov termín na označenie samostatného vedného odboru. Antropológia spolu s botanikou a zoológiou predstavovala v tom čase tri hlavné biologické vedné odbory. K tomuto jej zaradeniu prispel švédsky prírodovedec *Carl Linné* a vydanie jeho knihy *Systema naturae* (v r. 1735), v ktorej nazval človeka termínom *Homo sapiens* a v rámci živočíšnej ríše ho začlenil medzi primátov.

veka z hľadiska špeciálnych vied: biologického, kultúrneho, sociologického, ku ktorým dnes pribudli ďalšie vedy – etológia, etnografia, religionistika, empirická psychológia, teória kultúry (humánne vedy). Tieto predstavujú *nefilozofickú antropológiu*, ktorá skúma aspekty ľudského života podľa charakteru a predmetu danej pozitívnej vedy. Špeciálna veda⁴. sa obmedzuje iba na určitý aspekt ľudskej skutočnosti. Nepostihuje človeka celého, a preto nemôže vypovedať o jeho podstate.

Na rozdiel od nich, *filozofická antropológia*⁵ sa snaží postihnúť človeka v jeho celostnosti a zmysluplnosti. Snaží sa vidieť človeka v celej jeho integrite nielen čo sa týka jeho bytostnej štruktúry, ale kladie aj otázky o jeho pôvode, zmysle a perspektíve jeho existencie. Filozofická antropológia skúma človeka ako celok.⁶ Vzniká vtedy, keď človek sám seba chápe ako východisko sveta, je mierou jeho poriadku, hodnôt, nárokuje si svet sám pre seba alebo konštituuje svoj vlastný svet (Pelcová, 2000, s. 12). Chce vysvetliť svet a svoje miesto v ňom.

Pokiaľ má byť akákoľvek ľudská činnosť zmysluplná a cielená, teda nie len náhodným, momentálnym riešením, potom musia základné otázky filozofickej antropológie – *Čo je človek? Odkiaľ som? Kým som? Kam sa uberám, kam smerujem? Aké sú moje ľudské možnosti?* – zaznieť aj vo výchove a vzdelávaní. Pedagóg, ktorý sa takto pýta, si vlastne kladie otázky po podstate a prirodzenosti človeka, jeho potrebách, možnostiach a perspektívach, jeho ideáloch. „*Pedagogické otázky sú vlastne otázky antropológické*“ (Kučerová, 1992, s. 5), sú to otázky o podstate človeka. V každej výchovnej činnosti sa odráža určitá koncepcia sveta a miesta človeka v ňom, určité postavenie človeka v prírode a spoločnosti, určité pochopenie zmyslu ľudskej

⁴K podstate špeciálnej vedy patrí, že vyčleňuje určitú obmedzenú dielčiu oblasť skutočnosti a skúma ju z určitého obmedzeného hľadiska. Špeciálna veda sa obmedzuje na určitý aspekt a rozvíja zodpovedajúce metódy, odhliadnuc od iných aspektov a súvislostí, ktoré nepatria do jej odboru a nie sú jej metódami postihnuteľné. Je svojou povahou äbstraktná. Nepostihuje konkrétny celok (bližšie pozri Coreth, 1996, s. 11–12)

⁵Základy filozofickej antropológie položil *Immanuel Kant* (1724–1804), ktorý vo svojich prednáškach o logike (r. 1800) sformuloval základnú filozofickú otázku: *Čo je človek?* Moderná filozofická antropológia začína u Maxa Schelera (1874 – 1928). Jeho dielo „*Die Stellung des Menschen im Kosmos*“ (Miesto človeka v kozme, 1928), ktoré malo byť publikované v roku 1929, predstihla jeho smrť. Rozsahom malé dielo (necelých sto strán) vyvolalo veľký ohlas. Môžeme povedať, že od jeho vydania sa datuje vznik modernej filozofickej antropológie.

⁶Pokiaľ nás zaujíma vzťah filozofickej antropológie a filozofie, tak z hľadiska podmetu filozofie, ktorým je človek, filozofia vždy bola aj filozofickou antropológiou. Filozofická antropológia v tomto najširšom zmysle (v zmysle podmetu filozofie) by bola vlastne rovná filozofii. Z hľadiska predmetu filozofie, ktorým nie je vždy človek, filozofia nie je vždy filozofickou antropológiou. Filozofická antropológia v tomto užšom zmysle (zmysle predmetu filozofie) nie je rovná filozofii vôbec, ale je istým spôsobom filozofie (por. Kyprý, 1994, s. 19)

existencie. Slovanmi Kučerovej má skutočnosť výchovy „komplexnú antropologickú povahu“ (Kučerová, 1992, s. 9). „Nemôžeme chápať podstatu človeka bez pochopenia aktov a momentov výchovy, rovnako je pochopenie výchovy závislé od pochopenia ľudského bytia, určenia a zmyslu života.“ (Kučerová, 1996, s. 20).

Pedagogika nemôže prenikať do pre ňu nespôsobilých hotových teórií človeka, rovnako nemusí takéto teórie vytvárať. Namiesto toho môže a aj musí prenikať a prispôbovať sa výsledkom filozofického poznania človeka a k nemu sa viažucich hodnôt (Cichoň, 1996, s. 173). **Antropológia jednotlivých dejinných období určuje charakter výchovy a modeluje jej archetyp.** Na druhej strane však môžeme povedať, že **výchova spätne ovplyvňuje antropológiu a vnímanie človeka** (schéma č. 1).

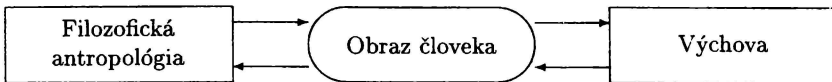


Schéma 1: Vzťah filozofickej antropológie a výchovy

Fenomén výchovy v dejinách európskeho myslenia

Odkedy je človek schopný aspoň čiastočne reflektovať sám seba, odvtedy môžeme hovoriť o výchove. Fenomén výchovy je implicitne obsiahnutý v dejinách človeka, ktorých je integrálnou súčasťou. Môžeme ho sledovať spolu s vývojom ľudskej kultúry, náboženstva, politiky už od prvopočiatkov. „Ak skúmame hocíjaké ľudské spoločenstvá – minulé alebo súčasné, vyspelé alebo primitívne“ – všade sa vychovávalo a všade sa vychováva. Formy a obsah sú pritom veľmi odlišné, no fenomén výchovy je ten istý (Kaiser a Kaiserová, 1992, s. 15).

Už **mýtický človek** vychovával. *Mýtus* ako najstaršia forma svetonázoru, má v sebe obsiahnutý výchovný aspekt, má pedagogickú funkciu (Kudláčová, 2002a, s. 47–54; Löbl, 1994, s. 170; Pelcová, 2001, s. 12; Michálek, 1996, s. 13). Ak vychádzame z etymológie gréckeho slova *trefein*, príp. *trofé*, tento výraz v sebe zahŕňa všeobecnú, celkovú starostlivosť o dieťa.⁷ Výchovný rozmer mýtu a celej mytológie sa nachádza v *archetypoch* – 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 je priviesť človeka k poznaniu, že on sám v svojej nedokonalosti – *hybris*⁸ – je

⁷ *Trefó* = živím, nechávam rásť, podporujem, napomáham, kfmim, chovám, vychovávam a vzdelávam. *Trofé* = výživa, výchova, spôsob života, potrava, ošetrovanie, život, potomstvo. *Trofos* je živiteľ, vychovávateľ, pestún.

⁸ *Hybris* (gr.) – prekročenie hraníc, urážka, nadutosť, pýcha, ktorá predchádza pád.

vybočením, zmarením, je vinou, ak nenájde cestu späť k poriadku a zákonu, ktoré vládnu nielen konečnému bytiu, ale aj životu a svetu ako celku.

Prechod od mýtu k logu (od predteoretického myslenia k mysleniu teoretickému) sa zavŕšil v **gréckej kultúre**, kde človek vystupuje ako *mysliaca bytosť*. S týmto posunom súvisí aj nahradenie *trofé*, v svojom všeobecnom poňatí, výchovou v zmysle *paideia*, ktorá už je predmetom reflexie a nevyhnutnou súčasťou *filozofie* (Kudláčová, 2002a, s. 52.), „*Objav sveta*“, ktorý je východiskom filozofickej reflexie a bol zároveň aj intelektuálnou zložkou dejinného pohybu, sa začal v 6. stor. p. n. l. Vznik sociálno-politického útvaru – otrokársko-demokratického mestského štátu – *polis*, sa pokladá za prvú historickú etapu vývinu ľudstva. V tomto novom sociálno-kultúrnom kontexte sa človek dostáva do úplne novej a originálnej strategickej pozície – svoj osud preberá postupne do vlastných rúk. Zároveň to znamená prekročenie prahu dejín, ktoré sa od tohto momentu stávajú doménou *slobodného ľudského rozhodovania a uskutočňovania kultivácie sveta* (Kudláčová, 2002b, s. 88).

Človek v svojej reflexii začal spoznávať záležitosti ľudskej, od ktorých sa postupne oddeľuje a vynára nezávislá a neobmedzená realita vecí prírodných. To, čo sa zreteľne javilo ako pôvodné a človekom neovládnuteľné, nazvali prví grécki filozofi *fyzis* (prírodou). *Fyzis* zastupuje celok sveta, ktorý ako pôvodná osnova či základ všetkého je predmetom *údivu a pochybovania*. Filozofický údiv vznikol vtedy, keď skúsenosť a veci prestali byť samozrejmi. Človek svojím myslením a prostredníctvom nástroja *logos* (reč) artikuluje a vysvetľuje *fyzis*. Tým grécki filozofi objavili a primerane svojej dobe rozvinuli nový fenomén kultúrnej činnosti človeka – *teóriu*. Rozpracovali ju na takú úroveň, ktorá doteraz vyvoláva obdiv a uznanie, pretože jej plodom je nielen filozofia sama, ale teoretická činnosť vôbec. So zrodením filozofie v starovekom Grécku sú súčasne do jej celku integrované ako *paideia* – výchova, vyučovanie, vzdelanie. *Paideia* znamená priviesť človeka k tomu, kým je. Jej zmyslom však nie je len sebapoznanie, ale predovšetkým sebakonanie – realizácia možností a potencialít skrytých v človeku, najmä v tom, čo je pre ľudskú bytosť určujúce – v duši. *Paideia* je formou „starostlivosti o dušu“, čiže základnou formou výchovnej činnosti, cieľom ktorej je prebudiť a mobilizovať duševné sily tak, aby rozvíjali bytie v zmysle „byť človekom“. Je to cesta od detsky nedospelej bezmocnosti k dospelému, plnému človečenstvu, je to učenie sa životu (Palouš, 1991, s. 143; Michálek, 1996, s. 72).

Inou vetvou v dejinách európskeho myslenia je **judaizmus** a naň naväzujúce **kresťanstvo**. Starodávne tradície izraelského ľudu a náboženské úvahy o jeho pôvode, vyvolení a poslaní, nachádzame v súbore kníh, ktoré ozna-

čujeme názvom *Biblia*.⁹ Biblické knihy *Starého zákona* (Starý testament, Stará zmluva) i *Nového zákona* (Nový testament, Nová zmluva), vznikali viac ako tisíc rokov a majú bohatú históriu.¹⁰

V biblickom chápaní je výchova človeka rezervovaná Bohu. Človek nie je úlohou len sám pre seba, ale je za seba zodpovedný aj voči Bohu. Má využívať všetky svoje dary a schopnosti, ktoré mu boli zverené a kultivovať seba aj svet tak, aby sa vrátilo Bohu to, čo od neho vyšlo. Poznanie je aktom celého človeka, nielen záležitosťou rozumnej časti duše, intelektu. Starý zákon je plný výchovného zmyslu. Zo všetkých výrokov a činov Boha je zrejmé, že mu ide o to, aby svoj ľud vymanil zo zajatia a uctievania nepravých bohov. V prvom rade mu záleží na tom, aby človek našiel pravý zmysel života.

Výchova v *kresťanskom chápaní* ide ďalej ako výchova v judaistickej tradícii. Latinský ekvivalent pre slovo *paideia* je *educatio*, ktorým môžeme rozumieť „vy-vádzanie“ (Palouš, 1991, s. 63). Absolútnou paradigmou výchovy sa stáva *Kristus* vo svojom synovskom vzťahu voči Bohu – Otcovi. V ňom môžu všetky ľudské bytosti poznačené hriechom dynamicky prerásť túto skutočnosť a podieľať sa na Božom synovstve ako Božie deti. K tomu je potrebná zo strany Boha – *Božia milosť* a zo strany človeka – *slobodné rozhodnutie pre Boha*. Takýto vzťah medzi človekom a Bohom je *spásotvorný* – tvorí dejiny spásy. Človek ho je schopný len vďaka hlbokej premene a priznaniu si svojej závislosti na Bohu. Dokáže v ňom riešiť a konfrontovať všetky svoje väzby, hodnoty, túžby, ale aj ťažkosti a protirečenia. Človek je oslovený Bohom nie ako občan alebo remeselník, Grék alebo Riman, muž alebo žena, ale ako osoba, kvôli sebe samému, svojmu bytiu. Tento fakt poskytuje človekovi hlbokú vnútornú slobodu voči svetu,¹¹ istotu a sebavedomie. Nachádza ich prostredníctvom viery v Ježiša Krista, ktorá je prístupná každému, aj chudobnému, či nevzdelanému. Kristus sám prešiel skutočnosťami tohto sveta, ako pozitívnymi (vzťah s rodičmi, priateľstvo, schopnosť ovplyvňovať ľudí, odhaľovať im pravdu, schopnosť pomáhať, liečiť, uzdravovať, odpúšťať), tak i negatívnymi (chudoba, otroctvo, opustenosť, sklamanie najbližšími, nepochopenie, falošné obvinenie, samota, utrpenie). Nič ľudské mu nie je cudzie. Človek podobne ako Kristus svojou zodpovednosťou za tento svet, vstupovaním do jeho chodu a ovplyvňovaním jeho diania, sme-

⁹Grécke slovo *ta biblia* – knižočky, spisky; poukazoval hneď od začiatku na to, že Biblia je zbierkou mnohých samostatných spisov. Postupom času sa termínom Biblia označovala táto zbierka ako celok, ako jedna kniha a takto sa dnes používa takmer vo všetkých rečiach.

¹⁰Najstaršie z biblických kníh vznikli asi v 9. storočí pred Kristom – približne súčasne so vznikom Iliady a Odyssey.

¹¹Čo nevyučuje zodpovednosť človeka za svet, ktorá mu bola uložená priamo Bohom ešte v knihe Genezis – Gn 1, 28n.

ruje k svojmu cieľu – *večnosti*. Nakoľko však vie, že tento svet nie je jeho posledným cieľom, všetko, čo robí, by mal robiť čo najlepšie, a tak pozhŕňať všetko, čo v ňom vykonáva. Tým má možnosť výrazne svet meniť (schéma č. 2).

Pre starovekého a stredovekého človeka, ktorý sa identifikuje ako *animal rationale* alebo *imago Dei*, sú typické nasledovné charakteristiky:

- prevláda objektívne myslenie, človek žije vo vedomí svojho neproblematického postavenia a bezpečia v celku sveta,
- človek vníma svoju identitu ako súčasť celku sveta a väzbu k tomu, čo ho presahuje a voči čomu sa vymedzuje,
- svet má svoj daný a pevný poriadok, nemennú hierarchiu súcien a všeobecne platnú hierarchiu hodnôt,
- človek žije v centre jasne usporiadaného a prehľadného sveta (geocentrický systém), v ktorom Zem je stredom univerza a okolo nej obieha Slnko a ostatné súhvezdia.

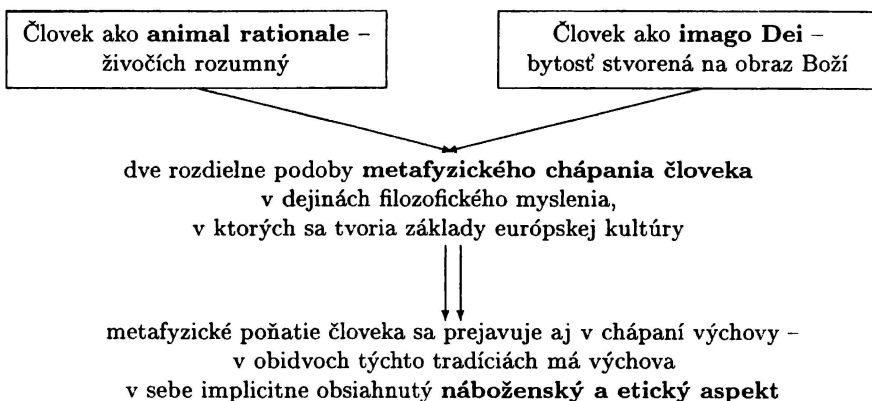


Schéma 2: Charakter výchovy v grécko-antickej a judaisticko-kresťanskej tradícii

Pre **novoveké myslenie** je charakteristický *obrat od objektu k subjektu*. Rodí sa nový životný postoj, ktorý stavia na prvé miesto človeka a vracia sa k ideálom klasickej antiky. Táto je považovaná za ideálnu normu ľudského života a vzdelávania. To spôsobuje obrat od nadprirodzena k prirodzenosti, od transcencie k imanencii. Metafyzicko-systematické myslenie scholastiky sa stáva nepostačujúcim a preto nastupuje kriticko-empirické myslenie.

Podľa Pelcovej (2001, s. 50–51) sú pre novoveké myslenie, ktoré môžeme označiť aj metafyzikou subjektivity, typické dve črty:

1. obrat k subjektu,

2. nový druh ľudskej činnosti – exaktná veda.

Človek ako subjekt sa stáva stredom, nie však objektívneho poriadku bytia, ale stredom subjektívneho sveta poznania. Inšpirátorom tohto myslenia je predovšetkým René Descartes (1596–1650), ktorý nachádza bezpečné východisko v čirej istote vedomia – *ego cogitans*. Rozum a intelekt ovládajú v novoveku všetko, „*rozum je tu kritériom ideí*“ (Hrehová, 1998, s. 77).

Do sveta bezprostredne daného sa človek rodí, je v ňom doma. Svet je pochopiteľný a je mu možno rozumieť. Prírodovedecké determinované myslenie sa od bezprostredne daného sveta dištancuje – svet a každý z jeho javov sa novovekému človeku javí ako objekt pre skúmanie. Takýto prístup k realite je nanajvýš praktický. Popisovaná skutočnosť sa mení na skutočnosť analyzovanú, vyjadrenú a redukovanú pojmovým systémom, rekonštruovanú s cieľom využitia pre svoju vlastnú potrebu. Akonáhle sa prírodovedecká koncepcia stane základom modernej techniky, nemôže byť záľubou alebo privilegiom jednotlivca, ale osvojuje si ju široký okruh ľudí. Tak vzniká priestor pre *inštitucionálny charakter vzdelávania*.

Novovek so svojou *krízou metafyziky* a obrovským *rozvojom prírodných vied* spôsobil, že človek so svojím *ratio* bol presvedčený o tom, že je schopný vysvetliť a zmeniť svet. Táto zmena myslenia bola sprevádzaná autonómiou jednotlivých vedeckých disciplín (tiež pedagogiky) a vznikom celého spektra rôznorodých koncepcií výchovy. Požiadavka a aj realita autonómie spôsobila nebezpečenstvo ilúzie o vytvorení výchovy ako takej, výchovy „o sebe“. Týmto výchova *stratila svoje metafyzické ukotvenie* a prostredníctvom jednotlivých koncepcií sa dostáva do rôznych extrémov – *pedocentrizmus, antipedagogika, totalitná výchova, liberálna výchova, biologizmus, psychologizmus*.

Moderná výchova má dva základné prvky: *Nieкто formuje niekoho*. Nie je to už tajomná, preordinovaná inštanca, v ktorej sa výchova uskutočňuje ako obrat od bežných obstarávk k podstatnému, ani pohyb alebo cesta v zmysle Božieho povolania. Sú tu ľudia – *učitelia*, ktorí vychovávajú, a *chovanci*, ktorí sú vychovávaní. Pôvodné archetypy výchovy v zmysle *paideia* a *educatio* stratili opodstatnenie. Človek ostáva sám v sebe a v svojej ustarostenosti o svoje zabezpečenie a svoju existenciu (schéma č. 3).

V 20. storočí nastáva nový fenomén v oblasti výchovy. V mnohých štátoch prišlo k zoštátneniu školstva. To prispelo k vytvoreniu systematickej výchovy a vzdelávania občanov toho ktorého štátu. S tým prišlo nové riziko – škola a výchova v nej sa mohla stať a často aj stala prostriedkom ideologizácie a manipulácie (schéma č. 4).

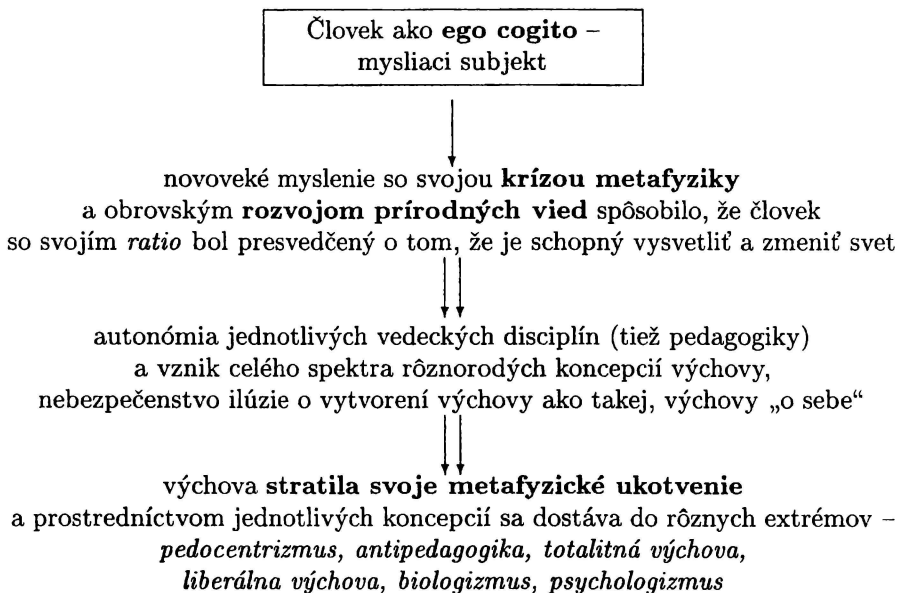


Schéma 3: Charakter výchovy v novoveku

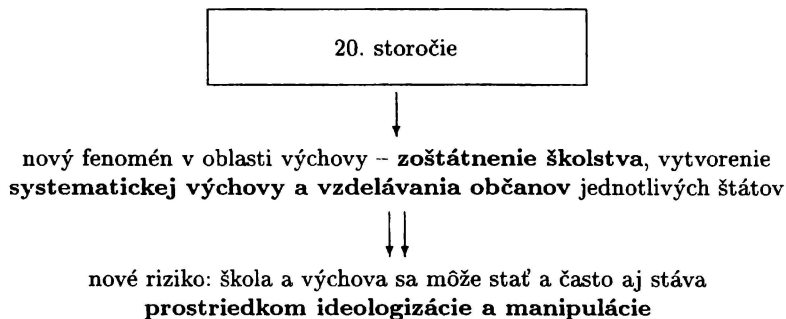


Schéma 4: Charakter výchovy v 20. storočí

Antropológia a model výchovy v globalizovanom svete

Vplyv výchovy na obraz človeka a utváranie jeho identity je neustále výraznejší. Obyvateľstvo jednotlivých štátov Európy prechádza povinnými inštitucionálnymi formami vzdelávania a výchovy od raného detstva. Jednotlivé formy univerzitného vzdelávania formujú človeka ešte v tretej dekáde života.

Vzdelávanie a výchova dostávajú dnes *rozmer celoživotného vzdelávania*¹² – prestávajú byť viazané iba na školskú edukáciu¹³ a iba na populáciu detí a mládeže (Průcha, 1997, s. 19). To je zrejme dôvod, prečo profesor Palouš, ktorý sa venuje filozofii výchovy, hovorí o súčasnosti ako o „čase výchovy“.

Z predchádzajúcich analýz si dovoľujeme vyšpecifikovať nasledovné závery:

1. Skutočnosť výchovy je podmienená historicky a kultúrne tým, ako ktoré dejinné obdobie chápe človeka, jeho podstatu, zmysel jeho existencie, jeho určenie a poslanie. Je vždy aj hľadaním zmyslu a podstaty ľudského bytia – hľadaním pravdy o človekovi.¹⁴
2. Z tohto dôvodu je potrebná analýza pohľadu na človeka v jednotlivých dejinných obdobiach, z ktorej je možné vytvoriť a poukázať na archetyp výchovy v danom historickom období. Tento spôsob uvažovania by sme mohli nazvať *metafyzikou výchovy*.¹⁵
3. Ak je možné z vymedzenia podstaty človeka odvodiť podstatu výchovy a z cieľa a zmyslu života človeka poukázať na cieľ, metódu a obsah výchovy (Pelcová, 2000, s. 13), je dôležité si uvedomiť, že platí aj opačný vzťah. Na základe uvedeného platí **axióma**: *akú antropológiu vytvoríme, takú výchovu môžeme uskutočňovať*. Táto môže mať principiálny význam pre formovanie súčasnej pedagogiky a jej možné perspektívy.

Záver

20. storočie môžeme z hľadiska rozvoja filozofie nazvať „*storočím antropológie*“ (Ruba, 1993, s. 9). Antropológia preniká do všetkých vedných odborov, znovu objavuje a nastoľuje problém človeka a jeho tajomstva v celej šírke

¹² „Výchova prebieha od narodenia človeka po celý jeho život a môžeme dokonca hovoriť o prenatálnej výchove...“ (Pařízek, 1996, s. 5)

„... pedagogická teória... napomáha racionálne koncipovať, organizovať a zabezpečovať výchovu mládeže a dospelých.“ (Jůva, V., Jůva, V., 1994, s. 5)

¹³ „Pedagogika sa zaoberá človekom v situácii výchovy... V situácii výchovy je celý človek so všetkými svojimi vzťahmi ku skutočnosti“ (Kučerová, 1994, s. 14).

„Predmetom skúmania pedagogických vied sú stavy, procesy a výsledky výchovného a vzdelávacieho pôsobenia prostredníctvom cieľavedomých (intencionálnych) vplyvov pri formovaní osobnosti jedinca, skupín aj celej populácie v spoločenských podmienkach...“ (Krejčí, 1990, s. 30)

„Všeobecná pedagogika študuje spoločné rysy a súvislosti výchovy prebiehajúcej za rôznych podmienok.“ (Pařízek, 1996, s. 15)

¹⁴ Por. „Výchova a vzdelanie je vlastne filozofiou: je starostlivosťou o životný pohyb; uvádza do vzťahu k ľudskej transcencii. Všetky ostatné pohľady na výchovu a vzdelanie predstavujú k tomu len príležitosť.“ (Kratochvíl, 1995, s. 12)

¹⁵ Podrobná historicko-filozoficko-antropologická analýza jednotlivých spomínaných tradícií európskeho myslenia je predmetom autorkinej dizertačnej práce *Antropologické východiská výchovy*.

a hĺbke jeho existencie a možností. Výchova a vzdelanie nemôžu byť výnimkou.

Antropológia ako veda zaznamenala svoj vývin. Ten korešponduje s vývinom a zmenami v obraze človeka v jednotlivých historických tradíciách. Z pohľadu súčasného človeka sa nám tieto jednotlivé obrazy človeka môžu javiť ako nedostatočné a skreslené. Súvisia však s úrovňou poznania a seba-poznania človeka v danom období a kvalitou jeho vedomia. Vyvíja sa tiež archetyp výchovy, ktorý reprezentuje dané historické a myšlienkové tradície a nie je možné ho vytrhnúť z kontextu doby.

Pedagogika potrebuje rozpracovať novú filozofiu a metafyziku výchovy, aby objavila a ukotvila svoju vertikálnu a mohla sama seba zdôvodniť. V tejto genéze a retrospektívnom pohľade je možné nájsť a zdôvodniť aj aktuálny model výchovy, tiež nové perspektívy tejto vedeckej disciplíny.

Literatúra

- CICHOŇ, W. *Wartości – człowiek – wychowanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.
- CORETH, E. *Co je člověk?* Praha: Zvon, 1996.
- HREHOVÁ, H. *Pohľad do dejín etických systémov*. Bratislava: Charis, 1998.
- JŮVA, V., JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1994.
- KAISER, A., KAISEROVÁ, R. *Učebnica pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1992.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové, 1995.
- KREJČÍ, V. *Obecné základy pedagogiky*. Ostrava: PdF v Ostrave, 1991.
- KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a aziologie*. Brno: MU, 1992.
- KUČEROVÁ, S. Filozoficko-historický prístup k otázkám výchovy. In MAŇÁK, J., a kol. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: MU, 1994, s. 7–17.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov: Grafotlač, 1996.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Výchovný rozmer mýtu*. In *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnav. Série D – vedy o výchove a vzdelávaní*. Trnava: PdF TU, 2002, s. 47–54.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Obraz človeka v grécko-antickéj tradícii s poukazom na výchovu*. In *Etika a etická výchova v školách*. Trnava: TU, 2002, s. 84–94.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Antropologické východiská výchovy*. Dizertačná práca. Bratislava: UK, 2003.
- KYPRÝ, V. *K problematice filosofické antropologie (jako antropologické ontologie)*. Praha: VŠE, 1994.
- LÖBL, R. *Mýtus a logos*. *Filozofia*, 1994, ročník 49, č. 3, s. 169–175.
- MICHÁLEK, J. *Topologie výchovy*. Praha: Oikúmené, 1996.
- PALOUŠ, M. *Paralelní úvahy*. Samizdat, kap. Opuštěná země. Praha, 1984.
- PALOUŠ, R. *Světověk*. Praha: Vyšehrad, 1990.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.
- PAŘÍZEK, V. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: UK, 1996.
- PELCOVÁ, N. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 2000.
- PELCOVÁ, N. *Vzorce lidství (filosofie o člověku a výchově)*. Praha: ISV, 2001.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- RUBA, M. *Antropologia filozoficzna – rozkwit czy upadek filozofii?* In FILIPIAK, M., SZULAKIEWICZ, M. *Człowiek drogi poszukiwań (studia z antropologii i etyki)*. Rzeszów: Wyższa szkoła pedagogiczna, 1993, s. 9–30.
- SCHELER, M. *Místo člověka v kosmu*. Praha: Academia, 1968.

ŽILÍNEK, M. *Európska dimenzia v morálnej kultivácii osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999.

ŽILÍNEK, M. *Európska hodnotová paradigma a multikulturálny rozmer mravnej kreativity osobnosti*. In *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnav.* Série D – vedy o výchove a vzdelávaní. Trnava: TU, 2002, s. 77–86.

Pramene

PRACH, V. *Řecko-český slovník*. Praha: Vyšehrad, 1998.

Sväté písmo Starého i Nového zákona. Rím: Slovenský ústav svätého Cyrila a Metoda, 1995.

KUDLÁČOVÁ, B. Antropológia a fenomén výchovy v globalizovanom svete. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 28–39. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Ing. Mgr. Blanka Kudláčová, Katedra psychológie a etickej výchovy, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, Priemyselná 4, P. O. Box 9, 918 43 Trnava, b.kudlac@truni.sk