

Sociálna realita a problém výchovy mladého človeka

(Filozoficko-etické aspekty humanizácie výchovy a vzdelávania)

Anna Klimeková

Moje vstupné úvahy začínajú známou myšlienkou Frankla, ktorý konštatoval, že „...človek je bytím, ktoré neustále rozhoduje o tom, kým je a kým bude, v každej chvíli života má v sebe rôzne možnosti: buď zostúpiť na úroveň zvieratá, alebo sa povzniesť do kvalitatívne podstatne vyššej úrovni a roviny života...“ (Frankl, 1959, s. 92). Roviny života pozitívneho, bazálne stavaného na spôsobe výchovy človeka a jeho poznania, považujú gnozeologický problém za nosný.

V konečnom dôsledku je možné s Franklom súhlasiť, pretože každý výchovný proces meritórne vychádza zo všeobecného základu poznania sociálnej reality medziľudských vzťahov a človeka, ktorý na strane druhej ich dotvára a vytvára nové (Klimeková, 1995).

Ak nechceme ísť slepou cestou do neznáma a k možným neúspechom, musíme sa opierať tak o pravdivú filozofickú explikáciu sveta, ako i človeka samotného v ňom.

Uvedené myšlienky znejú snáď príliš filozoficky, ale tak, či onak, musíme si postaviť otázku: Aký je základný princíp, o ktorý sa problém výchovy mladého človeka v sociálnej realite opiera? Rozhodne je to *filozofický monizmus*. Učenie o jednotnom základe sveta a ľudskej spoločnosti, z ktorého vychádzal Komenský v „Obecnej porade o náprave vecí ľudských“, vyjadrujúc ich slovami: „Svet po stránke prírody je jednotný. Sme všetci občanmi jedného sveta, čo nám teda bráni, aby sme sa zjednotili?“ (Komenský, 1644, s. 123).

A tým viac to platí o výchove samotnej, vzťahujúcej sa na každého jednotlivca zvlášť. Bola to už Komenského snaha prekonať všetky rozpory sociálne, náboženské, politické, ktoré sa postupne stávali súčasťou veľkolepého plánu „*všeobecnej nápravy vecí ľudských*“, ktoré platia dodnes a sú oveľa potrebnéjšie a aktuálnejšie. A dokázať nevyhnutnosť takejto všenápravy, rozdeliť jednotlivé úlohy, získať spolupracovníkov pre ich riešenie – to je najschodnejšia cesta výchovného úspechu.

Na danú skutočnosť jasne poukazujú Gajdamowicz (1966, s. 68–69) a Ďuričková (1995, s. 55–58).

Nota bene – bol to práve Komenský, ktorého myšlienky vychádzali z analógie šírenia svetla *racionality*, interpretujúc ich už v *osvietenskom* (Gajdamowicz, 1966) spôsobe myslenia, či presvedčenia (odkazuje sa na nové poznatky, nové vedenie, na rozmach vedy, techniky, knihtisku, obchodu atď.), konštatujúc, že nové poznatky, nové vedenie a ich všeobecné rozšírenie, podporené výchovou a výučbou budú viesť k novej, lepšie sformovanej spoločnosti, ktorú tak človek – a mladý zvlášť potrebuje. Tej spoločnosti, ktorá nebude príliš vnútorne protirečivá, kde rozpory budú prekonané vzájomnou spoluprácou, trvalým mierovým spoložitím – a nedostatok (či už ekonomický, materiálny, alebo vedomostný) dostatkom oboch (Komenský, 1941).

Práve vo svojich filozofických, ontologických a gnozeologických úvahách jednoznačne konštatuje – a veľmi presvedčivo – že ľudské úsilie v tomto prípade nemôže naraziť na také prekážky, ktoré by boli v zásade neprekonateľné. Inšpirovaný bol hlavne Francisom Baconom a jeho pokusom o „veľkej obnove vied“ (porov. Bacon, 1922), tvrdiac, že spoločenské úsilie vedcov, ktorí budú v plnej miere realizovať schopnosti svojich vedomostí a zmyslov, rozumu a pravdivého poznávania, nemôže byť a nebude pravdivé poznanie negované, eliminované, čím výrazne ovplyvní výchovné pôsobenie.

Filozofický monizmus Komenského je základom prístupu k výchovnému procesu, jeho humanizácii a tolerancii. Napriek všetkým odlišnostiam a variabilným diferenciaciám každého mladého človeka, jedná sa predovšetkým o jeho osobnosť, osobnosť mladého človeka, ľudskú bytosť. Preto dominantným motívom výchovného pôsobenia je rešpektovanie jeho osobnosti ako rovnocenného subjektu s právom na odlišnosť – či už povahy, mentality, názorov, videnia sveta, medziludských vzťahov atď. (porov. Klimeková, 1995).

Otázka však potom znie – a to vzhľadom ku skúmanej problematike: *čo je to výchova?* Ako ju definatoricky podchytiť?

Vymedzení pojmu výchova je nespočetne veľa (viď bližšie Behúnová, 1997). Snáď najvýstižnejšie vymedzila tento pojem Behúnová následne: „Vzdelávanie síce kupí vedomosti, reprezentuje reprodukčno-proklamatívne učenie, ibaže vedomosti sú viazané na určité videnie sveta a len ako súčasť tohto videnia majú zmysel, tj. *výchova sa nemôže zaobiť bez poznatkov, informácií, ale nemožno ju na ne redukovať*. V podmienkach humanitnej spoločnosti, pluralitne sa modifikujúcej, sa humanitné a humanistické hodnoty a ideály musia stať nielen východiskom, ale aj cieľom prosociálnej výchovy a seba výchovy, formovať sa a seba utvárať v duchu všeludských mravných hodnôt. Nová filozofia výchovy, ktorej súčasťou je vzdelávanie ako vytváranie vlastných názorov a postojov mladého človeka, žijúceho v konkrétnej sociálnej realite a medziludských vzťahoch, musí preto rozvíjať a kultivovať nielen poznávanie, ale aj hodnotiace a činné vzťahy mladého človeka

k svetu, čo je nemysliteľné bez rozvoja kritického myslenia.“ (Křivohlavý, 1980, s. 105).

Z vyššie uvedeného jednoznačne vyplýva, že nová filozofia výchovy predstavuje síce tento obsah skrytý, akoby zatienený, ba často priam nevidiaci tento fakt v rôznych výchovných činnostiach, zmyslom a poslaním ktorých je opodstatniť a odkryť jednu zásadnú vec: *podstatu ľudskej existencie*. V pedagogicko-výchovnom zmysle slova je to sociálnosť.

Sociálnosť tvorí podstatu osobnosti, je jej rozmerom a charakteristickým znakom, stránkou, momentom. Je to ten moment, ktorý je možné cieľavedome formovať, utvárať, dotvárať, usmerňovať, aby nedisocioval, ale tendoval k *prosociálnej výchove* mladého človeka.

Na margo – čo rozumieme pod prosociálnym správaním? Na základe reprezentatívnej literatúry sa uvádza, „že je to správanie človeka, ktorý berie do úvahy situáciu druhej osoby, jej potreby, jej núdzu, ťažkosti, strádania, choroby, ale súčasne aj jej priania, očakávania, túžby a pritom sa snaží vlastným konaním situáciu druhej osoby zlepšiť, jej potreby uspokojiť, bolesť utíšiť, núdzu odstrániť...“ (Křivohlavý, 1980, s. 37). Staub (1978) charakterizuje prosociálne správanie ako správanie, ktoré prospieva iným ľuďom. Aby človek mohol tak postupovať, musí vnímať, pochopiť túžby, potreby a ciele iných ľudí a naučil sa konať tak, aby ich spĺňal, uspokojil, podporil.

Základnou úlohou i dnešnej výchovy je formovať prosociálne osobnosť mladého človeka, častokrát tak v rozporuplnej a vnútorne protirečivej podobe spoločnosti. Je však pravdou, že i v takýchto podmienkach môže vychovávateľ vytvárať také situácie, v ktorých sa charakter a humánny rozmer mladého človeka môže formovať a rozvíjať. Musia byť však vytvorené také podmienky, v ktorých si mladý človek osvojuje, interiorizuje požadované normy, ktorými sa začleňuje do spoločnosti. Konkrétnejšie – *socializuje sa*.

Výchova celého človeka, rozvíja a buduje jeho duchovný svet, posilňuje a upevňuje ľudské fyzis, telesnosť i duchovný rozmer jeho bytia, bytia mladého človeka. Tento proces prebieha počas celého ontogenetického vývoja, nie je teda rozhodne na mieste nevhodným spôsobom sa ponáhľať, ba priam unáhliť sa.

Predpoklady a možnosti výchovy sú u každého človeka iné. Medzi mládežou existujú v uvedenom smere veľké rozdiely. Preto k rozhodujúcim úlohám výchovy patrí pestovanie spôsobilosti vidieť, spôsobilosti myslieť a schopnosti hovoriť a písať. Jednoducho kultivovať kultúru ústneho a písomného prejavu. Tak sa vlastne ukazuje, že *výchova kultivuje ľudský zmysel pre skutočnosť a upevňuje schopnosť človeka postaviť sa tvárou v tvár*.

K danej problematike sa okrem iného vyjadril i Nietzsche, ktorý jednoznačne tvrdí, že „...tajomstvo výchovy je prosté – skutočná výchova oslobodzuje vychovávaného, čo ale vyjadruje dve stránky veci: odstraňuje z cesty

všetko, čo bráni rastu a rozvoju jeho prirodzených dispozícií a vlôh, čo ohrozuje a oslabuje jeho zdravý rast. Ale zároveň mu pomáha, aby sa stal sám sebou, dokázal sám seba spoznať, mohol si uvedomiť, kam vedie jeho cesta, kam tenduje, v čom spočívajú jeho predpoklady, vlohy, nadanie, dispozície. Aby sa dokázal sám správne rozhodnúť“ (Mokrejš, 1993, s. 65).

Pre mladého človeka je najhoršie, keď si nenájde vlastné miesto v sociálnej realite. Pokiaľ ale skutočná výchova, skutočne ľudská, humánne je čímsi podstatným pre mladého človeka a predpokladá dobrého vychovávateľa i sociálne podmienky na adekvátnej úrovni, potom výchova oslobodzuje a môže sa odohrávať v podobe láskyplného vzťahu. Slovanmi Scherza (1993, s. 95): „Výchova znamená a predpokladá dobrého vychovávateľa, lásku k vychovávanému, popiera a potláča v vychovávateľa všetky prejavy sebalásky. V akej miere sa tejto rozhodujúcej okolnosti nechce a nedokáže rozumieť – vidíme často u rodičov, ktorí považujú za samozrejmé, že svojim deťom vnucujú vlastné pojmy, vlastné hľadiská, vlastné hodnoty a celou svojou silou sa snažia pod zámienkou ‚výchovy‘ deti násilne pripodobňovať sebe.“

Rodičia sa domnievajú, či skôr žijú v predstave, že deti sú ich *vlastníctvom* a majú právo sa podľa toho aj správať.

Platí však ono stále známe, že iba skutočne dobrý vychovávateľ, v reálne dobrých sociálnych podmienkach a medziľudských vzťahoch, dokáže rozpoznať, keď a za akých okolností, v akých prípadoch má byť hrdý na to, že mu vychovávaný mladý človek dokázal zostať sám sebou (viď bližšie Gehlen, 1940). Skutočný vychovávateľ si musí vždy pripomínať, že proces výchovy mladého človeka v sociálnej realite, predpokladá nosnosť úlohy, ktorú zohráva vychovávaný, od ktorého sa výchova odvíja, a nie až takou veľkou mierou nosnosť úlohy vychovávateľa – pravda, i keď i tá má svoje špecifiká.

U vychovávateľa sa predpokladá technické majstrovstvo, vykresáť kultivovaného človeka, vyžaduje sa vzácna zdržanlivosť a sebakázeň. Skutočný vychovávateľ by nikdy nemal hovoriť, čo si sám o sebe myslí, čo si myslí o veci a vzťahu, do ktorého vstupuje, ale o týchto veciach by mal premýšľať tak, aby jeho uvažovanie slúžilo výchove a pomáhalo vychovávanému mladému človeku dozrieť. Pravda, musí byť schopní uvedomiť si, že láska ako základ výchovy, sa v hĺbke odlišuje od *súcitú, sentimentality, a že výchova nesmie vychovávaných iba chrániť a obmäkčovať.*

Preto je potrebné vytvárať také situácie, ktoré zvyšujú ľudské sily a upevňujú odolnosť mladého človeka.

Ak chceme vychovávať humánneho mladého človeka, musíme upevniť jeho vnútro, intersubjektivitu, svedomie, tj. pomôcť mu vytvoriť systém a rebríček základných ľudských noriem a hodnôt. V súčasnej situácii je normatívna orientácia veľmi sťažaná. Zmenené sociálne podmienky, medziľudské vzťahy, pluralita zložitých foriem, kde chýbajú jasné pravidlá hry,

neznamená nič iné, než zmenu foriem interakcie, *stratu osobnej identity, odklon od sociálnych foriem správania*, až po stratu zmyslu pre mravné normy a význam ľudského spolunažívania, vnútorný chaos ohrozujúci stabilitu osobnosti, *dezorientovanosť a chaos vo vlastnom svedomí*.

Preto záverom konštatujem, že je potrebné, aby mladý človek dosiahol určitú duchovnú úroveň, aby bytostne prijal fakt sociálnej reality a uvedomil si svoje miesto v nej a zároveň sa v nej zorientoval. Aby pochopil a mal zmysel pre zodpovednosť za svoje konanie a správanie.

Jednoducho povedané, každý mladý človek má veľmi vysokú hodnotu a môže prispieť k celkovému rozvoju tak seba samého, ako i medziľudských spoločenských, morálnych vzťahov, ak sa do tohto výchovného procesu zapája s plným vedomím.

Snažme sa o to všetci zainteresovaní, aby vo výchove nenastal *exitus*.

Literatúra

- BACON, F. *Nové Organon*. Praha, 1922.
- BEHÚNOVÁ, V. Drogy, prevencia, zákon a nová filozofia výchovy. In *Zborník referátov s vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov, FF PU 1997.
- ĎURÍČEKOVÁ, M. Humánnosť ako atribút tvorivosti človeka. In *Zborník medzinárodného seminára Medacta – technológia vzdelávania tretieho tisícročia*. Nitra, 14.–17. júna 1995.
- FRANKL, V. E. *Our Life*. London, 1959.
- GAJDAMOWICZ, H. *Wychowanie do watosci. Aksjologiczne inspiracje anglielskiej filozofii Oswiecenia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 1966.
- GEHLEN, A. *Der Mensch. Seine Natur und Stellung in der Welt*. Berlin, 1940.
- KLIMEKOVÁ, A. *Etika a etická výchova*. Košice: Olympia, 1995.
- KOMENSKÝ, J. A. *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských*. De rerum humanarum emendatione comultatio catholica. Halle, 1644.
- KOMENSKÝ, J. A. *Cesta světa*. Praha, 1941–42.
- KŘIVOHLAVÝ, J. Prosociální chování v diádě. *Československá psychologie*, 1980/1.
- LEWIN, K. *A dynamic Theory of Personality*. New York, 1935.
- LOCH, W. *Die Antropologische Dimension der Pädagogik*. Essen, 1963.
- MOKREJŠ, E. *Friedrich Nietzsche, myslitel a filozof*. Praha: HaH, 1993.
- ORGUN, V. *Social changes with Respect to Culture and Original Nature*. New York, 1922.
- SCHERZ, K. *Welamschaung und Pädagogische Antropologie*. Wien, 1993.
- STAUB, E. *Positive Behaviour and Morality*. Vol. I. New York: Academia Press, 1978.

KLIMEKOVÁ, A. Sociálna realita a problém výchovy mladého človeka. *Pedagogická orientace* 1999, č. 3, s. 48–52. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: Doc. PhDr. Anna Klimeková, CSc., Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov, Slovenská republika