

Slovenské filozofické združenie pri SAV
Katedra aplikovanej etiky FF UPJŠ v Košiciach
Katedra filozofie a dejín filozofie FF UPJŠ v Košiciach

Filozofia, vzdelanie a kultúra vo výzvach súčasnosti

Zborník vedeckých príspevkov

**Sabína Gáliková Tolnaiová – Peter Kyslan – Ondrej Marchevský
(eds.)**

Bratislava 2020

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Filozofia, vzdelanie, kultúra
vo výzvach súčasnosti konanej 9. 10. – 11. 10. 2019 na Filozofickej fakulte UPJŠ
v Košiciach

Editori: PhDr. Sabína Gáliková Tolnaiová, PhD.
Mgr. Peter Kyslan, PhD.
doc. Mgr. Ondrej Marchevský, PhD.

Recenzenti: Mgr. Róbert Maco, PhD.
PhDr. Katarína Mayerová, PhD.

Technická redakcia: Mgr. Peter Kyslan, PhD.
Jazyková úprava: autori príspevkov

Vydavateľ: Slovenské filozofické združenie pri SAV, Bratislava
Tlač: Tlačiareň svidnická, s. r. o. Svidník

ISBN 978-80-973092-4-4
EAN 9788097309244

OBSAH

PREDSLOV

(editori) 7

POHĽADY NA FILOZOFIU, VÝCHOVU, VZDELÁVANIE A ICH VZŤAH V KONTEXTE DEJÍN FILOZOFIE

AKTUALNOŚĆ MYŚLI CYCERONA W ROZWAŻANIACH DOTYCZĄCYCH FILOZOFII WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

Joanna Usakiewicz 11

AKO ROZUMIEŤ NÁZORU, ŽE SUHRAWARDI VO SVOJEJ ILUMINACIONISTICKEJ FILOZOFII ZJEDNOTIL RÔZNE NÁBOŽENSKÉ TRADÍCIE S RÔZNYMI FILOZOFICKÝMI TRADÍCIAMI

Mária Mičaninová 19

KANTOVA KOZMOPOLITNÁ VÝCHOVA AKO REAKCIA NA MULTIKULTURALIZMUS

Peter Kyslan 27

K FILOZOFICKEJ REFLEXII OSVIETENSKÝCH MOTÍVOV VÝCHOVY A VZDELÁVANIA A. N. RADIŠČEVA

Ondrej Marchevský 35

MIĘDZY EDUKACJA I WYCHOWANIEM, CZCYLI CO RÓŻNI POGLADY L. TOLSTOJA I I. ILJINA

Katarzyna Krasucka 43

FILOZOFIA A VEDA V HEIDEGGEROVOM MYSLENÍ

Peter Jančiar 49

JAN PATOČKA O ATTICKÉ TRAGÉDII: PRAVDA O LIDSKÉ SITUACI

Josef Moural 53

MYŠLENKA VZDĚLANOSTI JAKO PÉČE O DUŠI U JANA PATOČKY

Vlastimil Sůkup 59

FILOZOFIA, KULTÚRA A VÝCHOVA V MYŠLIENKOVOM ODKAZE JOSEFA TVRDÉHO (1877-1942)

Peter Mlynarčík 65

BOGUSŁAW WOLNIEWICZ O ROLI PRZYSZŁOŚCI FILOZOFII

Joanna Smakulska 71

K OTÁZKE KULTÚRNEJ ÚLOHY A POVAHY SÚČASNEJ FILOZOFIE, VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

ČO NÁS UČÍ FILOZOFIA?

Štefan Šrobár 79

FILOZOFIA AKO FAKTOR KULTÚRNEJ ZVRCHOVANOSTI

Jozef Sivák 85

PODOBY (A ÚLOHY) FILOZOFIE V ZLOMOVÝCH OBDOBIACH

Erika Lalíková 91

ČOMU ČELÍ FILOZOFICKÉ VZDELANIE SLOVÁKA V EURÓPE?

Katarína M. Vadíková 97

DILEMY VÝUČBY FILOZOFIE V KONTEXTACH REFORIEM EDUKAČNÉHO SYSTÉMU NA SLOVENSKU

Juraj Šuch 103

KORPORÁTNY TRÉNING AKO NÁHRADA VZDELÁVANIA V SPOLOČNOSTIACH KONTROLY

Marián Bednár 109

VZDELÁVANIE A FILOZOFIA V KONTEXTE DIGITÁLNYCH PODMIENOK

Sabína Gáliková Tolnaiová 115

SME PRIPRAVENÍ KRITICKY MYSLIEŤ? VPLYV MÉDIÍ NA VÝCHOVU

Alexandra Hudáčová 125

K PROBLÉMU (HUDOBNÉHO) VZDELÁVANIA V KONTEXTE FILOZOFICKÝCH VÝCHODÍSK RÓMSKEJ A SLOVENSKEJ HUDOBNEJ KULTÚRY

Milan Michalec 131

LANGUAGE AND IDENTITY: ETHICAL, POLITICAL AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVES

Liliya Morska 139

ETIKA A ETICKÁ DIMENZIA VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

PŘEDMĚT A VÝZNAM ETIKY

Jaromír Feber, Jelena Petrucijová 155

**VÔĽA, ROZUM A MORÁLNE CNOSTI V SCOTOVEJ ETICKEJ TEÓRII
(ZÁKLADNÉ ZNAKY)**

Michal Chabada 161

IRACIONALITA A ETIKA

Andrej Rozemberg 171

VÝZNAM PROFESIJNEJ ETIKY VO VZDELÁVANÍ ZDRAVOTNÍKOV

Jana Koišová 179

ETYCZNY WYMIAR CELÓW EDUKACJI SEKSUALNEJ

Grzegorz Grzybek, Szymon Siwek 185

Vážení čitatelia,

v dňoch 9. 10. – 11. 10. 2019 sa v priestoroch FF UPJŠ v Košiciach uskutočnila medzinárodná vedecká konferencia s názvom **Filozofia, vzdelanie, kultúra vo výzvach súčasnosti**. Usporiadalo ju v rámci svojich výročných stretnutí Slovenské filozofické združenie pri SAV v spolupráci s Filozofickým ústavom SAV a ďalšími participujúcimi spoluorganizátormi (Katedra aplikovanej etiky FF UPJŠ v Košiciach a Katedra filozofie a dejín filozofie FF UPJŠ v Košiciach). V rukách držíte zborník, ktorý predstavuje časť príspevkov jej aktívnych účastníkov.

Ako naznačuje samotný názov konferencie, bola tematicky zameraná na problematiku filozofie, vzdelania a kultúry, a to osobitne na problémy, ktoré sa vynárajú v kontexte ich vzťahov a stávajú sa výzvami pre súčasnú filozofickú reflexiu. Hlavným cieľom konferencie bolo zhodnotiť a zdôrazniť úlohu filozofie a edukácie (vzdelávania) v kontexte súčasných podmienok ľudského života. Plenárne prednášky, ktoré odzneli v úvode konferencie, otvorili problematiku vymedzenú jej témou tak s ohľadom na aktuálne determinanty a výzvy súčasnej doby (*Slavomír Gálik: Vplyv digitálnych médií na súčasnú vzdelanosť – aktuálna výzva pre filozofiu*), ako aj s ohľadom na filozofický odkaz minulosti (*Matúš Porubjak: Menón ako praktická ukážka sókratovej výchovy*), čím (o. i.) predznačili uplatnenie perspektív konferenčných tematických okruhov, resp. sekcií. Organizátori konferencie ich zvolili štyri: 1. *Historicko-filozofické reflexie výchovy a vzdelania*, 2. *Filozofia, problém vzdelanosti a kultúra*, 3. *Výzvy súčasnosti pre filozofiu*, 4. *Paradigma filozofického vzdelávania: filozofia tragédie v kontexte 20. storočia a súčasnosť*.

Vo svojich aktívnych vystúpeniach v jednotlivých sekciách účastníci konferencie predstavili výsledky svojich skúmaní, vlastné idey, názory, koncepcie, viedli odborný dialóg. Konferencia bola príležitosťou aj pre zdieľanie skúseností z vyučovania filozofie na vysokých a stredných školách na Slovensku. Popri tvorivých dialógoch v rámci sekcií osobitným priestorom pre výmenu názorov a skúseností o aktuálnych problémoch profesionálnej práce v oblasti filozofie bola panelová diskusia (*A. Jesenková* (moderátorka), *M. Szaputová*, *R. Stojka*, *M. Gajdoš*) na tému *Otázniky nad vysokoškolským štúdiom filozofie*, ktorá odznela v spolupráci s Rádiom Regina 05.11. 2019 o 21:05.

Príspevky z konferenčného podujatia, ktoré sú uvedené v zborníku **Filozofia, vzdelanie a kultúra vo výzvach súčasnosti**, reagujú na identifikovanú potrebu aktuálnej reflexie filozofie a edukácie, resp. výchovy a vzdelávania najmä v kontexte prebiehajúcich spoločenských a kultúrnych zmien. Boli rozdelené podľa svojho obsahu a povahy do troch častí: V prvej časti zborníka, ako naznačuje jej názov **Pohľady na filozofiu, výchovu, vzdelávanie a ich vzťah v kontexte dejín filozofie**, sú zaradené príspevky dejinnofilozofickej povahy. Ich autori interpretujú problematiku v nadväznosti na významné osobnosti dejín filozofie, resp. na ich teoretický odkaz. V druhej časti **K otázke kultúrnej úlohy a povahy súčasnej filozofie, výchovy a vzdelávania** ide o príspevky, ktorých problematika je sústredená na otázku miesta, úlohy, doterajšieho spoločenského účinkovania filozofie.

Reflektujú a zhodnocujú jej minulé i súčasné možnosti, prínos, jej kultúrny význam, a to osobitne v oblasti edukácie. Rozoberá sa tiež samotná otázka miesta a povahy (procesu) vzdelávania a vzdelania, resp. vzdelanosti v dnešnom svete. V neposlednom rade ide v tejto časti o reflexívne vysporiadanie sa práve s tradičnou povahou filozofie a edukácie, resp. vzdelávania v kontexte dnešných nových kultúrnych determinantov a identifikovanie nových spoločensko-kultúrnych výziev, ktoré pre ne z tohto kontextu vyplývajú. Tretia časť **Etika a etická dimenzia vo výchove a vzdelávaní** obsahuje príspevky orientované na reflexiu etiky ako relevantnej súčasti filozofie, resp. povahy morálne relevantného života človeka v dnešných spoločensko-kultúrnych a environmentálnych podmienkach, a tiež príspevky, ktoré reflektujú miesto a význam etiky v súčasnej výchove a vzdelávaní a identifikujú etickú dimenziu v rámci ich vybranej oblasti. Možno skonštatovať, že príspevky vo všetkých troch uvedených častiach vychádzajú z doterajších tradičných i nových súčasných filozofických skúmaní, pričom odzrkadľujú pestrosť filozofických záujmov, aj filozofický prístup otvorený pre interdisciplinaritu. Týkajú sa problematických kontextov našej reálnej sociálnej praxe, pričom prinášajú transdisciplinárne implikácie.

Uskutočnenie konferencie, v rámci ktorej išlo v neposlednom rade aj o príležitosť k nadviazaniu nových vedeckých aj ľudských kontaktov a vzťahov, vedenie odbornej panelovej diskusie, ako aj vydanie zborníka vedeckých príspevkov, ktorý je plánovaným výstupom z tohto podujatia, sa nezaobišlo bez odborného, profesionálneho, ale hlavne ľudského vkladu. Preto poďakovanie z našej strany patrí všetkým, ktorí k tomu všetkému prispeli svojim dielom.

Editori

**POHLADY NA FILOZOFIU, VÝCHOVU, VZDELÁVANIE
A ICH VZŤAH
V KONTEXTE DEJÍN FILOZOFIE**

AKTUALNOŚĆ MYŚLI CYCERONA W ROZWAŻANIACH DOTYCZĄCYCH FILOZOFII WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

THE TIMELINESS OF CICERO'S THOUGHTS IN HIS REFLECTIONS ON PHILOSOPHY FACING CONTEMPORARY CHALLENGES

Joanna Usakiewicz

Abstract: *The article presents the timeliness of Cicero's thoughts in relation to the problem of philosophy facing contemporary challenges. Its author discusses two issues: (1) Cicero's contemporaries and philosophy, (2) Cicero's definitions of philosophy and its role and benefits in the universal and personal dimension. The article is based on Cicero's philosophical writings.*

Keywords: *Cicero, Philosophy, Philosophizing.*

Współczesny człowiek zdaje się nie potrzebować rozumnego namysłu nad światem, interesuje go bardziej możliwość korzystania z niego. Często twierdzi, że po prostu nie ma na to czasu. Obserwujemy dewaluację i kontestowanie wartości absolutnych. Przeważają poglądy odwołujące się do względności prawdy. Argumentacja, choćby proekologiczna, nie odwołuje się do aksjologicznych ocen zachowań i czynów ludzkich, a do kategorii praktycznych, na przykład jakości życia przyszłych pokoleń. Zastanawiając się nad problemem filozofii stojącej wobec wyzwań współczesności, odwołam się do starożytności, do poglądów rzymskiego mówcy, polityka i filozofa – Marka Tulliusza Cyserona (106-43 p.n.e.)¹, wskazując na aktualność jego wypowiedzi na temat uprawiania oraz nauczania filozofii w wymiarze ogólnoludzkim, ale także w odniesieniu do człowieka w konkretnym czasie i miejscu. Skupię się na dwóch zagadnieniach: (1) współcześni Cyserona wobec filozofii oraz (2) przedstawione w pismach Cyserona definicje filozofii a rola i korzyści z niej płynące. Obie te kwestie skonfrontuję z czasami współczesnymi.

Od połowy III w. p.n.e. Rzymianie korzystając ze zdobyczy kultury, literatury i myśli greckiej, tworzyli własny dorobek piśmienniczy, w 146 r. p.n.e. podbili zaś Grecję militarnie, a następnie utworzyli rzymską prowincję Achaię. Rzymianie byli pilnymi uczniami Greków, ale nie zdołali dorównać im w teoretycznej zdolności uogólniania zjawisk rzeczywistości w formie zasad i reguł. Zawsze ważniejsze było dla nich praktyczne bezpośrednie ingerowanie w rzeczywistość i podporządkowywanie sobie rzeczy i ludzi. Rzymianie byli ludem rolników, żołnierzy i urzędników. Zwłaszcza te dwa ostatnie rodzaje działalności cieszyły się u nich uznaniem, a szczególnie widoczne było to w czasach republiki, w których żył

¹ Na temat Cyserona zob. np.: (Stabryła, 1992, 68 – 81), (Kumaniecki, 1989), (Reale, 1999, 539-552), (May, 2002).

też Ciceron. Legiony zdobywały dla Rzymu coraz to nowe terytoria, urzędnicy zarządzali coraz większym imperium dzięki jednolitym strukturom państwowym, ekonomicznym i prawnym. W państwie, w którym za zajęcie godne prawdziwego obywatela uważano służbę wojskową lub urzędniczą, pojawiła się również filozofia. Przyjęta została najpierw wśród bardzo nielicznych filhellenów. Większość Rzymian podchodziła do niej z rezerwą i ostrożnością, a nawet drwiną. Znako-
mitym wyrazem tej postawy są komedie Titusa Macciusa Plauta (ok. 250 – 184 p.n.e.). Możemy w nich znaleźć kwestie nawet nieco pogardliwie mówiące o filozofii, na przykład: „Świetnie! To nie tylko kłamca – to nawet filozof!” (Plautus, 1937, 24)²; lub „(...) nie znam filozofii, nigdy jej nie słuchał! / Tego dobra, co ze złem w parze, bynajmniej nie pragnę” (Plautus, 1934, 148 – 149)³; czy też „ (...) Tak jakbyśmy mogli / Zawsze wiedzieć, co naprawdę nam wyjdzie na dobre. / Goniąc za tem, co niepewne, tracim to, co pewne / A wśród zmartwień i wśród trudów śmierć nas zaskakuje. / Lecz już dosyć filozofii. Już zbyt długo gadam” (Plautus, 1934, 405)⁴. Wśród zwolenników zaznajamiania się z grecką filozofią przeważał pogląd o umiarkowaniu w oddawaniu się refleksji filozoficznej, co doskonale wyraził poeta Quintus Ennius (239 – 169 p.n.e.): „Filozofować muszę, ale trochę tylko, bo całkowicie nie mam zamiaru. / Filozofii trzeba zakosztować, ale nie pogrążyć się w niej” (Ciceron, 2006, VII)⁵. Postawę Rzymian wobec tego wytworu umysłowości greckiej, jakim jest filozofia, Ciceron opisał zaś następująco: „Jednym bowiem, i to bynajmniej nie ludziom słabo wykształconym, nie podoba się całe to filozofowanie, inni zaś nie tyle filozofowanie ganią, zwłaszcza jeśli się je uprawia z umiarem, lecz raczej uważają, że nie należy wkładać w nie tyle zapалу i trudu. (...) A przypuszczam, że i tacy się znajdują, którzy będą mnie skłaniać do uprawiania innych dziedzin twórczości, twierdząc, że ten rodzaj piśmiennictwa mimo swych zalet nie licuje z osobą moją i godnością” (Cicero, 2006, 28)⁶. Choć za jego czasów coraz częściej podejmowano studia filozoficzne, a bywanie u filozofów było w dobrym tonie, to nadal ogół Rzymian podchodził do czystej rozumowej spekulacji z rezerwą.

Zauważyć też należy, że na polu samej filozofii, zarówno w Grecji, jak i w Rzymie, rozpowszechniły się w owym czasie postawy sceptyczne: krytyka wszystkich systemów, odmawianie im wartości i osiągnięcia prawdy.

Ciceron uprawiał więc filozofię wśród ludzi, którzy bardziej od abstrakcyj-

² „Salva res est, philosophatur quoque iam, non mendax modo est” (Plautus, 1895). Przekład na język polski (Plautus, 1937). Tłum. G. Przychodzki.

³ „(...) philosophari numquam didici neque scio. / Ego bonum, malum quo accedit, mihi dari haud desidero” (Plautus, 1895). Przekład na język polski (Plautus, 1934). Tłum. G. Przychodzki.

⁴ „(...) quasi quid in rem sit possimus noscere. / Certa mittimus, dum incerta petimus; atque hoc evenit / in labore atque in dolore, ut mors obrepit interim. / Sed iam satis est philosophatum. Nimis diu et longum loquor”; (Plautus, 1895). Przekład na język polski (Plautus, 1934). Tłum. G. Przychodzki.

⁵ „Philosophari est mihi necesse, paucis: nam omnino haud placet. / Degustandum ex philosophia, non in eam ingurgitandum”; (Ennius, 1903). Przekład na język polski (Ciceron, 2006). Tłum. K. Wislocka-Remerowa.

⁶ „Nam quibusdam, et iis quidem non admodum indoctis, totum hoc displicet philosophari. Quidam autem non tam id reprehendunt, si remissius agatur, sed tantum studium tamque multam operam ponendam in eo non arbitrantur. (...) Postremo aliquos futuros suspicor, qui me ad alias litteras vocent, genus hoc scribendi, etsi sit elegans, personae tamen et dignitatis esse negent” (Cicero, 1915b). Przekład na język polski (Cicero, 2006). Tłum. K. Wislocka-Remerowa.

nych rozmyślań cenili praktyczny i wychowawczy charakter jakiejkolwiek nauki i umiejętności. W świecie, gdzie górę brała myśl sceptyczna. Czyż nie z podobnymi uwarunkowaniami mamy do czynienia współcześnie? Właściwie od czasów rzymskich filozofia i filozofowie ciągle stawali wobec świata sobie współczesnego jako „outsiderzy” zmuszający innych do niewygodnych rozważań nad światem i człowiekiem.

Za odpowiedź na taką rzeczywistość można uznać postawę filozoficzną samego Cyserona. Należał on do filozofów eklektyków, którzy wybierali i na nowo łączyli elementy zaczerpnięte z różnych doktryn filozoficznych. Był probabilistą: dążył do odnalezienia tego, co najbardziej prawdopodobne. Szczególnie interesowały go zagadnienia moralne i to głębokie ujęcie kwestii etycznych odnajdziemy głównie w jego pismach filozoficznych. Może jest to również wskazówka dla nas, jak nauczać dziś filozofii i na co zwracać w niej uwagę: wybierać najistotniejsze i najwartościowsze nurty, kierować się największym prawdopodobieństwem przy przyjmowaniu poglądów, odwoływać się do zdrowego rozsądku jako kryterium prawdziwości, koncentrować się na tym, co w filozofii praktyczne – na etyce.

Zobaczmy teraz, co nam mówią definicje filozofii zawarte w pismach Cyserona o niej samej, jej roli i korzyściach, jakie może przynieść. Cyseron wskazuje, iż z natury człowiek jest istotą myślącą ukierunkowaną na prawdę. Możliwość dążenia do wiedzy i mądrości uznaje za najwspanialszy dar bogów. W *Rozmowach tuskulańskich* czytamy: „(...) już bowiem z natury wszczepiona jest w nasze umysły jakaś nienasycona żądza poznania prawdy (...)” (Cyseron, 2010, 44)⁷, a w piśmie *O prawach* znajdujemy słowa następujące: „Matką wszelkiego dobra jest mądrość, od której umiłowania wzięła w greckim języku nazwę filozofia. Hojniejszego, wspanialszego i doskonalszego daru ponad nią nie dali bogowie nieśmiertelni życiu ludzkiemu” (Cyseron, 2006, 46)⁸. Człowiek jako istota rozumna najpełniej swoją rozumność wyraża poprzez filozofię. Jest ona bowiem czymś głęboko wewnętrznie związanym z człowieczeństwem, czymś naturalnym dla istoty ludzkiej. Odrzucając filozofię, człowiek pozbawia sam siebie możliwości spełnienia się jako byt myślący. Odwołajmy się znowu do Cyserona: „Uprawą duszy zaś jest filozofia: ona wyrывa z korzeniami wady i przygotowuje dusze do przyjęcia ziarna, powierza im je i, że tak powiem, zasiewa, aby dojrzawszy przyniosły jak najbardziej obfite owoce” (Cyseron, 2010, 13)⁹.

Cyseron podkreśla poznawczą rolę filozofii. Dzięki filozofii człowiek, po pierwsze, poznaje samego siebie: „Ona jedna bowiem prócz wielu innych rzeczy nauczyla nas i tej najtrudniejszej również: poznania siebie samych” (Cyseron, 2006, 58)¹⁰. Po drugie, poznaje wspólnotę ludzką i mechanizmy nią rządzące:

⁷ „(...) propterea quod et natura inest in mentibus nostris insatiabilis quaedam cupiditas veri videndi” (Cicero, 1918). Przekład na język polski za (Cyseron, 2010). Tłum. J. Śmigaj, Z. Cierniakowa, W. Kornatowski.

⁸ „Ita fit ut mater omnium bonarum rerum sit sapientia, a quoius amore Graeco verbo philosophia nomen invenit, qua nihil a dis immortalibus uberius, nihil florentius, nihil praestabilius hominum vitae datum est” (Cicero, 1959). Przekład na język polski (Cyseron, 2006).

⁹ „Cultura autem animi philosophia est; haec extrahit vitia radicitus et praeparat animos ad satus accipiendos eaque mandat is et, ut ita dicam, serit, quae adulta fructus uberrimos ferant”.

¹⁰ „Haec enim una nos cum ceteras res omnes, tum, quod est difficillimum, docuit, ut nosmet ipsos nosceremus (...)”.

„Nauczyłem się bowiem od Platona i w ogóle z filozofii, że w państwach odbywają się pewne naturalne przemiany, które polegają na tym, iż czasem władza należy tam do przedniejszych obywateli, to znowuż do całego ludu, a niekiedy do jednego człowieka” (Cyceron, 2010, 6)¹¹. Po trzecie, poznaje świat, który go otacza: „A czy filozofia, matka wszelkich umiejętności, nie jest darem bogów (...). Ona to najpierw nauczyła nas czcić bogów, następnie wskazała prawa człowieka ustanowione w ludzkiej społeczności, wreszcie wyrobiła w nas skromność i wielkoduszność; ona też, jakby przed oczami, rozproszyła mrok przed duszą, dzięki czemu ujrzeliśmy wszystko, co jest w górze, na dole, na początku, na końcu i w środku” (Cyceron, 2010, 64)¹². W zacytowanym fragmencie pojawiają się jeszcze inne bardzo istotne kwestie dotyczące filozofii: to z niej biorą swój początek wszystkie dyscypliny naukowe i umiejętności, to ona odgrywa rolę cywilizacyjno i kulturotwórczą. Rolę filozofii w dziejach ludzkości znakomicie wyraża również następujący fragment: „O filozofio, przewodniczko życia! Ty, która zgłębiasz cnoty, zwalczasz wady. Czym bylibyśmy nie tylko my, ale w ogóle życie ludzkie bez ciebie? Dzięki tobie powstały miasta, ty powołałaś rozproszonych ludzi do życia w społeczeństwie. Ty powiązałaś ich najpierw wspólnymi siedzibami, potem małżeństwem, wreszcie wspólnym pismem i mową; ty wynalazłaś prawa, nauczyłaś obyczajów i porządku” (Cyceron, 2010, 5)¹³. Odrzucenie filozofii znaczyłoby oderwanie się od cywilizacyjnych korzeni, od tego, co spowodowało, że jesteśmy właśnie w tym miejscu dziejowym, ale również uniemożliwiłoby wyciąganie wniosków z tego, co ludzkość przeszła lub czego dokonała.

Kolejna bardzo istotna cecha filozofii pojawiająca się w definicjach Cycerona to jej moc terapeutyczna. W *Rozmowach tuskulańskich* kilkakrotnie przeczytamy na ten temat: „(...) filozofia bowiem leczy dusze, odsuwa próżne niepokoje, uwalnia od pożądliwości, oddala lęk” (Cyceron, 2010, 11)¹⁴; lub „Doprawdy, sztuką leczenia duszy jest filozofia” (Cyceron, 2010, 6)¹⁵; czy też „Tymczasem podobnie jak lekarze, którzy lecząc całe ciało, przynoszą ulgę nawet najmniejszej jego części, jeśli przypadkiem cierpiała, tak też filozofia, usuwając wszelkie zmartwienia, usuwa wszelki błąd, jeśli gdzieś jeszcze pozostał, wszelką krzywdę, jaką wyrządziło ubóstwo, wszelką udrękę niesławy, wszelki cień, jaki rzuca na człowieka wygnanie, oraz inne następstwa tych rzeczy, o których przed chwilą mówiłem” (Cyceron, 2010, 82)¹⁶. Filozofia wskazując właściwą perspektywę, podając przykłady zachowań

¹¹ „Id enim ipsum a Platone philosophiaque didiceram, naturales esse quasdam conversiones rerum publicarum, ut eae tum a principibus tenerentur, tum a populis, aliquando a singulis” (Cicero, 1915a). Przekład na język polski (Cyceron, 2010). Tłum. J. Śmigaj, Z. Cierniakowa, W. Kornatowski.

¹² „Philosophia vero, omnium mater artium, quid est aliud nisi, (...) donum (...) deorum? Haec nos primum ad illorum cultum, deinde ad ius hominum, quod situm est in generis humani societate, tum ad modestiam magnitudinemque animi erudit, eademque ab animo tamquam ab oculis caliginem dispulit, ut omnia supera infera prima ultima media videremus”.

¹³ „O vitae philosophia dux, o virtutis indagatrix expultrixque vitiorum! quid non modo nos, sed omnino vita hominum sine te esse potuisset? Tu urbis peperisti, tu dissipatos homines in societatem vitae convocasti, tu eos inter se primo domiciliis, deinde coniugiis, tum litterarum et vocum communione iunxisti, tu inventrix legum, tu magistra morum et disciplinae fuisti”.

¹⁴ „(...) philosophia: medetur animis, inanes sollicitudines detrahit, cupiditatibus liberat, pellit timores”.

¹⁵ „Est profecto animi medicina, philosophia”.

¹⁶ „Et tamen, ut medici toto corpore curando minimae etiam parti, si condoluit, medentur, sic philosophia cum

wań, może nieść pocieszenie w chwilach trudnych, korygować błędy, wskazywać wzorce, odpowiadać na pytania egzystencjalne. Idea, którą można wyrazić słowami Cyserona, „szukam w filozofii ukojenia mojego bólu” (Cicero, 1961, 11)¹⁷, jest wykorzystywana od połowy XX w. w terapii filozoficznej (*philosophical counseling*), w której poprzez filozoficzne rozważania i rozmowy próbuje się rozwiązywać osobiste problemy ludzi.

Obszar zainteresowań filozofii, który najlepiej broni się w świecie współczesnym, to etyka. Cyseron podkreśla jej normatywny charakter i praktyczną rolę. Czytamy: „(...) podstawę filozofii stanowi zagadnienie najwyższego dobra i zła (...)”; „(...) cnota i odwaga ludzka kształtuje się przede wszystkim w oparciu o filozofię (...)” (Cicero, 2006, 2)¹⁸; „(...) pojęcia i zasady wszelkich umiejętności, które dotyczą słusznego postępowania, zawarte są w nauce mądrości zwanej filozofią (...)” (Cicero, 2010, 1)¹⁹; „Tę bowiem [praktykowali filozofię] najwspanialszą ze wszystkich nauk, wskazującą, jak żyć cnotliwie (...)” (Cicero, 2010, 5)²⁰.

Uprawianie filozofii uczy także pewnej umiejętności praktycznej, którą można wykorzystać w obszarze nauk: ocenienia argumentów i prawidłowego wnioskowania. Cyseron uważał, że najlepsza jest metoda rozpatrywania argumentów za i przeciw wobec danego zagadnienia, a ich konfrontacja ma prowadzić do odnalezienia tego, co najbardziej prawdopodobne: „(...) podoba mi się zwyczaj perypatetyków i Akademii rozprawiania o wszelkich rzeczach z dwóch przeciwnych punktów widzenia, i to nie tylko dlatego, że inaczej nie można dociec, co w każdej rzeczy jest podobne do prawdy, lecz również dlatego, że tak najlepiej ćwiczy się wymowę” (Cicero, 2010, 9)²¹.

Cyseron doceniając zalety uczenia się i nauczania filozofii, jednocześnie był pragmatyczny – nie ludził się, że filozofia jest dla wszystkich. Pisał: „Ale nie działa ona na wszystkich jednak: bardzo skutecznie działa wówczas, gdy trafia na podatną naturę” (Cicero, 2010, 11)²², czy też „Bo cóż większego lub lepszego mógłbym złożyć w darze Rzeczypospolitej niżli pouczenie i kształcenie młodzieży, zwłaszcza przy tym sposobie życia i w tych czasach, kiedy podupadła ona tak bardzo, iż należy ją powstrzymywać i powściągać wszelkimi siłami? Oczywiście nie spodziewam się wcale, że sprawię to, czego nawet nie można się domagać: iżby cała młodzież zwróciła się do filozofii. Niechby się znalazło chociaż niewiele! Bo i taki wysiłek mógłby przynieść niemalą korzyść Rzeczypospolitej” (Cice-

universam aegritudinem sustulit, sustulit etiam, si quis error alicunde extitit, si paupertas momordit, si ignominia pupugit, si quid tenebrarum obfudit exilium, aut eorum quae modo dixi si quid extitit”.

¹⁷ „Doloris medicinam a philosophia peto” (Cicero, 1922). Przekład na język polski (Cicero, 1961). Tłum. W. Kornatowski, J. Śmigaj.

¹⁸ „(...) in primisque (...) philosophia vir bonus efficitur et fortis”.

¹⁹ „Omnium artium, quae ad rectam vivendi viam pertinerent, ratio et disciplina studio sapientiae, quae philosophia dicitur, contineretur”.

²⁰ „(...) hanc amplissimam omnium artium, bene vivendi disciplinam”.

²¹ „(...) mihi semper Peripateticorum Academiaeque consuetudo de omnibus rebus in contrarias partis disserendi non ob eam causam solum placuit, quod aliter non posset, quid in quaque re veri simile esset, inveniri, sed etiam quod esset ea maxuma dicendi exercitatio”.

²² „Sed haec eius vis non idem potest apud omnis: tum valet multum, cum est idoneam complexa naturam”.

ro, 2006, 4 – 5)²³.

Te ostatnie słowa Cyserona mogą być zarówno smutną konstatacją, jak i pocieszeniem. Oto nie tylko my nie zawsze znajdujemy wśród młodzieży posłuch dla naszej historii filozofii, etyki czy logiki – nawet Cyseron miał problemy. I choćby to dowodzi, że filozofii i jej historii nadal należy się uczyć. Mimo wszystko bowiem: „Filozofia (...) jest sztuką życia” (Cicero, 1915b, 4)²⁴ i nią pozostanie wbrew trudnościom, odrzuceniu, ironii, bo tego uczy ona sama, tu za pośrednictwem Cyserona.

Literatura

- CICERO M. T. (1915a): *De divinatione*. Ed. C. F. W. Müller. Lipsk: In Aedibus B. G. Teubneri.
- CICERO, M. T. (1915b): *De finibus bonorum et malorum libri quinque*. Ed. Th. Schiche. Lipsk: In Aedibus B. G. Teubneri.
- CICERO, M. T. (1918): *Tusculanae disputationes*. Ed. M. Pohlenz. Lipsk: In Aedibus B. G. Teubneri.
- CICERO M. T. (1922): *Academicorum reliquiae cum Lucullo*. Ed. O. Plasberg. Lipsk: In Aedibus B. G. Teubneri.
- CICERO, M. T. (1959): *De legibus*. Ed. G. de Plinval. Paryż: Belles Lettres.
- CICERO, M. T. (1961): *Pisma filozoficzne. Tom trzeci*. Tłum. W. Kornatowski, J. Śmigaj. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- CYCERON (2006): *Wybór pism naukowych*. Tłum. K. Wisłocka-Remerowa. Wstęp i oprac. M. Plezia. Wrocław: Ossolineum, DeAgostini.
- CYCERON (2010): *Rozmowy tuskulańskie. O starości. O przyjaźni. O wróżbiarstwie*. Tłum. J. Śmigaj, Z. Cierniakowa, W. Kornatowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- ENNIUS (1903): *Poesis reliquiae*. Ed. J. Vahlen. Lipsk: In Aedibus B. G. Teubneri.
- KUMANIECKI, K. (1989): *Cyseron i jego współcześni*. Warszawa: Czytelnik.
- MAY J. M. (ed.; 2002): *Brill's Companion to Cicero. Oratory and Rhetoric*. Leiden-Boston-Köln: Brill.
- PLAUTUS, T. M. (1895): *Comoediae*. Ed. F. Leo. Berlin: Weidmann.
- PLAUTUS, T. M. (1934): *Komedyje. Tom II*. Tłum. G. Przychodzki. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- PLAUTUS, T. M. (1937): *Komedyje. Tom IV*. Tłum. G. Przychodzki. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

²³ „Quod enim munus rei publicae adferre maius meliusve possumus, quam si docemus atque erudimus iuventutem? His praesertim moribus atque temporibus, quibus ita prolapsa est, ut omnium opibus refrenanda atque coercenda sit. Nec vero id effici posse confido, quod ne postulandum quidem est, ut omnes adulescentes se ad haec studia convertant. Pauci utinam! quorum tamen in re publica late patere poterit industria. Equidem ex iis etiam fructum capio laboris mei, qui iam aetate proveci in nostris libris adquiescunt; quorum studio legendi meum scribendi studium vehementius in dies incitatur; quos quidem plures, quam rebar, esse cognovi”.

²⁴ „Ars est philosophia vitae”

- REALE, G. (1999): *Historia filozofii starożytnej. III. Systemy epoki hellenistycznej*. Tłum. E. I. Zieliński. Lublin: Redakcja Wydawnictw Uniwersytetu Lubelskiego.
- STABRYŁA, ST. (1992): *Starożytny Rzym*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Dr. hab. Joanna Usakiewicz, PhD.

Instytut Filozofii

Uniwersytet w Białymstoku, Polska (Poland)

j.usakiewicz@uwb.edu.pl

**AKO ROZUMIEŤ NÁZORU, ŽE SUHRAWARDI VO SVOJEJ
ILUMINACIONISTICKEJ FILOZOFII ZJEDNOTIL
RÔZNE NÁBOŽENSKÉ TRADÍCIE
S RÔZNYMI FILOZOFICKÝMI TRADÍCIAMI**

HOW TO UNDERSTAND THE OPINION THAT SUHRAWARDI
IN HIS ILLUMINATIONIST PHILOSOPHY HAVE UNIFIED
DIFFERENT RELIGIOUS TRADITIONS
WITH DIFFERENT PHILOSOPHIC TRADITIONS

Mária Mičaninová

Abstrakt: *Suhrawardi set an ambitious goal to synthesize a philosophy from previous religious and philosophical traditions that would be their completion. A brief discussion of references to zoroastrianism in the Qur'an and in The Philosophy of Illumination, as well as of Suhrawardi's attitude to the platonic-peripatetic traditions in the Islamic world lead the author to a conclusion that Suhrawardi's philosophy has unified both traditions by accentuating the mystical aspect of both religious and philosophical traditions. This gave rise to a philosophy which is a way to certitude in a knowledge acquired through mystical vision. Therefore, Suhrawardi called it the wisdom of enlightenment, i. e. Hikmat al-isbrāq.*

Keywords: *Illumination, Zoroastrianism, Platonic and peripatetic traditions, Mysticism.*

Šiháb al-Dín Jahja al-Suhrawardi (1154 – 1191) sa vo svojom diele *Filozofia iluminácie* priamo, aj nepriamo odvoláva na rôzne náboženské a filozofické tradície, ktoré považuje za východiská vlastnej filozofie. Pri štúdiu jeho diela sa preto vynára otázka, ako ich dokázal zjednotiť vo svojom filozofickom systéme. Predpokladom zodpovedania nastolenej otázky je podľa môjho názoru skúmanie Suhrawardiho postoja k nemuslimskej náboženskej tradícii na jednej strane a k filozofii, ktorá sa rozvíjala v rámci islamského sveta, na druhej strane. Nemoslimskú náboženskú tradíciu som v tomto príspevku zredukovala na analýzu Suhrawardiho postoja k zoroastrizmu, pretože jeho teológia našla ohlas už v Koráne. Spolu s analýzou Suhrawardiho postoja k platonizmu s jeho kritickým postojom k peripatetickej filozofii budú základom pre formuláciu mojej odpovede na otázku z názvu príspevku.

Suhrawardiho postoj k zoroastrizmu

Vo svojej analýze Suhrawardiho postoja k zoroastrizmu vychádzam zo skutočnosti, že neoddeľoval náboženstvo od filozofie. Bol to moslim a Peržan, ktorý sa v súre 22:17 o zoroastrijcoch dočítal, že sú jedným z ďalších neislamských nábo-

ženstiev na území kalifátu. V Koráne našiel aj mená dvoch zoroastrijských anjelov, Haruta a Maruta, ktorí podľa súry 2:102 učili mužov mágií. Harut a Marut je upravená páhlaví verzia mien Haurvatat a Ameretat. Do Koránu ich mohol vložiť iba Mohamed, pričom sa predpokladá, že upravil ich pôvodný význam. Mágia sa síce vtedy neschvaľovala, ale schopnosť konať zázraky áno. Suhrawardi sa od mágie v úvode *Filozofie iluminácie* dištancoval. V súre 50:38 mohol dokonca nájsť paralely medzi zoroastrizmom a islamom tam, keď sa píše, že Boh nebol unavený po šiestich dňoch stvorenia, pretože to isté sa nachádza aj v Aveste. Aj silný dôraz na svetlo a tmu v niektorých veršoch Koránu sa považuje za vplyv zoroastrizmu.¹

Popri čítaní Koránu Suhrawardi nadobudol poznatky o zoroastrizme aj z diel uznávaných moslimských učencov, ktorí žili pred ním. Napríklad al-Maturídího (853 – 944), ktorí zoroastrijcov ostro kritizoval za dualizmus. Skôr neutrálny postoj zaujal k zoroastrizmu al-Birúní (973 – 1048). Al-Šahrastání (1086 – 1158) sa vyjadril k zoroastrizmu vo svojom diele o dejinách náboženstiev vyhol negatívnym poznámkam, či dokonca útokom na učenie Zoroastra. Jeho učenie prezentoval tvrdením, že svet pozostáva a trvá skrze dva vzájomne spojené princípy, svetlo a tmu, a že boj medzi nimi neustane až do konca času a dejín. V učení Zoroastra, podľa al-Šahrastáního, bol boh jedno a pôvodca svetla, aj tmy. Takýto opis však neponúka žiaden dôkaz pre to, že by al-Šahrastání nazýval Madžusov/zoroastrijcov heretikmi. Al-Mu'ajjad zo Širázu (zomrel v roku 866) hovoriac o zoroastrizme zašiel tak ďaleko, že dokonca porovnal uctievanie ohňa zoroastrijcami s moslimským uctievaním Ka'aby, keď poznamenal, že tak oheň, ako Ka'aba sú symbolmi, ktoré majú usmerňovať. Pre zoroastrijcov však, ako aj pre moslimov neskorších dní, zostali podľa neho už iba symbolmi bez skutočnosti, ktorú reprezentujú (Bürgel, 1999, 202 – 205).

Možno teda povedať, že Suhrawardiho postoj k perzskému zoroastrizmu mohol byť ovplyvnený tým, čo o ňom našiel vo veršoch Koránu, a tým, čo našiel v teologických traktátoch svojich predchodcov. Napriek tomu moslimská náboženská elita v Aleppe v čase, keď tam pôsobil Suhrawardi, mala negatívny vzťah k zoroastrizmu, keďže to bol napokon jeden z dôvodov, prečo Suhrawardiho označili za heretika a nakoniec dosiahli jeho popravu.

Vo *Filozofii iluminácie* sa možno opakovane stretnúť s menami perzských mudrcov, aj s menami zoroastrijských anjelov. Napr. v §138, v ktorom Suhrawardi opisuje emanáciu svetiel: „Vskutku, rozdiel medzi akcidentálnymi a netelesnými svetlami, na ktorý som už urobil odkaz, pozostáva z dvoch aspektov: z úrovne činiteľa a z úrovne prijímateľa. Ukázali sme, že prvou emanáciou zo Svetla svetiel je jediné Blízke svetlo, Mocné svetlo, to, ktoré niektorí páhlaví² nazývali predtým ‚Bahman‘.³ Blízke svetlo závisí na sebe samom, je nezávislé kvôli tomu, že je prvé. Existencia svetla zo Svetla svetiel sa nedeje oddelením niečoho od niečoho, lebo viete, že oddelenie a spojenie sú špecifickými vlastnosťami telies” (Suhrawardi, 1999, 92).

¹ Pozri napr. (Walbridge, 2001a, 51 – 64).

² T. j. Peržania.

³ Bahman je novoperzská, aj arabská forma mena prvého zo zoroastrijských archanjelov (amešaspentas, božských bytostí), ktorí boli stvorení Ahurom Mazdom, resp. emanovali z neho.

Vplyv zoroastrizmu na iluminacionistickú filozofiu tu možno nájsť v hierarchickom postavení Blízkeho svetla a prvého zo zoroastrijských archanjelov. Obidvaja sú *prvými stvoreniami*. To poukazuje na podobnosť medzi jeho iluminacionistickou metafyzikou a zoroastrizmom. Možno však tvrdiť, že by Suhrawardi nahradil islamskú angelológiu tou zoroastrijskou? Podľa J. Walbridgea nie, pretože nenašiel žiaden dôkaz, že by Suhrawardi priamo poznal zoroastrijskú literatúru. Suhrawardi bol podľa J. Walbridgea oboznámený so zoroastrijskou teológiou iba v takom rozsahu, v akom sa to dá predpokladať u vtedajšieho perzského intelektuála (Walbridge, 2001a, 63). A to napriek tomu, že v §159 vo *Filozofii iluminácie* možno nájsť aj používanie zoroastrijských názvov planét.

Suhrawardiho postoj k filozofickej tradícii

Ak by som pripustila, že sa Suhrawardi inšpiroval zoroastrizmom, keď ustanovil svetlo a tmu za kľúčové termíny svojej filozofie, potom by proces ich zakomponovania do iluminacionistickej metafyziky bolo možné slovami J. Walbridgea nazvať dekódovaním týchto termínov na abstraktnejší a filozofickejší jazyk (Walbridge, 2001b, 62). Bude preto užitočné znova si prečítať Suhrawardiho úvod k *Filozofii iluminácie*, v ktorom sa okrem iného píše: „Vo všetkom, čo som povedal o vede o svetlách a o tom, čo sa na nej zakladá a nezakladá, mi pomáhali **tí, ktorí prešli cestou Boha** (podč. – M. M.). Táto veda je pravou intuíciou inšpirovaného a osvieteného Platóna, sprievodcu a majstra filozofie, a tých, ktorí prišli pred ním v dobe Hermesa, otca filozofov, až po Platónovu dobu, vrátane takých mohutných pilierov filozofie, ako bol Empedokles, Pytagoras a iní. Slová starovekých sú symbolické a nie sú otvorené vyvráteniu. Kritika doslovného zmyslu ich slov nerieši ich skutočné zámery, lebo symbol nemôže byť vyvrátený. Toto je tiež **základ východného učenia o svetle a tme** (podč. M. M.), ktoré bolo učením perzských filozofov, ako Džamasp, Frahostar, Bozorgmehr a iných pred nimi. Nie je to učenie neveriaceho Magiho, ani heréza Máního, ani to, čo vedie k spájaniu iných bohov s Bohom – nech je vyvýšený nad každý takýto antropomorfizmus“ (Suhrawardi, 1999, 2).

Pripomeniem, že podľa D. Gutasa všetkým mysliteľom v islamskom svete išlo o poznanie (konečnej) pravdy. To mohol byť dôvod, pre ktorý „...používanie rôznych symbolov z rôznych tradícií sa stalo sekundárnym. Preto symboly, či už mazdaistické alebo koránske, odkazujú na pravdy, ktoré sú práve tak islamské, ako aj zoroastrijské“ (Amin Razavi, 1997, 47).

Najvýznamnejšie postavenie v jeho silsile má božský Platón.⁴ keďže vedel, že formy jestvujú, pretože ich videl. Ak sa podrobíme duchovnej príprave uvidíme ich podľa Suhrawardiho tiež. „Zdá sa, že Suhrawardi chápal mystickú skúsenosť

⁴ John Walbridge predstavil Suhrawardiho silsilu v niekoľkých „rodinách“: 1. Egyptská: Hermes, Agathadaemon, Asképius; 2. Grécka: Empedokles, Pytagoras, Sokrates, Platon, Aristoteles; 3. Perzská alebo Páhlaví: Kadžomarth, Džamásaf, Farsháwastar, Buzurjmíhr, Zoroaster, Kajchusraw a iní; 4. Orientálna: Indická, vrátane Budhu a čínska; 5. Islamsko – pytagorovská: Dhu'l-Nún al-Misrí, Sahl al-Tustarí; 6. Chusrawská: Abú Jazid Bastámí, Halladž, al-Harakání (učiteľ Avicennu) (Walbridge, 2001a, 31).

ako filozofický nástroj, ktorý stanovil určité otázky a, vo všeobecnosti, ponúka užitočné vodidlo vo filozofickom skúmaní“ (Walbridge, 1999, 181). Z analýz, ktoré sa týkajú arabských prekladov Platóna, Empedokla a Pytagora však vyplýva, že Suhrawardi mal o nich skôr sprostredkované znalosti. Aspoň J. Walbridge tvrdí, že všetko, čo Suhrawardi vedel o Platónovi poznal od Šahrazúriho (Walbridge, 2001a, 88 – 125).⁵

Filozofická špekulácia však ponúkla Suhrawardimu prostriedky, ktorými interpretoval vlastnú mystickú skúsenosť. Bola to mystická intuícia, ktorá ho doviedla ďalej, než filozofická špekulácia.⁶ Tým sa líši *Filozofia iluminácie* od Suhrawardiho raných diel napísaných v peripatetickom duchu. V iluminacionistickej metafyzike však už máme učenie, v ktorom z platónskych foriem urobil Suhrawardi anjelské intelektu, a tým ich „úplne pripravil o ich epistemologické funkcie a urobil z nich kozmologické pôsobiace príčiny foriem sublunárnych jestvujúcien“ (Walbridge, 1999, 183). Súhlasím s J. Walbridgeovým názorom, že „je to práve Suhrawardiho platonizmus, ktorý je rozhodujúci pre posúdenie Suhrawardiho ako filozofa“ (Walbridge, 1999, 181).

Postoj Suhrawardiho k peripatetickej filozofii sa stane jasnejším, ak si porovnáme Avicennovu metafyziku so Suhrawardiho. Avicenna napísal svoju *Knihu o liečení duše* podľa vzoru Aristotelovej metafyziky. Zmenil však usporiadanie jednotlivých pojednaní, ktoré odráža jeho vlastnú predstavu metafyziky. Je tiež všeobecne známe, že to bol al-Fárábí, ktorý pomohol Avicennovi pochopiť, o čom je Aristotelova *Metafyzika*. „Al-Fárábí a Avicenna predpokladajú, že Aristotelova *Metafyzika* uvádza jedinú vedu, ktorú Aristoteles nazýva múdrosťou alebo prvou filozofiou alebo teológiou (...) tiež predpokladajú, že každá veda má jediný ‚cieľ‘ (...) t.j. jediný prvotný objekt, ...“ (Menn, 2013, 143).

Avicennova metafyzika začína výkladom jestvujúcna, jednoty a atribútmi, „potom skúma odlišné druhy príčiny, potom tvrdí, že prvá príčina jestvujúcna je jediné prvé jestvujúcno, ktoré (...) vyhovuje mnohým tradičným atribútom Boha. Vo veľmi širokom zmysle by sme mohli povedať, že je to tiež štruktúra Aristotelovej *Metafyziky*“ (Menn, 2013, 146).

Suhrawardiho *Filozofia iluminácie* sa na prvý pohľad líši od Aristotelovej *Metafyziky*. Začína kritikou peripatetickej epistemológie, pokračuje kritikou peripatetických dôkazov a ich princípov, končiac prvú časť svojho diela kritikou sofistiky a nahradením niektorých peripatetických pravidiel iluminacionistickými pravidlami. V druhej časti *Filozofie iluminácie* začína diskursom o svetle a jeho skutočnosti, od ktorej prechádza k opisu poriadku existencie. Potom prechádza v treťom diskurze k výkladu aktivity Svetla svetiel, dominujúcich svetiel a nebeských pohybov. Štvrtý diskurz venoval Suhrawardi klasifikácii bariér, ich stavov, ich kombinácií a opisu niektorých ich síl. Záverečný, piaty, diskurz venoval Suhrawardi téme zmŕt-

⁵ Arabsky písané pramene uvádzajú informácie nielen o jednom, ale hneď niekoľkých Platónov. J. Walbridge konštatuje sa, že Suhrawardi nečítal žiadne dielo Platóna v jeho pôvodnej podobe. Podrobnejšie to opisuje Walbridge vo svojom diele *The Wisdom of the Mystic East. Suhrawardi and Platonic Orientalism* (Walbridge, 2001a, 88 – 125).

⁶ Platóna a Pytagorasa (bez jeho teórie čísiel) považoval Suhrawardi za mysliteľov, ktorí interpretujú zjavenie symbolicky.

vychvstania, proroctva a snom. Je na prvý pohľad zrejmé, že táto štruktúra nemá žiadnu podobnosť ani s Avicennovou, ani s Aristotelovou *Metafyzikou*.

Suhrawardi vo svojej kritike odmietol definíciu peripatetickej filozofie, ktorá určuje bytnosť/esenciu vecí pomenovaním jej najbližšieho rodu a rozdielu⁷, nie však princípy peripatetickej logiky, ktorú považoval za užitočný nástroj vedeckej analýzy. Akceptoval Avicennovu hierarchickú štruktúru univerza, odmietol však redukovať počet nebeských intelektov iba na desať (Suhrawardi, 1999, 99). Vytvoril zložitý systém vertikálnych a horizontálnych poriadkov svetiel, ktoré emanujú jedno z druhého; iba prvé svetlo, Blízke svetlo, emanuje priamo zo Svetla svetiel (Suhrawardi, 1999, 92). Boh Avicennu, Nevyhnutne jestvujúci, sa u Suhrawardiho stal Svetlom svetiel a zároveň konečnou príčinou všetkých vecí. Svetlo je axiómou *Filozofie iluminácie*, pretože „Čokoľvek, čo existuje, čo nevyžaduje žiadnu definíciu alebo výklad, je evidentné. Pretože nič nie je evidentnejšie ako svetlo, nič menej nepotrebuje definíciu“ (Suhrawardi, 1999, 78). Svetlo je prezentované spolu so svojim protikladom, tmou, ktorú Suhrawardi spája s absenciou svetla a s telesnosťou.

Okrem esenciálnej definície kritizoval Suhrawardi peripatetické chápanie vzťahu existencie a esencie (Suhrawardi, 1999, 47). Existenciu označil za mentálny pojem, ktorému nezodpovedá žiadna vonkajšia skutočnosť alebo prejav. To, čo podľa neho skutočne jestvuje je jednotlivá esencia.

Podobne kritizoval peripatetické učenie o poznaní. Znova ho úplne neodmietol, tvrdil, však, že ak budeme používať peripatetickú definíciu vecí nedosiahneme poznanie s istotou (Suhrawardi, 1999, 5-11). Vo svojom vlastnom učení tvrdil, že je možné dosiahnuť úplné a isté poznanie vecí iba skrze poznaním prítomnosťou. Je to priame nesprostredkované poznanie založené na mystickom videní. Jeho východiskom je Suhrawardiho názor, že človek môže poznať seba iba skrze seba. Preto je to v prvom rade sebaopoznanie, ktoré je poznaním prítomnosťou. Mystické videnie potom nie je prenosom foriem, ale schopnosťou duše uvedomiť si svetelnú skutočnosť objektu poznania (Suhrawardi, 1999, 139). Suhrawardi tvrdí, že nie poznanie nejakej veci dosiahnuté diskurzívne, ale videnie jej svetla našou dušou po tom, čo sa sústredila na seba, je cestou k istému poznaniu.

Záver

Z našej analýzy *Filozofie iluminácie* vyplýva, že Suhrawardi nespochybnil zoroastrizmus, ani perzských mudrcov. Naopak, stali sa jeho inšpiráciou, „nemohli ho však usmerňovať, pretože on hľadal platónsku múdrosť, ktorá kombinovala diskurzívnu a intuitívnu múdrosť do harmonického celku“ (Suhrawardi, 1999, 64).

Ak sa pozrieme na tematické zameranie diel filozofov v islamskom svete, potom zistíme, že metafyzika bola pre nich rámcom, do ktorého patrili úvahy tak o prvej príčine, o štáte/obci, ako aj o zmŕtvychvstaní, či proroctve. To podpo-

⁷ J. Walbridge a H. Ziai vo svojom anglickom preklade *The Philosophy of Illumination* pomenovali túto definíciu esenciálnou.

ruje aj Gutasov názor na vzťah náboženstva a filozofie v islamskom svete.⁸ A je to znova Gutasova charakteristika Suhrawardiho iluminacionistickej filozofie ako platónskej verzie avicennizmu, podľa ktorej je to filozofický systém, „v ktorom platónske idey dostali ontologický status v tom, čo on nazýva „svet archetypov“ (‘ālamal-mithāl), ktorý umiestnil medzi sublunárny a inteligibilný svet sfér. Nasledujúc Avicennu aj Suhrawardi vyjadril svoje univerzum v básnických termínoch používajúc ako svoj *leitmotiv* staroveký zoroastrijský koncept svetla a interpretujúc platónske archetypy ako aj inteligibilné jestvujúcna v termínoch zoroastrijskej angelológie (Gutas, 2002, 13, 17).

Podobne ako jeho predchodcovia aj on vo *Filozofii iluminácie* spojil zjavenie, zoroastrizmus a súfijskú zbožnosť s diskurzívnym myslením peripatetikov a toto s mystickým videním. Jeho Hikmat al – išrak má podľa môjho názoru tak vonkajšiu, ako aj vnútornú podobu. Vonkajšou podobou sú formálne vlastnosti jeho filozofie: používanie logiky ako nástroja na výstavbu vedeckého systému a na konceptualizáciu kľúčových pojmov jeho filozofie, svetla a tmy. Súčasťou vonkajšej formálnej podoby *Filozofie iluminácie* sú iluminacionistické pravidlá, ktorými nahradil peripatetické pravidlá.

Vnútorná podoba *Filozofie iluminácie* má dva aspekty. Jedným je používanie emanácie ako formy vysvetľujúcej vznikanie svetelného vesmíru a nakoniec aj aristotelovské kategórie na opis bytia. Tým druhým je zapracovanie osobných mystických zážitkov a mystickej intuície, do základov *Filozofie iluminácie*.

Vonkajšia a vnútorná podoba *Filozofie iluminácie* ukazuje, ako dokázal Suhrawardi zjednotiť náboženskú s filozofickou tradíciou. Je to filozofia, ktorá sa pre tých, čo kráčajú po božej ceste stala nástrojom zdokonaľovania schopností ich duše. Takto pochopená filozofia je múdrosťou, je to však múdrosť osvietenia vybudovaná z istoty mystického videnia pravdy. Vznikla zjednotením islamskej náboženskej tradície (súfizmu) s filozofickou tradíciou, v ktorej je akcentovaný mystický aspekt platónskej tradície. To je dôvod, pre ktorý ju Suhrawardi nazval Hikmat al-ışrak, Múdrosť osvietenia.

Literatúra

- AMIN RAZAVI, M. (1997): *Suhrawardi and the School of Illumination*. Richmond: Curzon Press.
- BÜRGEL, J. Ch. (1999): Zoroastrianism as Viewed in Medieval Islamic Sources. In: J. Waardenburg (ed.): *Muslim perceptions of other religions. A Historical survey*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- GUTAS, D. (2002): The Study of Arabic Philosophy in the Twentieth Century. An Essay on the Historiography of Arabic Philosophy. In: *British Journal of Middle Eastern Studies*, 29, (1), 5 – 25.
- MENN, S. (2013): Avicenna's metaphysics. In: P. Adamson (ed.): *Interpreting Avicenna*.

⁸ Podrobnejšie (in Gutas, 2002, 13).

- cenna. Critical Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUHRAWARDI (1999): *The Philosophy of Illumination*. A New Critical Edition of the Text of Hikmat al-ishrāq with English Translation, Notes, Commentary, and Introduction by John Walbridge and Hossein Ziai. Provo, Utah: Brigham Young University Press.
- WALBRIDGE, J. (2001a): *The Wisdom of the Mystic East. Suhrawardi and Platonic Orientalism*. Albany: State University of New York.
- WALBRIDGE, J. (2001b): *Light, Darkness, and the Kings of Ancient Iran*. State New York University Press.
- WALBRIDGE, J. (1999): *The Leaven of the Ancients: Suhrawardi and the Heritage of the Greeks*. Albany: State University of New York Press.

doc. PhDr. Mária Mičaninová, CSc.

Katedra filozofie a dejín filozofie
Filozofická fakulta UPJŠ v Košiciach
maria.micaninova@upjs.sk

KANTOVA KOZMOPOLITNÁ VÝCHOVA AKO REAKCIA NA MULTIKULTURALIZMUS

KANT'S COSMOPOLITAN EDUCATION AS A REACTION TO MULTICULTURALISM

Peter Kyslan

Abstract: *Clash of cultures represents a political, social, and economic fact of contemporary reality and it is also serious philosophical and ethical problem. The contact of cultures is not always associated with enrichment but often is accompanied by tension of values and conflict of opinions. The paper aims to introduce cosmopolitanism in the form of cosmopolitan education as a critical mirror of multicultural education. Cosmopolitan education anticipates more general principles of humanity and rejects the aestheticizing exploring of cultures. However, it remains questionable whether education (alone) can solve cultural differences and their political connotations.*

Keywords: *Kant, Culture, Cosmopolitanism, Education, Multiculturalism.*

Kozmopolitizmus¹ sa dnes znovu objavuje ako hlavný ideál inštitucionalizácie medzinárodnej občianskej spoločnosti. Zatiaľ čo modernistické debaty o kozmopolitizme boli podporované antinómiami, ako sú angažovanosť verzus odcudzenie, vlastenectvo verzus univerzalizmus, sentiment verzus účel, naopak v súčasných diskusiách kozmopolitizmus môže vystupovať ako dialektika, ktorá rieši takéto antinómie (Gregoriou, 2003, 257).

Východiskom štúdie je historicko-filozofický koncept, ale z filozoficko-analytickej perspektívy sa sústreďuje určitý segment súčasnosti. Realizovaná aktualizácia snaha nepredstavuje primárne jednosmernú kritiku multikulturalizmu a multikultúrnej výchovy. Na druhej strane nemožno ani hovoriť o prioritizácii výchovy k svetoobčianstvu (kozmpolitizmu). Naším zámerom je kritické zhodnotenie ambícií multikulturalizmu v podobe multikultúrnej výchovy na pozadí idey kozmopolitizmu a pedagogickej teórie I. Kanta.

1 Kantova teória Bildungu

Z dôvodu dlhodobejšieho záujmu a grantovej úlohy obraciam pozornosť na „Kantovu stopu“ v téme výchovy. Kantov filozofický záujem o všestrannú formáciu, výchovu a vzdelávanie (*Bildung*) nie je markantnou súčasťou jeho kritického projektu. Napriek tomu predstavuje dôležitú rovinu Kantovej praktic-

¹ V štúdiu považujem obsahovo a významovo pojmy *svetoobčianstvo* a *kozmpolitizmus* za synonymá. Pri Kantových textoch používame poväčšine pojem svetoobčianstvo a pri moderných interpretáciách pojem kozmopolitizmus.

kej filozofie. Bildung vo svojom období vystupuje ako odpoveď na osvietenuský perfekcionizmus a niekedy sa nazýva *najväčšou myšlienkou 18. storočia* (Gadamer), niekedy označovaného ako *pedagogické storočie*.

Bildung

V osvietenstve vystupuje *Bildung* v mnohých významoch ako *obraz, forma, kultivovanie duše, formovanie*. *Bildung* sa zvyčajne prekladá ako *vzdelávanie* (*die Ausbildung*) alebo ako *kultúra* (*die Kultur*) avšak u Kanta sa *Bildung* vyznačuje oveľa širším významom. V Kantovej koncepcii sa *Ausbildung* rozširuje o aktívnu činnosť seba-formovania a duchovného vytvárania individua a *Kultur* nabera sociálny a dejinný rozmer.

Nemecký jazyk má dva významy pojmu vzdelávanie. *Erziehung* opisuje školský systém a mechanizmus, v ktorom sa dieťa učí a výchovou sa stáva dospelým. Dôraz je kladený na „*zručnosti dospelých*“ – potreba ako čítanie, písanie, počítanie a spoločenský základ. Druhý význam Bildungu zhruba znamená „*kultivácia rozumu*“ – všestranný rozvoj ľudských vlastností. Je náročné doslovne preložiť tento pojem z nemeckého do iného jazyka. Gustavson uvádza tri varianty tohto pojmu – *klasický* (osvietenstvo), *liberálny* (Nussbaum) a *hermeneutický* (Gadamer) (Gustavson, 2014, 109). Čo je pre náš prístup zaujímavé, podľa autora majú všetky varianty spoločný aspekt pokusov vychádzať z koncepcie obmedzenej národnej alebo západnej tradície a hľadať pochopenie toho, čo by sme mohli označiť ako *globálna forma Bildungu* (Gustavson, 2014, 111).

Bildung spolu s kategóriami história a pokrok „bol jedným z nových konceptov osvietenskej filozofie, ktorá je odrazom hlbokkej revolúcie v spôsobe poznávania a zaznamenania skutočnosti sveta“ (Förster, 2009, 189). Významný Kantov podiel na tejto revolúcii je myšlienka sekularizovaného a slobodného spôsobu formácie a pestovania dispozícií ľudstva. Odrazom hĺbky revolúcie je uvedomenie si ľudstva, že je schopné a povinné vytvoriť si požadovaný obraz o sebe. Takýmto spôsobom sa ľudstvo stáva subjektom a objektom dejín, a zároveň subjektom a objektom *Bildungsprocesu*.

2 Svetoobčianska výchova

V nasledujúcej časti zúžim optiku na kozmopolitnú stránku výchovy. Jedným zo spôsobov, ako riešiť náročnú a nevyhnutnú úlohu ľudstva vytvoriť fungujúci svetoobčiansky celok, je popri dôležitom svetoobčianskom práve aj svetoobčianska výchova. Zámerom textu je v prvom rade analýza a vymedzenie Kantovej výchovy k svetoobčianstvu a jej ideová konfrontácia s (1) teoretickými základmi a (2) formou súčasnej multikultúrnej výchovy.

Ak teda hovoríme o kozmopolitnej výchove, musíme prinajmenšom prihliadať na princípy *Kantovej filozofie dejín*: po prvé, *teleologické vymedzenie*; po druhé, *univerzálny charakter*; po tretie, *morálny rozmer* a po štvrté, *politický rozmer*.

Teleologický a univerzálny aspekt

Kantovo tvrdenie, že konečným cieľom výchovy nie sú dobré životné individuálne podmienky študentov, ale skôr morálna dokonalosť ľudského druhu ako celku (Louden, 2000, 37), predstavuje modernú pedagogiku presahujúcu filozofickú myšlienku.

Svetová komunita je priestor, kde sa môže realizovať posledný účel kultúry a dejín. Teda individuálne šťastie je len stupňom k všeobecnému šťastiu, Kantom nazvanému *všeobecnému blahu*. Záväzok k výchove je podľa Kanta v podstate záväzkom k realizácii účelu, najvyššieho dobra, ktoré opisuje ako stav vecí, v ktorom ľudstvo dosiahne rozvoj cností a nutné šťastie (Roth, 2012, 263).

Záväzok k morálnemu zákonu si každá osoba reflektuje v slobode sama, záväzok k všeobecnému šťastiu sa musí stať predmetom osvety, kontroly a regulovania. Kozmopolitizmus je v tomto zmysle subjektívnou formou vedomia, ktorá predpokladá pochopenie pojmu kozmopolitizmus, a zároveň schopnosť tento pojem imaginatívnym a reflektujúcim spôsobom rozvíjať (Fine, 2011, 21) a sociálne žiť. Týmto spôsobom sa kozmopolitizmus stáva nevyhnutným obsahom výchovy.

Sloboda spočíva v tom, že každý môže konať podľa svojej vlastnej vôle, pričom sa žiada konať v súlade s vôľou ostatných. Intersubjektívna kompatibilita ľudských činností (Guyer, 1995, 129) je najnáročnejšia úloha a hlavný účel ľudstva. Vytvorenie takého systému života a spôsobu myslenia (*Denkungsart*), ktorý umožní individuálne šťastie a zároveň všeobecné blaho svetového spoločenstva, je jednou z najťažších, ale aj najdôležitejších úloh ľudstva. V *Pedagogike* Kant definuje tento účel: „[...] ale jedno je isté, že jednotlivé ľudské bytosti, bez ohľadu na to, aký stupeň formácie sú schopní priniest svojim žiakom, nemôžu naplniť svoje poslanie. Nie jednotlivé ľudské bytosti, ale skôr ľudský druh, musí dosiahnuť toto poslanie“ (Kant, 1931, 37).

Kantova myšlienka humanity ako všeobecného účelu ľudstva realizovaná vo výchove, kultúre a v svetoobčianskom celku nepramení zo skúsenosti a zo záujmu a potrieb, ale svoj základ nachádza v čistom rozume. Pre Kanta je tento apriórny základ garantom univerzálnosti.

Východiskom Kantovho univerzalizmu nie je kultúrna, náboženská alebo politická kategória, ale všeobecný a vždy prítomný rozum a povinnosť kategorického imperatívu v každej osobe, na každom mieste a v každom čase. Cavallar zdôraznil, že morálne sebazákonodarstvo a sebamotivácia vedie k svetoobčianskemu spôsobu zmýšľania a svetoobčianskym postojom, čo výslovne presahuje rámec občianskeho humanizmu vo vlastnej republike (Cavallar, 2014).

Morálna podmienka

Nasledujúcim a nemenej dôležitým aspektom výchovy k svetoobčianstvu je *morálka*. Morálny kozmopolitizmus je zdôraznený v mravnej výchove a formácii, napríklad v *Prednáškach z pedagogiky*, kde Kant tvrdí, že mladému študentovi je potrebné pomôcť pestovať „dobročinnosť voči druhým“ (lásku k blížnemu)

a potom tiež „kozmpolitné dispozície“, čo so sebou nesie „záujem o dobro vo svete“ (Kant, 1931, 97).

Na predchádzajúcich riadkoch som definoval širšie poňatie pojmu *Bildung* u Kanta. Nejde len o výchovu a vzdelávanie v bežnom slova zmysle (v rodine a v škole), ale pojem *Bildung* naberá na význame *morálneho sebaformovania* a *kultúry* ako rozvoja humanity. Výchova podľa Kanta nepestuje iba technické a pragmatické predpoklady, ale najmä morálne predispozície (Roth 2012, 270). Podobne Kant hovorí o dvoch dobách výchovy. V prvej sa musí mladý človek mechanicky a pasívne podrobiť výchove; v druhej sa vo výchove riadi podľa vlastného úsudku a slobody, podriaďuje sa iba zákonným medziam (porov. Kant, 1931, 46).

Konečný osud ľudského rodu je morálna dokonalosť. Podľa Kanta nemôže byť *etické spoločenstvo* dosiahnuté hneď a bez problémov. Zlepšenie na úrovni výchovy je „žiaduce, ale v jeho rýchly úspech je len ťažko dúfať“ – píše Kant v *Spore fakúlt* (Kant, 2003, 145), pretože objektom výchovy sú nedokonalé ľudské bytosti. Jedným z praktických naplnení Kantovej mravnej náuky je práve kozmpolitná výchova.

Politický rozmer výchovy

Politický rozmer výchovy v kozmpolitnom zmysle je pozorovateľný vo viacerých prípadoch. Kant v *Antropológii* tvrdí, že „občianska výchova by mala byť v súlade s poslaním ľudstva (Bestimmung) pre vytvorenie kozmpolitickej jednoty“ (Kant, 1964, s. 688). Výchova a politické (republikánske) zriadenie sú komplementárne a ich vnútorná súvislosť je evidentná.

Kant posúva politický rozmer výchovy o stupeň ďalej, zdôrazňuje politickú nevyhnutnosť vytvorenia rámcov a princípov formovania zmyslu pre kozmpolitickú perspektívu. Kozmpolitizmus tak predstavuje dlhodobý výsledok pretvárania spôsobu myslenia podľa maxím ľudstva. Výchova nemá byť realizovaná len prostredníctvom rodiny, školy a univerzity, ale v širokom sociálno-občianskom priestore. Povaha tohto priestoru má slúžiť ako podpora rozvíjania občianskych (prakticko-právnych) a kozmpolitických dispozícií.

Možno však vnímať jeden zásadný problém *politického a pedagogického*. Kant v podpore svetoobčianskej myšlienky nespomína, že politika má (by mala) stanoviť, diktovať a garantovať výchovu. Politika a výchova podporujú ideu kozmpolitizmu, ale otázkou ostáva, aký majú vzájomný vzťah. Politika nesmie mať vplyv na systém výchovy, obmedzila by tak jej autonómiu a univerzálnosť. V tomto kontexte preto idea kozmpolitizmu musí výhradne plniť funkciu regulatívneho a nie konštruktívneho princípu. V tomto aspekte politického záujmu a stratégie dešifrujeme problematiku multikultúrnej výchovy.

Vo vymedzení výchovy ku kozmpolitizmu v Kantovom zmysle nakoniec, ale nie v poslednom rade, je potrebné definovať obsah a význam pojmu *kozmpolitizmu* v tejto koncepcii. Kozmpolitizmus je v tomto prípade potrebné chápať ďaleko širšie ako len ako politickú orientáciu. Kozmpolitizmus v teórii *Bildung* znamená „presvedčenie alebo teóriu, že všetci ľudia, bez ohľadu na rasu, pohlavie,

náboženstvo alebo politickú príslušnosť patria, alebo by mali patriť, do jedného spoločenstva, do celosvetovej res publica“ (Cavallar, 2014, 3). Kantova kozmopolitná vízia je idealizujúci koncept najvyššieho dobra a budúcnosti ľudstva.

Syntetizujúc uvedené aspekty výchovy možno konštatovať predbežný záver, že kozmopolitizmus a svetoobčianska spoločnosť je zmyslom dejín (Fackenheim) a cieľom kultúrneho pokroku (Castillo) a aj cieľom a ideou výchovy (Cavallar). Svetoobčianska predstava a perspektíva má byť vstevovaná žiakom (tiež každému členovi spoločnosti), a týmto spôsobom môže byť politicko-právne stelesnenie kozmopolitizmu reálnejšie a bližšie v čase a čo je hlavné podporované a legitimizované tzv. „zdola“. Takto koncipovanou výchovou bude ľudstvo lepšie a každá ďalšia generácia urobí krok bližšie k zdokonaleniu ľudstva (Kant, 1931, 35).

3 Kritika multikultúrnej výchovy

Po vymedzení aspektov výchovy v zmysle svetoobčianskej výchovy obraciam pozornosť na problematiku multikulturalizmu a multikultúrnej výchovy. Nevyhnutne musím perspektívu zúžiť a analýzu obmedziť na filozoficko-kritický postoj. Na pozadí komparácie nemožno realizovať primárne kritiku multikultúrnej výchovy, jednosmernou kritikou by sme mierili aj k filozofickým fundamentom výchovy k svetoobčianstvu. Zámerom nasledujúcej iniciatívy je vymedzenie problémových miest a ich filozofické zhodnotenie. Zásadná kritika by predstavovala pomerne trufalý a vedecky neštandardný počin. Stojíme pred širokým vedeckým záujmom o túto problematiku, podporovanú rôznymi výskumami, nadáciami, inštitúciami, spoločnosťami aj národnými politikami.

Multikultúrna výchova má viacero definícií a môže byť proces, ale tiež aj výchovno-vzdelávací program. Metódy multikultúrnej výchovy sú rôzne, vzťahujú sa na osobnosť študenta vo viacerých zmysloch, popri rozumových a činnostno-praktických metódach prevláda zmyslová metóda, teda edukačný prístup, ktorý pôsobí na zmysly. Obmedzujúca empirická povaha výchovných princípov multikultúrnej výchovy bude neskôr predmetom kritiky.

Avšak formy multikultúrnych výchovných metód vznikajú ako produkty demokratických systémov. Demokracia je vo svojej teoretickej podstate pluralitná, čo znamená prijatie vnútornej hodnoty všetkých ľudských bytostí a jedinečných osobností. Problematickými sa tu stávajú príčiny vzniku idey multikulturalizmu a multikultúrnej výchovy. Z geografického hľadiska je to produkt západného sveta, konkrétnejšie Severnej Ameriky (USA, Kanada). Vychádza z potrieb americkej spoločnosti v 60. rokoch 20. storočia. Vzdelávacie modely museli akútne reagovať na novú politickú, sociologickú a kultúrnu situáciu. Kultúrny pluralizmus a etnická rozmanitosť so sebou prinášali konkrétne sociálne napätie a konflikty.

Kriticky napadnuteľnú ambíciu a problémovú zložku multikultúrnej výchovy predstavuje *univerzálna platnosť*. Zdá sa prinajmenšom paradoxné, že výchova ako nástroj konkrétnej politiky a odraz konkrétnej kultúrnej reality by si mohla nárokovať na všeobecnú platnosť. Z filozofického hľadiska možno hovoriť o rovnosti ako o univerzálnom princípe. Problémom ostáva, že táto rovnosť sa eliminuje

a minimalizuje do formy kultúrnej rovnosti, t.j. *rovnosti kultúrnych prejavov* (Kymlicka 2001, 216). Akokoľvek vznešene to znie, rovnosť kultúr je ilúzia. Nevyvrátiteľne prítomná v dejinách je *hierarchizácia kultúr*. Na vrchole je západ, západná, kresťanská, európska kultúra; z toho vyplýva, že ostatné východoeurópske, islamské, ázijské a iné kultúry sú podriadené. To znamená, že tieto iné kultúry sú vždy merané meradlom západnej kultúry, ich hodnotami a normami. Vzdelávanie založené na harmonizovanom (herderovsko-romantickom) poňatí kultúry predstiera stav rovnocennosti kultúr. Táto fikcia o harmónii kultúr má vo vzdelávaní kritický názov *naivný* kulturalizmus a má opakujúce sa sporné miesta.

Kľúčovou stratégiou a objektom záujmu multikultúrnej výchovy je orientácia na kultúrne rozdiely. Uvedená stratégia nevyhnutne predpokladá homogénne kultúry a národné identity, čo prispieva k opačnému efektu – posilneniu kultúrnych stereotypov a vzostupu predsudkov. Kultúry sú v tomto prípade považované za uzavreté. Strategický *esencializmus kultúr* (Gustavson) v obrazoch civilizovaného a necivilizovaného sveta je nástrojom ospravedlňovania kolonializmu.

Význam medzikultúrnych diskusií a konkrétnej realizácie idey multikulturalizmu sa často nedorozumením obmedzuje na *estetickú zložku kultúry* s dôrazom na exotiku, tanec, hudbu a jedlo. „Gurmánske hľadisko“ (Essinger) alebo „tanec kultúr“ (Breidenbach – Zukrigl) posúva do úzadia axiologické a politicko-právne záležitosti. Situácia je podobná v obsahu a forme vyučovacích materiálov v rámci multikultúrneho vzdelávania, ktoré však podľa viacerých kritikov možno považovať za nedostatočné.

Problém *etatismu multikultúrnej výchovy* považujeme v kantovskom zmysle za nasledujúci problém. Politický vplyv na multikultúrnu výchovu bol čiastočne naznačený. Multikulturalizmus sa nachádza kdesi medzi politikou a vedou. Multikulturalizmus nie je ilúzia, ale globálna politická realita. Zásadný problém multikulturalizmu je jeho politický výklad.

Pokúsím sa o zhrnutie. Jeden z rozdielov medzi ideou kozmopolitizmu a ideou multikulturalizmu tkvie v tom, že prvá sa má výchovou dosiahnuť a druhá výchovou potvrdiť. Multikultúrna výchova vychádza z potreby kultúrno-politickej reality a prejavuje sa v rôznych pseudoformách. Výchova k svetoobčianstvu v Kantovom podaní vychádza z celostného filozofického uchopenia problému človeka, morálky a kultúry. Zásadný problém multikultúrnej výchovy vidím v tom, že sa obmedzuje len na estetickú zložku kultúry. Presvedčenie, že poznanie jazyka, umeleckých artefaktov a tradície je dostatočné k pochopeniu jednotlivých kultúr v celku a vedie k pozitívnemu spolunažívaniu, je mylné. Cieľom multikultúrnych osnov je spájať pozitívne pocity multikultúrnej skúsenosti. Toto esenciálne obmedzenie kultúry homogenizuje kultúrnu skúsenosť a neuznáva kontextuálnosť obsiahnutú v kultúrnych identitách. Uzatvára kultúru do nemenného etno-lingvistického rámca.

Výchova a vzdelávanie sa musí zamerať nie na národné alebo politické ciele, ale na ľudské zlepšovanie morálnych podmienok a veľké svetové témy. Bildung nemôže slúžiť ako politický či trhový nástroj. Možno hovoriť o zneužití výchovy k rozvoju pragmatických dispozícií k vopred stanoveným cieľom (Roth 2012, 268

– 269). Preto kozmopolitická výchova nemôže iba pripraviť študentov na momentálne potreby a záujmy spoločnosti, mala by im tiež umožniť využiť svoj rozum v praxi tak, že sú schopní sledovať najvyššie dobro ako objekt morálky. Našou úlohou ako občanov sveta bude „nejakým spôsobom prit’ahovať kruhy do stredu, kde sa všetky ľudské bytosti viac podobajú obyvateľom ako my. Vo všeobecnosti by sme nikoho nemali považovať za cudzieho, teda mimo našej oblasti záujmu a povinnosti“ (Nussbaum, 1997, 33).

Príspevok bol realizovaný v rámci grantového projektu VEGA 1/0280/18 Kant a filozofia dejín.

Literatúra

- CAVALLAR, G. (2014): Res publica: Kant on Cosmopolitical Formation (Bildung). *Studia Philosophica Kantiana*, 3, (1), 3 – 22.
- FINE, R. (2001): Kosmopolitismus. Základní ideje globálního uspořádání. Praha: Nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR.
- FÖRSTER, E. (2009): The hidden plan of nature. In: A. O. Rorty – J. Schmidt (Eds.): *Kant’s Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Aim: A Critical Guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 187 – 199.
- GREGORIOU, Z. (2003): Resisting the Pedagogical Domestication of Cosmopolitanism: From Nussbaum’s Concentric Circles of Humanity to Derrida’s Aporetic Ethics of Hospitality. *Philosophy of Education Yearbook*. Philosophy of Education Society, 257 – 266.
- GUSTAVSSON, B. (2014): Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. *Confero*, 2, (1), 109 – 131.
- GUYER, P. (1995): *Kant’s System of Nature and Freedom. Selected Essays*. Clarendon: Oxford University Press.
- KANT, I. (1931): *O výchově*. Praha: Dědictví Komenského.
- KANT, I. (1964): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Bd. VI Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KANT, I. (1990): *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda.
- KANT, I. (1998): Über Pädagogik. In: I. Kant: *Werke in Sechs Bänden*. Herausgegeben von Wilhelm Weischädel. Band VI. Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- KYMLICKA, W. (2001): *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- LOUDEN, R. B. (2000): *Kant’s Impure Ethics. From Rational Beings to Human Beings*. Oxford: Oxford University Press.
- ROTH, K. (2012): A cosmopolitan design of teacher education and a progressive orientation towards the highest good. *Ethics & Global Politics*, 5, (4), 259 – 279.

NUSSBAUM, M. (1997): Kant and Cosmopolitanism. In: J. Bohman – M. Lutz-Bachmann (Eds.): *Perpetual Peace: Essays on Kant's Cosmopolitan Ideal*. Cambridge: MIT Press.

ZÁKUTNÁ S. (2019): Kant in the Context of 18th Century Philosophy of History. *Studia Philosophica Kantiana*, 8, (2), 35 – 44.

Mgr. Peter Kyslan, PhD.

Inštitút filozofie

Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

Prešov, Slovenská republika

peter.kyslan@unipo.sk

K FILOZOFICKEJ REFLEXII OSVIETENSKÝCH MOTÍVOV VÝCHOVY A VZDELÁVANIA A. N. RADIŠČEVA

AN PHILOSOPHICAL REFLECTIONS OF A. N. RADISHCHEV'S ENLIGHTENMENT IDEAS ABOUT EDUCATION

Ondrej Marchevský

Abstract: *The problematics of the Russian Enlightenment in its characteristic features and tendencies of its forming constitutes one the main framework of the presented contribution. Enlightenment as a period in history of Russian philosophical thinking is fundamentally determined by reign of the empress Catherine II of Russia. Her enlightening and reactive attitudes following from the events of 1789 become the subject of author's interest. To illustrate the turbulent changes in Russian intellectual milieu after the French Revolution, the author uses an example of A. N. Radishchev who, in the spirit of Enlightenment, published his Journey from St. Petersburg to Moscow in 1790. The issues of education and knowledge are one of the important issues in the content of this book and also main reason why the paper is focused on this topic.*

Keywords: *Enlightenment, Russian philosophical thinking, A. N. Radishchev, Education.*

Existujú problémy a otázky, ktoré nie je možné náležite obsiahnuť v textovom rozsahu poskytovanom odborným článkom či konferenčným príspevkom. Nazdávame sa, že takýmto problémom je aj osud ruského osvietenstva a v jeho rámci tvorby Alexandra Nikolajeviča Radiščeva¹. Práve preto je predkladaný text možné vnímať ako prvú z troch textových etáp našej snahy prispieť k predstaveniu problematiky ruského osvietenstva.

Na tomto mieste, v tejto etape sa pokúsime čitateľovi naznačiť hlavné periodizačné predely formovania osvietenského myslenia v Rusku. Zároveň priblížime miesto Radiščeva v osvietenskom myslení. Z jeho biografie zdôrazníme tie momenty, ktoré sa bezprostredne odrážajú na jeho učení, jeho tvorivých osudoch a dobových reáliách. Poukážeme na nosný motív jeho učenia, ktorým je – ako sa nazdávame – človek. Zaoberá sa otázkou formovania človeka, jeho výchovy a vzdelávania. Zaujíma ho postavenie človeka v spoločnosti, v jej živote a to, ako spoločnosť na človeka vplýva a zároveň, ako človek dokáže formovať život spoločnosti. Vzdelávanie a výchova, spoločne s otázkami spoločenskými, štátnymi a právnymi tvoria zásadné roviny v jeho úvahách o človeku. Ústrednú pozornosť budeme v tomto texte venovať práve otázke vzdelávania a formovania človeka ako plnohodnotne a šťastne žijúceho jedinca, ktorý sa tak zároveň stáva nosným pilierom spoločenstva.

¹ Александр Николаевич Радищев (1749 – 1802)

V závere práce len tézovite priblížime problematiku tzv. dvoch trestov Radiščeva, teda odozvu na jeho dielo v dobovom ruskom prostredí, ktoré bolo zásadne určené autoritou imperátorky Kataríny II, ako aj odozvu v ďalších dejinách ruského či presnejšie sovietskeho myslenia.

Nazdávame sa, že nám to umožní poukázať na druhý z dominantných prístupov k otázke človeka – prístup štátno-právny, čím záverečná časť bude tvoriť vstup k druhej etape nášho spracovania ruského osvietenstva v inom samostatnom texte, a ktorá bude zameraná okrem osvietenských názorov Radiščeva na štát, právo a spoločnosť aj na analýzu naratívnej stratégie zvolenej ruským osvietencom.

Pri spracovaní problematiky ruského osvietenstva sa budeme nosne opierať o práce historikov ruskej filozofie ako Andrzej Walicki (2005), Frederick Copleston (2009) či Ján Komorovský (2010) či Oľga I. Jelisejevová (Елисејева, 2015).

Z pôvodných prác Radiščeva vychádzame z jeho najzásadnejšej práce *Cestovanie z Petrohradu do Moskvy*² a tiež z jeho traktátu *O človeku, jeho smrteľnosti a nesmrteľnosti*³.

V historickom-periodizačnom pohľade na ruské osvietenstvo by sme v prácach Walického (2005), podobne ako aj Coplestona (2009) mohli identifikovať zhodu v tom, že vstupné rámce osvietenského myslenia v Rusku sa formovali niekoľko desiatok rokov. V tomto období, pre ktoré je možné použiť názov predosvietenského, sa dostaneme nevyhnutne do konfrontácie s odkazom a dedičstvom Petra I. Veľkého, pričom jeho pôsobenie a vplyv v rôznych oblastiach ruského života je predmetom častých odborných i laickejších hodnotení.

Obdobie najvýraznejšieho rozvoja osvietenského myslenia sa bez zásadnejších názorových rozporov zvykne spájať s obdobím vlády Kataríny II. medzi rokmi 1762 – 1774, resp. až rokom 1789⁴.

Ide o obdobie kedy sa sama otvorene hlási k myšlienkam osvietenstva nosne francúzskej proveniencie: „Snažila sa urobiť z francúzskej osvieteneckej filozofie nástroj vlastnej politiky, vnútornej i zahraničnej“ (Walicki, 2005, 37 – 38). Považovala sa za ich žiačku francúzskeho osvietenstva a mimoriadne za žiačku Montesquieuho. Vysoko hodnotila jeho *Duch zákonov*. Jeho dielo považovala za svoju „modlitebnú knihu“ (Walicki, 2005, 39). O centrálnej postavě Kataríny II. pre formovanie osvietenského myslenia vypovedá aj ďalšia poznámka Walického: „Je možné dokonca povedať, že jej úloha bola v istom zmysle centrálna – nie kvôli jej „filozofii“, ale preto, že všetci významnejší ruskí myslitelia, ktorí boli jej súčasníkmi, sa snažili vyjadriť k jej koncepcii, viedli s ňou skrytú alebo priamu polemiku“ (2005, 38). Za dôležitejšie však považujeme zdôrazniť, že do tejto doby je situovaný aj život Radiščeva, formovanie jeho postojov a tvorby. Nazdávame sa, že tu vzniká vhodné miesto pre priblíženie dôležitých biografických momentov samotného Radiščeva, ktoré ústili do vydania jeho *Cestovania*.

Katarína II. už počas svojej moskovskej korunovácie (1762) vydala nariadenie zriaďujúce tzv. pážací zbor, ktorý mal štyridsať členov (Komorovský, 2010). Jeho súčasťou bol aj Radiščev. Bol tiež medzi tými pážatami, ktoré v roku 1766 Katarí-

² Rus. Путешествие из Петербурга в Москву

³ Rus. О человеке, о его смертности и бессмертии

⁴ Celkovo vládla Katarína II. v rokoch 1762 – 1796.

na II. vyslala na zahraničné štúdiá, presnejšie do Lipska. Tu mali získať predovšetkým právnické vzdelanie.

Pre Radiščeva je tu dôležitým momentom knižný dar od akéhosi ruského cestujúceho. Týmto darom bola kniha Helvetia *O duchu*. Komorovský (2010) označuje lektúru tejto práce ako moment kľúčový vo formovaní Radiščevovho vlastného slobodného myslenia. Zároveň predstavovala vstup k štúdiu takých osvietenských filozofov ako Rousseau a Diderot.

V roku 1771 Radiščev vracia do vlasti. Prichádza do atmosféry najliberálnejšej nálady Kataríny II. Prichádza do prostredia presýteného *Duchom zákonov* Montesquieu. Zároveň citlivo vníma realitu každodenného života v krajine, ktorá bola v prikre rozpore s tým, čo sa snažila Katarína II. prezentovať Diderotovi a iným. Evidentný rozpor, ktorý sa snúbi so záujmom o osudy Ruska privádza Radiščeva na 18 ročnú cestu tvorby jeho najvplyvnejšieho diela *Cestovanie z Petrohradu do Moskvy*. Dielo je písané ako cestopis, plný prvkov imaginácie v rôznych prevedeniach, ktoré Radiščeva stretávajú počas jeho cesty medzi týmito *dvoma stolicami* Ruska.

Radiščev tvorí aj počas prvého veľkého spoločenského otrasu za vlády imperátorky, povstania vedeného Jemeljanom Pugačovom v rokoch 1773 – 1774. Po tomto období dochádza u Kataríny II. k momentu prehodnocovania myšlienok a zámerom osvietenstva. V roku 1789, po Veľkej francúzskej revolúcii, dovtedajšie existujúce pochybnosti Kataríny II. naberajú reakcionársky ráz, ktorý nadobudol radikálnu podobu. V rovnakom roku Radiščev dokončuje posledné práce na svojom *Cestovaní*.

22. júla 1789 dostal Radiščev od Nikitu Rylejeva, policajného náčelníka a predsedu cenzúrneho zboru v Petrohrade povolenie na vydanie svojej knihy, *Cestovania*.

Radiščev si zabezpečil tlačiarenský stroj a vytvoril si tlačiareň vo svojom dome, kde s tlačou začal v januári roku 1790. Vytláčilo sa, ako uvádza Komorovský (2010) približne 650 exemplárov. K čitateľom sa dostalo ale len medzi 32 – 70 exemplármi. Dodnes je zachovaných 17 exemplárov prvého vydania.

Záverečné obdobie formovania osvietenstva v Ruskom prostredí, nazývané tiež postosvietenstvom je spájané predovšetkým s reakčnou časťou vlády Kataríny II. až do jej smrti, a následne s vládou jej vnuka Alexandra I. Dôležitými medzníkmi, medzníkmi ktoré obyčajne časovo uzatvárajú ruské osvietenstvo sú udalosti roku 1825 – dekabristické povstanie a nástupu Mikuláša I. na trón.

Ako sme uviedli, obdobie vlády Kataríny II. je obdobím, v ktorom pôsobil Radiščev. Nasledujúci priestor by sme chceli využiť na priblíženie časti jeho autentického osvietenského učenia, pričom sa budeme držať naznačeného rámca.

„Našiel som človeku utešenie v ňom samom“ (Radiščev, 2010, 13). Uvedená myšlienka nám môže pomôcť uviesť v slede predkladaného textu avizovaný motív výchovy, formovania a kultivácie človeka. Je možné badať, že tento motív ruský osvietenec rozpracúva v dvoch výrazných rovinách, v rovine vzdelávajúcej inštitúcie – školy. Tu venuje pozornosť kontextu duchovnej akadémie. Druhou rovinou je rovina výchovy rodičovskej, v ktorej máme možnosť konfrontovať sa s jeho víziou ideálneho vzdelania a výchovy individua.

K prvej spomenutej rovine, k rovine školy, resp. akadémie sa vyjadruje v časti *Podbrežie*, kde sa stretáva s mladým seminaristom cestujúcim do Petrohradu za lepším vzdelaním. Radiščev prehovárajúc slovami seminaristu podotýka: „naše učilište patrí minulým storočiam ... Aristoteles a scholastika doteraz vládnu v seminároch“ (Radiščev, 2010, 45) a o povahe vzdelávania kriticky poznamenáva rovnakým spôsobom: „Klasických autorov poznáme všetkých, ale skôr sú nám známe kritické komentáre k textom než to, čo ich podnes robí lahodnými, čo im prinieslo nesmrteľnosť“ (Radiščev, 2010, 45).

V *Podbreží* sa dozvedáme, že autorovi je podnetom pre uvažovanie o inštitucionálnom vzdelávaní okrem rozhovoru so seminaristom aj čítanie jeho poznámok, ku ktorým sa autor dostal krádežou. Z ukradnutej úvahy seminaristu čítame: „Obzri sa len nazad, zdá sa, že ešte nie sú tak ďaleko časy, keď panovala povera a celý jej sprievod: nevedomosť, otroctvo, inkvizícia a ešte veľa ledačoho. Nie je tomu tak dávno, čo Voltaire do zachrípnutia volal proti povere“ (Radiščev, 2010, 46). V týchto poznámkach sa pre čitateľa profiluje zámer toho, čo by vzdelávacie inštitúcie mali spoločnosti prinášať, v čom je ich osvietenské poslanie – boj proti bludu a predsudkom. V tom nás utvrdzuje aj ďalšia poznámka z ukradnutých zápisov: „Ak našim potomkom hrozí, že upadnú do bludu, ak opustia prírodu a budú sa hnať za vidinami, bolo by veľmi prospešné dielo spisovateľa, ktorý by nám na dejinách ukázal vývin ľudského rozumu, keď striasol hmlu predsudkov a začal sledovať pravdu“ (Radiščev, 2010, 47). Aj keď tu spomína spisovateľa v jednotnom čísle (čo je s vysokou pravdepodobnosťou on sám), a v texte polemizuje s prostredím duchovných akadémií a seminárov, dovoľme si tvrdiť, že sa vyjadruje k procesu inštitucionalizovaného vzdelávania ako takého. Radiščev zároveň tvrdí, že tento zámer bude čoskoro naplnený.

V slovách seminaristu je možné čítať poukázanie na zaujímavé špecifikum a rozdiel medzi akademickým filozofickým uvažovaním a tým vo vzdelaných kruhoch veľkomestskej a šľachtickej inteligencie: „Našťastie som sa v Novgorode dostal do domu jedného z gubernských hodnostárov a mal som možnosť získať v ňom čiastočnú znalosť francúzštiny a nemčiny a používať knižnicu domáceho pána. Aký veľký rozdiel vo vzdelanosti dnes a za čias, keď sa v školách používala len latinčina!“ (Radiščev, 2010, 45). Okrem poukázania na hodnotu inštitucionálneho a súkromného-domáceho vzdelania, stretávame sa s motívom, ktorý bude rezonovať v osvietenských úvahách Radiščeva – jazyk. Citovaná pasáž nám poukazuje na potrebu poznania cudzích jazykov ako francúzština, nemčina, pričom latinčina je v pozícii akéhosi skostnatenia. To ale nebude posledné slovo Radiščeva vo vzťahu k klasickej filológii.

Jazyková otázka má ešte jednu dôležitú podobu: „Prečo u nás nezavedú vysoké školy, v ktorých by sa prednášali vedné disciplíny v jazyku spoločnosti, v jazyku ruskom?“ (Radiščev, 2010, 45). Potreba znalosti jazykov a aj emancipácie vlastného jazyka sa stáva pre Radiščeva kľúčovou v jeho osvietenských úvahách. Môže pre nás zároveň predstavovať obsahovú spojnicu medzi inštitucionálnym vnímaním výchovy a vzdelávania a úrovňou výchovy individuálnej. Ide o výchovu domácu, ktorá nie je záležitosťou nižších stupňov školskej výchovy, lež úlohou priamo ro-

dičovskou. Je potrebné mať na zreteli, že zámerom kultivácie jednotlivca je to, aby bol plnohodnotnou a harmonizujúcou silou spoločnosti. Zároveň spoločnosť by mala vytvárať priestor na formovanie jednotlivca k týmto cieľom a aj k jeho individuálnemu štátiu.

Téma individuálnej výchovy, to, čo by bolo možné nazvať filozofiou výchovy u Radiščeva rozpracúva v časti *Krastice*, kde na podnet emočného lúčenia sa otca-drobného šľachtica s deťmi odchádzajúcimi do služby, sa priamo zamýšľa nad tým, k čomu chcel viesť a viedol svoje deti.

Je to práve jazyk, ktorý tvorí dôležitú súčasť formovania človeka, jeho kultivácie aj na úrovni individuálnej a podotýka: „Predsieňou učnosti je znalosť jazykov“ (Radiščev, 2010, 166). Radiščev zdôrazňuje potrebu znalosti latinského jazyka a tiež jazyka anglického, pričom dodáva dôležitú poznámku: „Naučil som vás cudzím jazykom. Ale predovšetkým som sa usiloval, aby ste poznali svoj materinský jazyk, aby ste v ňom vedeli vyjadriť svoje myšlienky ústne i písomne a aby ste sa vyjadrovali plynne a bez potu v tvári“ (Radiščev, 2010, 75). Ovládanie materinského jazyka nemá len individuálny rozmer, má pre Radiščeva jasný presah do interakčného rámca individua so spoločnosťou: „Pružnosť slobodného ducha, zvýraznená v reči, naučí i rozum pevným predstavám, tak potrebným pre každú vládu“ (Radiščev, 2010, 75). Aj v tomto momente je možné badať, aké dôležité je pre Radiščeva vzájomné pôsobenie človeka ako jednotlivca a spoločnosti. Predstavuje komplexný a všestranný zámer výchovy svojich detí, ktorý je postavený proti dobovým šľachtickým manierom, teda tradícii, ktorou Radiščev v dobovej podobe pohŕda: „Nereptajte na mňa, keď sa vám budú niekedy posmievať, že nemáte salónne vystupovanie, že stojíte, ako je to najlepšie vášmu telu, a nie ako to káže obyčaj a móda, ..., Nereptajte, keď si vás v spoločnosti nebudú všímať, najmä ženy, pretože neviete vychvaľovať ich krásu“ (Radiščev, 2010, 74). Pohŕdaním, ako sa domnievame, nechce Radiščev urážať, lež výrazne kriticky poukázať na nedostatky a prežitky dobového vedenia života tak jednotlivca ako aj spoločnosti a snaží sa prispieť k premene svojim dielom.

„Rovnováhu nemožno dosiahnuť ináč, ako pracovitosťou“ (Radiščev, 2010, 77). Pracovitosť možno vnímať ako najdôležitejší motív, ktorý ma viacero významových úrovní: „Pracujte telesne; vaše vášne nebudú také búrlivé; pracujte srdcom, lebo keď sa budete cvičiť v dobrosrdečnosti, citlivosti, útrpnosti, štedrosti, odpúšťaní, i vaše vášne budú smerovať k dobrému koncu. Pracujte rozumom, zapodieajte sa čítaním, myslením, skúmaním pravdy alebo udalostí, rozum bude usmerňovať vašu vôľu a vášne“ (Radiščev, 2010, 77). Ako možno badať výchovu vníma ako prácu, ako formovanie a zdokonaľovanie človeka vo viacerých rovinách – fyzickej – vrátane praktických zručností, v rovine intelektuálnej a tiež v rovine mravnej.

Ruský mysliteľ vyjadruje presvedčenie, že hodnotnejšou než znalosť dvorskej manieri bude znalosť remesla. Radiščev píše o potrebe ovládať poľnohospodárske zručnosti a tesárske zručnosti. Bazíruje na dobrej fyzickej kondícii, ktorá by sa mala prejavovať vytrvalosťou v behu a plávaní, schopnosťou jazdiť na koni a tiež poukazuje na dôležitý aspekt: „Naučil som vás aj barbarskému umeniu bojovať

mečom. Ale toto umenie nech zostane vo vás mŕtve, kým si to nevyžiada sebazáchova“ (Radiščev, 2010, 74). Pri práci na zdokonalení tejto stránky preferuje nasledovný prístup: „Priat som si radšej, aby vaše telo na chvíľu pocítilo prechodnú bolesť, než by ste mali v dospelom veku spohodlnieť. Preto ste často chodievali bosí a prostovlasí; zaprášení, zablatení ste líhali na lavicu alebo na kameň, aby ste odpočívali“ (Radiščev, 2010, 73 – 74). Zdôrazňuje potrebu stáleho upevňovania svojich síl, ktoré prospieva zdraviu a dlhovekosti.

Podobne ako pri cibrení fyzickej zdatnosti aj pri rozvíjaní rozumových schopností a pri mravnom formovaní ponúka Radiščev svoju víziu prístupu, ktorá je plná osvietenskej emancipácie: „V detstve a chlapčensktve nezať ažoval som váš rozum hotovými úvahami alebo cudzími myšlienkami, nezať ažoval som vašu pamäť zbytočnými vecami. Ale ukázal som vám cesty k poznaniu a odvtedy, ako ste začali pocíťovať silu svojho rozumu, sami pokračujete v ceste, ktorá sa pred vami otvára“ (Radiščev, 2010, 74 – 75). Dôležité miesto pri kultivácii človeka zohráva aj umenie a hudba, o ktorých funkcií píše: „V maliarstve nájdete opravdivý pôžitok nielen pre city, ale i pre rozum. Naučil som Vás hudbe, aby rozochvená struna v súlade s vašimi nervami povzbudila driemajúce srdce; lebo hudba rozochvievá dušu a dobrotivosť srdca v nás robí návykom“ (Radiščev, 2010, 74).

Po priblížení spomenutého prístupu ponúka Radiščev jasnú víziu toho, čo by malo byť predmetom mravného zdokonaľovania. Mohli by sme povedať, že sa snaží predovšetkým viesť k schopnosti ovládať a mierniť svoje vášne v mnohokrakých podobách vlastných ľudskej povahe, no nikdy ich nepotlačovať, lebo: „Koreň vášni je ušľachtilý a sama príroda ho vložila do našich zmyslov. Keď naše zmysly, vonkajšie i vnútorné, ochabujú a otupujú sa, vtedy ochabujú i vášne“ (Radiščev, 2010, 77). Je presvedčený, že vášne sú zdrojom „blahodarného nepokoja, bez ktorého by človek ustrnul v nečinnosti. Človek, ktorý je úplne bez vášní, je hlupák a strašný drúk, neschopný ani dobrého ani zlého“ (Radiščev, 2010, 77). To, čo Radiščev niekoľkokrát zdôrazňuje je striedmosť vo vášni, práve tá je „je správna; krácanie po strednej ceste je spoľahlivé. Krajnosť vo vášni je záhuba; ľahostajnosť je mravná smrť“ (Radiščev, 2010, 77 – 78). Stredná cesta je cestu harmonizujúcou, ktorá dokáže človeku priniesť plnohodnotný pôžitok zo života a zároveň mu umožní byť plnohodnotným členom spoločnosti.

Kľúčovým motívom Radiščevových úvah o mravnej výchove je motív cnosti. Rozdeľuje cnosti na osobné a občianske. Východiskom osobných je dobrosrdečnosť, miernosť a spájajú sa so schopnosťou niesť bremeno utrpenia pri ich naplňovaní. Je zaujímavé, že v kontexte jeho doby, cnosti občianske nevníma ako niečo, čo vychádza z cností osobných. Vo svojej dobe pôvod občianskych cností vidí „v samostatnosti a ctibažnosti“ (Radiščev, 2010, 80). Preferuje cnosti osobné, pretože tie, či cnosť osobná je „vrcholom ľudského konania, jej zachovanie nesmie byť ničím marené. Nič nedaj na obyčaje a mravy, nič nedaj na zákon občiansky ani cirkevný, veci také sväté v spoločnosti, ak ich plnenie odvracia ťa od cnosti“ (Radiščev, 2010, 79). Môžeme vidieť, že sa vytvára hierarchia v normách a princípoch, ktorým kraľuje cnosť osobná, ktorá môže, no v jeho dobe ešte neúspešne, môže určovať cnosť občiansku. Preto je preň dôležité cvičiť sa v cnostiach osobných.

Máme možnosť vidieť, že konanie na základe cností je pre Radiščeva neochvejne zásadné, čo nám dokladá aj ďalšia jeho pozícia: „Keď budeme činiť to, čo nám ukladajú obyčaje a mravy, získame priazeň ľudí, s ktorými žijeme. Keď plníme predpisy zákona, môžeme získať povest' čestného človeka. Keď však zachováme zákon cnosti, získame všeobecnú dôveru, úctu a obdiv ešte aj u tých, ktorí by ich nechceli pocit'ovať v našej duši.“ (Radiščev, 2010, 79). Nazdávame sa, že pre dosiahnutie tohto cieľa je dôležité cvičiť sa v spomínanej striedmosti vášní. Obzvlášť vášní spojených s mocou a vládnutím. Neschopnosť zvládať tieto formy pokušenia môže prerásť k zapredaniu osobnej cnosti skazeným cnostiam občianskym, ktoré sa v spoločnosti jeho doby vyskytujú. Ruským osvietencom je ako problematické prijímané to, že existujúca spoločenská situácia môže byť skazená a to tak na stupni zákonov, občianskych cností i spoločnosťou prijímaných mravov a obyčajov. Uvedomuje si silu týchto spoločenských vplyvov, no vo svojom presvedčení je stále neochvejný: „Pridrži sa cnosti neochvejne. Neboj sa ani posmechu, ani múk, ani bolesti, ani väzenia, ba ani samotnej smrti. Zostaň pevný v svojej duši ako bralo uprostred rozbúrených, ale bezmocných vln“ (Radiščev, 2010, 79). Po vyrieknutí tohto imperatívu svoju pozíciu podporuje príkladom, v ktorom cnosť stále proti všetkému dobovému právu i obyčajom: „Keď zákerný aténsky senát podáva Sokratovi čašu s jedom, chvel sa v svojom vnútri pred jeho cnosťou“ (Radiščev, 2010, 79). Skloňovaním takých výrazov ako skazenosť doby, nadradenosť osobných cností nad tie občianske, ale aj nad spoločenské mravy a obyčaje dokonca nad zákon vytvára Radiščev priestor pre interpretovanie jeho pozícií ako radikálnych a buričských. Radiščev pripúšťa možné tenzie medzi nazznačenými hodnotovými pozíciami a zároveň zdôrazňuje neochvejnosť sily osobných cností, ktoré sú dosť postulatívne označené ako dobrosrdečné a altruistické, nevyhnutne a prirodzene dobré.

Niekoľkokrát sme spomenuli, že rovina osobná a spoločenská sú vzájomne prepojené a navzájom sa určujú. Na základe doteraz uvedeného, by sme mohli povedať, že v jeho dobe sú poznačené príkrým rozporom. Rozporom, ktorý ale nie je neprekonateľný, no náročne realizovateľný. Radiščev nachádza prekážky práve v dobovom živote spoločnosti, v predsudkoch a zažitých zvykoch, ktorých prekonaniu sa snaží prispieť.

Táto snaha, jeho uvažovanie smerujúce do prostredia ruskej spoločnosti 18. storočia sú tým, čo spôsobuje negatívnu odozvu na jeho myšlienky. Negatívnu odozvu, ktorá je v zásadnej miere určená negatívnym hodnotením jeho počinu Katarínou II. Povaha tejto negatívnej odozvy a jej možné zakotvenie v spoločenských a štátno-právnych úvahách, ako sme spomínali si žiada bližšie spracovanie a posúdenie.

Faktom dejín filozofie ale ostáva, že na žiadosť samotnej Kataríny II. bol Radiščev uväznený v Petropavlovskej pevnosti a postavený pred Petrohradský trestný súd. Pôvodným trestom bol trest hrdelný, ktorý ale Katarína II. zmenila na desaťročné vyhnanstvo na Sibír (Komorovský 2010). Po smrti Kataríny II. 1796 mu je umožnené cárom Pavlom I. vrátiť z vyhnanstva. Radiščev zomiera v roku 1802 kedy spáchal samovraždu. Osud Radiščeva po vydaní jeho *Cestovania* možno

považovať za tzv. prvý trest Radiščeva.

Tzv. druhým trestom možno nazvať to, čo vo svojej monografii zachytáva Jelisejevová (Елисеева, 2015). Píše o boľševickom vyprofilovaní Radiščeva ako prvého proroka a zároveň mučeníka revolučného boja proti prehnitému cárskemu útlaku, po roku 1917. Toto vnímanie Radiščeva sa s ním nieslo až do začiatku nášho storočia.

Motívy spomínaných trestov, ako aj filozofické názory Radiščeva na štát, zákon a bližší pohľad na Radiščevom zvolenú naratívnu stratégiu budú predmetom ale iného pojednania, ktorého napísanie považujeme za potrebné.

Príspevok bol realizovaný v rámci grantového projektu VEGA 1/0280/18 Kant a filozofia dejín.

Literatúra

- COPLESTON, F. (2009): *Historia filozofii. Filozofia rosyjska*. T 10. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- ČERVENÁK, A. (2010): Cesta ako symbol.... In: RADIŠČEV, A. N. (2010). *Cestovanie z Petrohradu do Moskvy*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 7 – 11.
- ЕЛИСЕЕВА, О. И. (2015): *Радищев*. Москва: Молодая гвардия.
- KOMOROVSKÝ, J. (2010): Alexander Nikolajevič Radiščev. Biografická poznámka. In: RADIŠČEV, A. N. (2010): *Cestovanie z Petrohradu do Moskvy*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 177 – 187.
- МАЛИНОВ, А. В. (2012): *История русской философии*. XVIII век. Санкт-Петербург: Интерсоцис.
- RADIŠČEV, A. N. (2010): *Cestovanie z Petrohradu do Moskvy*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov.
- РАДИЩЕВ, А. Н. (1952): О человеке, о его смертности и бессмертии. In: Радищев, А. Н. (1952) *Избранные философские и общественно-политические произведения*. Москва: Государственное издательство политической литературы, 287 – 418.
- WALICKI, A. (2005): *Zarys Myśli Rosyjskiej od Oświecenia do Renesansu Religijno-Filozoficznego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

doc. Mgr. Ondrej Marchevský, PhD.

Katedra občianskej náuky

Inštitút politológie FF PU v Prešove

Ul. 17. novembra č. 1, 080 01 Prešov

ondrej.marchevsky@unipo.sk

MIĘDZY EDUKACJĄ I WYCHOWANIEM, CZCYLI CO RÓŻNI POGLĄDY L. TOLSTOJA I I. ILJINA

BETWEEN EDUCATION AND UPBRINGING, I. E.
WHAT ARE THE DIFFERENT VIEWS OF L. TOLSTOY AND I. ILJIN

Katarzyna Krasucka

Abstract: *In this article I present in a fragmentary way the metaphysical-moral views of Leo Tolstoy and Ivan Ilyin in order to demonstrate implications of the philosophers positions as different concepts of education and upbringing. It seems that Tolstoy in his intellectual work puts a stronger emphasis on education, while Ilyin on upbringing. In his thought, Tolstoy is sympathetic to Rousseau's concept of free upbringing (negative upbringing), and because of his work for education (setting up a school for rural children, writing textbooks), his thought is heading towards it. According to Tolstoy, reasonable human self-development will lead to the multiplication of goodness in the world, which will make it possible to achieve God's Kingdom on earth. Ilyin, on the other hand, emphasizing the necessity of fighting evil (also with the use of physical force), indicates the necessity of man's upbringing, shaping his attitude of opposition to evil in the name of the Goodness.*

Keywords: *Education, Upbringing, Goodness, Evil.*

Przedmiotem naszego zainteresowania są zupełnie różne koncepcje filozoficzne, z których wynikają różnice między edukacją i wychowaniem. Twórcami tych koncepcji są Lew Tolstoj i Iwan Iljin¹. Te dwie postaci rosyjskiej myśli filozoficznej łączy polemiczne powinowactwo, które wzięło się z przeprowadzonej przez Iljina krytyki tolstojowskiego anarchizmu i pacyfizmu o proveniencji ewangelicznej etyki, poglądu o nie sprzeciwianiu się złu siłą. Poglądy autora *Wojny i pokoju* były przedmiotem krytyki nie tylko Iljina, lecz także innych rosyjskich filozofów religijnych XIX i przełomu XIX – XX w.²

Iljin, choć jest filozofem, którego w pierwszym odruchu zaliczamy do przedstawicieli „srebrnego wieku”³, to przy bliższym zapoznaniu się z jego filozoficznym dorobkiem okazuje się, że nie należał on do jego głównego nurtu, lecz funkcjonował na jego obrzeżach. Stało się to zapewne w dużej mierze za sprawą książki *O sprzeciwianiu się złu siłą*⁴, która spotkała się z burzliwym przyjęciem i wywoła-

¹ Iwan A. Iljin – rosyjski konserwatywny filozof emigracyjny zajmujący się problematyką z obszarów historii filozofii, filozofii religii czy też filozofii polityki;

² Idzie tutaj przede wszystkim o Włodzimierza Solowjowa i rosyjskich filozofów tworzących tzw. renesans religijno-filozoficzny. Wspomnieć tutaj należy o np. Mikołaju Bierdiajewie.

³ Rosyjski renesans przełomu XIX i XXw jest również nazywany „srebrnym wiekiem”.

⁴ Zob. (Krasucka, 2011) W niniejszej pracy przedstawiona została iljinowska krytyka tolstojowskiego moralizmu, poglądy Iljina oraz wybrane głosy krytyczne wobec myśli samego Ilina.

ła gwałtowne polemiki. Przyczyną takiego odbioru pracy Iljina była argumentacja jakiej użył, a mianowicie autor poddając analizie tolstojowski moralizm uzasadnia konieczność użycia niekiedy siły fizycznej po to, aby przerwać wydarzające się aktualnie zło, a po przesłanki uzasadnienia sięga do Ewangelii.

Ewangelia tutaj ma znaczenie niebagatelne dla zrozumienia rozdzźwięku jaki powstał w wyniku spotkania poglądów Tolstoja i Iljina. Z jednej strony mamy do czynienia z literalną reinterpretacją własnego tłumaczenia autorstwa rosyjskiego pisarza, z drugiej natomiast z tradycyjnym podejściem prawosławnym.

Tolstoj był przekonany, że proste zastosowanie etyki ewangelicznej prowadzić będzie do stopniowego rugowania zła ze świata dzięki pomnażaniu dobra. Ostatecznym celem jest osiągnięcie dobra w ogóle. Autor *O sprzeciwianiu się złu siłą* sądził natomiast, iż samo czynienie dobra nie zwalczy zła świata i dlatego należy niekiedy sięgać do walki z nim po przymus psychiczny, a także po siłę fizyczną w imię Dobra, którym jest Bóg. Różnie rozumiane dobro związane jest z różnym rozumieniem zła. Okazuje się bowiem, że jeśli mówimy o tolstojowskim dobru i złu należy brać je w istocie jako dobro i zło społeczne. Dla Iljina z kolei, jeśli Dobrem jest Bóg, to rozumienie dobra musi przekraczać aspekt społeczny, a i zło staje się wówczas czymś więcej niż nierówności społeczne. Moralizm sentymentalny Tolstoja powinien być zdaniem Iljina zastąpiony aktywną walką z wrogiem Dobra w ogóle. Istotne jest to, że zło iljinowskie bezwzględnie nabiera znaczenia zła religijnego i wobec tego opisuje on zło jako zagrożenie duchowe i nie jest możliwe by jedynie wytrwała i konsekwentna reforma życia społecznego i politycznego doprowadziła do zwycięstwa nad nim.

W związku z tym co zostało już powiedziane należałoby postawić pytanie o znaczenie edukacji i wychowania dla Tolstoja i Iljina. Na pewno ułatwieniem w próbie opisu zagadnienia będzie przywołanie definicji powyższych pojęć. Słownik języka polskiego podaje: „edukacja [łac. *educatio*, ‘wychowanie’, ‘wykształcenie’], wychowanie, kształcenie; ogół czynności i procesów mających na celu przekazywanie wiedzy, kształtowanie określonych cech i umiejętności”⁵. „Wychowanie – w szerokim znaczeniu – wszelkie zjawiska związane z oddziaływaniem środowiska społecznego i przyrodniczego na człowieka, kształtujące jego tożsamość, osobowość, postawy; w znaczeniu węższym - oddziaływania organizowane celowo, mające prowadzić do pożądanych zmian w funkcjonowaniu jednostek i grup”⁶.

Jak się więc okazuje pierwotnie edukacja i wychowanie były pojęciami tożsamymi, to ostatecznie druga definicja (wychowania) dobitnie wskazuje na to, że z czasem zachodzą między nimi zasadnicze różnice. Przyglądając się poglądom Tolstoja oraz Iljina z perspektywy uzasadnionych między edukacją a wychowaniem różnic jest przypisanie autorowi *Wojny i pokoju* akcentowanie roli edukacji. Iljin z kolei, jak sądzić można, akcentuje rolę wychowania.

Poniżej zacytować zechcemy wymowny fragment charakteryzujący istotne dla niniejszego artykułu kwestie. Otóż we fragmencie ujawnia się niezbywalny związek zachodzący między fundamentami poglądu, koncepcją człowieka i możliwościami

⁵ [online] [2016-10-15] Dostępne na: <<https://encyklopedia.pwn.pl/edukacja:3896542..html>>.

⁶ [online] [2016-10-15]. Dostępne na: <<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wychowanie;3998683.html>>.

kształtowania go: „Lew Tolstoj, w swojej teorii niesprzeciwiania się złu przemocą, mówi również o tym, że w człowieku jest przyrodzone źródło dobra. Mimo pewnych zmian w poglądach, Tolstoj przez całe życie bronił ważności podstawowej idei rozwoju człowieka, który rozumiał jako rozwój wewnętrzny, wykluczający wszelką zewnętrzną przemoc. Wedle Tolstoja, jakiekolwiek żądania czy rozkazy w pedagogice to bezsensowne próby narzucania cudzej woli, dlatego rola wychowawcy powinna polegać na czymś zupełnie innym: „Od wychowania wymaga się zwykle albo za dużo, albo za mało. Nie można żądać, by wychowankowie nauczyli się tego a tego, by wychowali się tak, jak to my rozumiemy to słowo, podobnie jak nie jest możliwe, by samemu nie mieć udziału w gorszeniu dzieci [...] i całym swoim życiem, w miarę swych sił, oddziaływać na nie, zarażając je przykładem dobra». Według Tolstoja, swobodne wychowanie w dobru i ku dobru, które jest absolutne, inaczej nie zasługuje ono na to miano. Nosicielem dobra, które zostaje utożsamione z rozumną świadomością (rozumnoie soznanie), jest sam człowiek. Z takiego punktu widzenia, państwo, struktura ekonomiczna, stosunki społeczne, przeszkadzają w rozwoju osoby, dlatego Tolstoj uznaje je za niemoralne i jakby pozbawione sensu. Wedle Tolstoja, cały edukacyjny system powinien promować nie tylko rozwój człowieka, lecz także harmonię tego rozwoju, a w imię tej harmonii powinno się z procesu edukacyjnego wykluczyć wszelkie gwałtowne zewnętrzne ingerencje” (Danilkina, 2013, 118). Pomimo zbyt pochopego utożsamienia edukacji i wychowanie uznać należy, że w istotny sposób autorka powyższych słów charakteryzuje właściwe tolstoizmowi kwestie.

Pozostając przy powyższych wątpliwościach odnoszących się do różnic bądź podobieństw między edukacją i wychowaniem nie można nie wspomnieć o rousseauwskiej proveniencji poglądów Tolstoja. I rzeczywiście jest tak, że obaj filozofowie stali się twórcami i popularyzatorami idei tzw. „swobodnego wychowania”. W istocie teoria swobodnego wychowania opiera się na idei rezygnacji z oddziaływania pedagogicznego i pozostawienie dzieciom pełnej swobody” (Zarzecki, 2012, 26). Swobodne wychowanie nazywane jest również wychowaniem negatywnym. Z oczywistością nasuwa się pytanie o to, czy jeśli ten rodzaj wychowania jest negacją wychowania w ogóle, wówczas sensownym jest twierdzić, że wychowanie traci swą pozytywną treść i jako takim wychowaniem być przestaje. Przypuszczać można, że w tym momencie pedagogzy mogą się obruszyć, lecz z filozoficznego punktu widzenia twierdzić inaczej wydaje się być pozbawione uzasadnienia.

Tolstoj myślał człowieka jako jednostkę wolną od przymusu instytucji państwowych oraz będącą indywidualną częścią kosmopolitycznego świata, który w sposób nieskrępowany podlega racjonalnemu rozwojowi. Nie tylko filozoficzny rozum, lecz już zdrowy rozsądek wskazuje, że nadzieje Tolstoja na realizację postulatu powszechnej szczęśliwości pozostały płonne.

Zwracając na rolę edukacji w poglądach Tolstoja Anna Kadykało pisze następująco: „Lew Tolstoj dużą wagę przywiązywał do edukacji ludu. Okres jego pedagogicznej działalności można podzielić na trzy etapy. Pierwszy skoncentrowany był wokół uruchomienia szkół dla dzieci chłopskich, stworzenia szkoły swobodnego wychowania i ostrej krytyki współczesnej szkoły. Swoje idee wyrażał w szkole po-

wstalej w Jasnej Polanie; w swoim majątku wydawał także czasopismo «Jasnaja Polana». Drugi okres koncentrował się wokół działań metodycznych: powstały wówczas elementarze, podręczniki, zostały opracowane kursy nauczania. W ostatnim okresie przeważały elementy religijno-moralne» (Kadykało).

Być może zbyt wiele miejsca poświęciliśmy tutaj światopoglądowi autora *Anny Kareniny*, lecz poglądy Iljina przywołać możemy odnosząc je do zaproponowanych opisów tolstoizmu. W pierwszej kolejności powiedzieć należy, iż podobnie jak Tolstoj autor *O sprzeciwianiu się złu siłą* przekonany jest o tym, że założycielskim fundamentem człowieka jest dobro. Jednakże przekonanie Tolstoja o naturalnej dobroci i racjonalności rozumu nie uwzględnia „irracjonalnej reszty”, której ani dobry, ani zły aspekt nie mogą być wyrugowane poprzez racjonalny dyskurs i wynikające z niego racjonalne postawy. Dla Iljina, filozofa religijnego, zło ma charakter demoniczny i choć bytem być nie może, to jego sugestywne opisy przekonać mają o zagrożającym z jego strony niebezpieczeństwie. W związku z tym w książce *O sprzeciwianiu się złu siłą* Iljin uznaje, że w pewnych ściśle określonych okolicznościach oraz przy występowaniu ściśle określonych warunków jest dopuszczalne a niekiedy bezwzględnie konieczne nawet zastosowanie przymusu psychicznego lub fizycznego. Przywołajmy charakterystyczny dla jego dyskursu fragment: „Fizyczne oddziaływanie na drugiego człowieka wbrew jego woli pojawia się w życiu za każdym razem, gdy wewnętrzny samorząd sprzeniewierza się mu i nie ma psychiczno-duchowych środków, aby zapobiec następstwom błędu albo złej namietności. Ma rację ten, kto znad przepaści odepchnie nieuważnego podróżnika, kto wzburzonemu samobójcy wyrwie fiolkę z trucizną, kto na czas uderzy po ręce przymierzającego się do strzału rewolucjonistę, kto w ostatniej sekundzie zbije z nóg podpalacza, kto wygoni ze świątyni bluźniących bezwstydników, kto rzuca się z bronią na grupę żołnierzy gwałcących dziewczynę, kto zwiąże człowieka niepoczytalnego i poskro-mi opętanego nikkzemnika. Czy on okaże zło?» (Krasucka, 2011, 80).

Zdaniem Iljina ani swobodne wychowanie, ani sama tylko edukacja nie gwarantują pomnażania dobra w świecie. Należy powiedzieć dobitnie, iż w jego poglądzie dobro zbyt często wymaga obrony. Wówczas więc trudno wymagać, aby jego powiększanie wiązało się jedynie z rozumnym nieskrępowanym rozwojem człowieka jako istoty z natury dobrej. Iljin daleki jest od tolstojowskiego moralnego sentymentalizmu. Pamiętać należy, że życie autora *O sprzeciwianiu się złu siłą* przypadło na czasy dramatycznych losów Europy, która zmagala się ze złem pod postacią komunizmu i faszyzmu. Trudno uznać więc, że pacyfizm stać się może postawą, która może powstrzymać szerzące się w świecie zło (Iljin również komunizm utożsamiał ze złem).

Tolstoj myślał człowieka jako jednostkę wolną od przymusu instytucji państwowych oraz będącą indywidualną częścią kosmopolitycznego świata, który w sposób nieskrępowany podlega racjonalnemu rozwojowi, samowychowaniu i edukacji. Iljin z kolei jako wyrzucony z Rosji emigrant angażujący się w działalność polityczną, a przynajmniej publicystyczną postulował znaczenie moralnego kształtowania człowieka przypisując rolę wychowawczą jednostce, społeczeństwu, instytucjom państwowym.

Literatura

- KADYKAŁO, A.: *Dzieciństwo jako rosyjski temat kulturowy w XX wieku*. [online] [2019-10-20]. Dostępne na:
<https://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/86/Rozprawa%20doktorska_Anna%20Kadyka%C5%82o.pdf?sequence=1>.
- ZARZECKI, L. (2012): *Teoretyczne podstawy wychowania*. Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, 2012.
- DANIŁKINA, N. (2013): Idee wolności i harmonii w pedagogice filozoficznej w epoce rewolucji rosyjskich. In: *Kultura i wartości*. Lublin, 7, (3), 115 – 124.
- KRASUCKA, K. (2011): *Iwan Iljin i jego doktryna o sprzecznianiu się zła siłą*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Dr. Katarzyna Krasucka

Uniwersytet w Białymstoku
Instytut Filozofii
Pl. Niezależnego Zrzeszenia Studentów 1
15-420 Białystok, Polska
krasucka@poczta.onet.pl

FILOZOFIA A VEDA V HEIDEGGEROVOM MYSLENÍ

PHILOSOPHY AND SCIENCE IN A THINKING OF HEIDEGGER

Peter Jančiar

Abstract: *The paper deals with the relationship of philosophy and science in the sense of the question of the being of philosophy as a question of "what is it?" with regard to the nature of science as elaborated by Heidegger in his thinking. Our task is to articulate the nature of philosophy in the form of its own question, and we try to articulate the legitimacy of asking philosophy as an approach to reality in the face of the problems of the present.*

Keywords: *Philosophy, Science, Metaphysics, Thinking*

Heidegger vo svojej filozofickej aktivite uvádza iba málo explicitných odpovedí na otázku „Čo je to filozofia?“. Svoje pojednania a prednášky koncipuje skôr takým spôsobom, aby nechal túto otázku vystúpiť samotnú a to najmä prostredníctvom vstupu do tradície metafyziky. Pýta sa na základ (Grund), prostredníctvom ktorého sa jeho rozvíjanie otázok usiluje byť o to viac naliehavé v zmysle vystúpenia otázky bytnosti súcna a súcna v celku. Účelom príspevku je snaha artikulovať kontext vzťahu filozofie a vedy v jeho uvažovaní, pričom ide o pokus priblížiť sa k horizontu tých otázok, ktoré Heidegger formuluje ako kľúčové na to, aby sa otázka filozofie ukázala ako vlastná otázka. Úlohou nie je podávať explicitné odpovede na charakter otázky „Čo je to filozofia?“, súhlasiť či nesúhlasiť s Heideggerovými formuláciami, ba dokonca ani vstúpiť do pozície ofenzívy či defenzívy filozofie, ale skôr nahliadnuť jej naliehavosť, pokiaľ v dnešných (ne)filozofických skúmaníach sa práve filozofia ukazuje ako nesúčasná, zastaraná, prekonaná alebo nedostačujúca. Heideggerova iniciatíva v prípade formulácie otázok je od čias jeho hlavného diela *Bytia a času* evidentná a to vzbudí záujem o porozumenie zmyslu otázky. Sme presvedčení, že takáto Heideggerom predložená výzva je prítomná v každom z jeho výkladov.

Heidegger vo svojej prednáške „Čo je metafyzika?“ význačne vyzdvihuje základnú otázku metafyziky, ktorú si položil už aj Leibniz, za rozhodujúcu pre západné myslenie. „Otázka znie: Prečo je vôbec súcno, a nie skôr Nič?“ (Heidegger, 1993, 35). Pre novoveké myslenie ostáva metafyzika odsunutá a to v tom zmysle, že jej úloha bola nesprávne vnímaná, resp. mala povahu nevedeckého výkladu sveta. V novoveku objavujeme preto potrebu skutočného založenia metafyziky ako vedy. V prípade otázky filozofie musíme mať simultánne na mysli otázku metafyziky nielen z toho dôvodu, že je prítomná v rámci celých dejín myslenia, ale pretože jej spôsob prístupu ku skutočnosti v zmysle spôsobu pýtania sa na otázku súcna týmito dejinami myslenia prerastá. Otázka filozofie však ostáva pre vedu,

rovnako ako metafyzika, odsunutá, pokiaľ vezmeme do úvahy také vyjadrenia, ktoré filozofiu označujú za určitý protovýklad, resp. protovedu. V prípade otázky „čo je“ alebo „bola“ filozofia, resp. metafyzika, musíme mať na zreteli to, čím je z hľadiska jej vlastného základu. Čo znamená pýtať sa na základ? V prípade metafyziky to znamená myslieť súcno ako súcno.

Podľa Heideggera sa veda stala pre človeka vášňou. „Čo bytostného sa s nami v základe nášho pobytu deje, pokiaľ sa veda pre nás stala vášňou?“ (Heidegger, 1993, 37). Znamená to, že veda prerastá všetkým, nastavuje naše uvažovanie. Veda v jej nastavení určuje všetko, t.j. je určujúca pre skutočnosť a neexistuje taká oblasť skutočnosti, ktorá by bola pre ňu neskúmateľná. Dochádzame k takému nastaveniu, v ktorom sa skutočnosť interpretuje vedecky. Evidencia takéhoto nastavenia je prítomná aj v základoch vzdelávania, pretože každá elementárna „náuka o“ je štrukturovaná klasifikáciou vied. Dochádza k poňatiu vedy ako inštrumentu, pričom jej základnou ambíciou nie je inštrumentálnosť, práve naopak, každá oblasť skutočnosti ako potenciálne vedecky skúmateľná túto inštrumentálnosť predpokladá.

„Prebádané má byť iba súcno a inak – nič“ (Heidegger, 1993, 41). Heidegger tvrdí, že veda skúma súcno a okrem toho nič. Takýto vzťah ku skutočnosti vylučuje na druhej strane ďalší vzťah v zmysle skúmania. Veda skúma súcno a okrem toho nič – nič, čo by pre vedu nebolo skúmateľné, tzn. nič iné ako súcno. V uvedenom vyjadrení však nejde len o evidenciu vylúčenia toho, čo je neskúmateľné, ale najmä toho, že nič iné ako súcno nemôže byť predmetom vedy. Týmto spôsobom veda vylučuje metafyziku a to nie v tom zmysle ako je možné ju prekonať v rámci filozofie. Veda nevylučuje metafyziku z dôvodu, že oblasť jej skúmania má príznak tohto „meta“. Tým, že všetko súcno bolo pre vedu prijaté ako skúmateľné je zrejmé, že pozitívna danosť sa tu nezaobíde bez vylúčenia a to práve vylúčenia tohto „nič“. „Nič“ je pre vedu vylúčené, stojí „za“, má príznak „meta“. To je dôvod prečo veda obviňuje filozofiu z určitej nadbytočnej práce v rámci skúmania, pretože vo vede už nič viac nie je potrebné. Povaha skúmania vedy v intencii jej prístupu ku skutočnosti totiž vylučuje možnosť skúmať bytnosť súcna ako súcna, pretože jej predmetom je vždy a výlučne konkrétny región súcna. Veda prostredníctvom uvedeného vylúčenia nielenže redukuje otázku tohto „nič“, ale redukuje i otázku súcna ako súcna. Vylúčená tak ostáva oblasť celku. Otázku celku považuje za nevedeckú, za „meta“ otázku. Otázka celku však stojí v zornom poli skúmania filozofie. „Do metafyziky sa nemôžeme dostávať, pretože pokiaľ existujeme - vždy už v nej stojíme. Pokiaľ človek existuje, je tu určitým spôsobom i filozofovanie“ (Heidegger, 1993, 65). Toto Heideggerove vyjadrenie ukazuje, že celok je to, v čom už vždy nutne sme. Nechať pripustiť „nič“ vždy znamená pripustiť možnosť celku. Niet celku bez tohto „nič“.

Akej povahy je veda, ktorá realizuje vyššie uvedený kontext vzťahu vylúčenia? „Novoveká veda vzniká a osamostatňuje sa tým, že rozvrhuje určité predmetné okrsky. ... Poznanie ako výskum núti súcno, aby vydalo počet o tom, akým spôsobom a ako ďaleko je možné ho dať k dispozícii predstave. ... Len to, čo sa takto stane predmetom, je, platí ako súcno“ (Heidegger, 2013, 22 – 23). Ide o predsta-

vujúci charakter spredmetňovania, ktorým sa niečo legitimizuje platné ako súcno. Ide o taký spredmetňujúci charakter, v ktorom súcno kladieme pred seba, staviam pred seba, pred-stavujeme ho (Vor-stellung). Z tohto tvrdenia je zrejmé, že človek ako súcno determinuje všetko súcno.

Heidegger vo svojej prednáške „Čo znamená myslieť?“ ukazuje, že táto predstavujúca povaha vedy v prístupe človeka ku skutočnosti, t.j. v spôsobe jeho bytia je identická s tým, čo mal na mysli Nietzsche keď hovoril o „posledných ľuďoch“. „Vynašli sme šťastie“, – hovoria poslední ľudia a škamrú“ (Nietzsche, 2002, 13). Údelom posledného človeka je, že škamre, žmúri, pomrkáva. Poslední ľudia svoju bytnosť žmúrením utvrdzujú. Žmúrenie prerastá celou bytnosťou posledných ľudí a určuje ich. Heidegger vychádza práve z tejto Nietzscheho vety, ktorú nájdeme v jeho diele „Tak vravel Zarathustra“. Povahu žmúrenia posledných ľudí interpretuje Heidegger nasledovne: „pripustiť niečo k zjavu a dodať mu zdanie, v tichej dohode, že toto zdanie bude naďalej tým, čo platí, vo vzájomnom, mlčky zjednanom súhlase, že všetko, čo bolo takto dané k dispozícii, nebudeme ďalej problematizovať“ (Heidegger, 2014, 38). Takto zjednaný súhlas vypovedá vôbec o celkovom pomere človeka ku skutočnosti. Veda, ktorej je vlastná predstavujúca povaha spredmetňovania v zmysle prístupu ku skutočnosti nestojí v opozícii proti filozofii, ale je tu prítomná bez ohľadu na filozofiu. V spôsobe jej povahy ako základného prístupu ku skutočnosti je indiferentná rovnako, ako je indiferentná skutočnosť, ktorú ňou objavujeme. Evidenciu celku skutočnosti a jej svojbytné povahy je možné uchopiť ako cieľ a to v tom prípade, pokiaľ je tu prítomné rozhodnutie pre takúto skutočnosť. Toto rozhodnutie bude zároveň aj rozhodnutím o povahe bytnosti človeka, pretože otázka „Kto som?“ bude význačným určujúcim spôsobom poukazovať na otázku bytia. Otázka pobytu (Dasein) tu nevystupuje ako podmienka celku súcna, ako by to bolo v prípade Kanta, ale je konkretizáciou celku, resp. bytia v celku (Im-Ganzen-Sein), ktoré má jediného referenta – „nič“.

Na povahe skúmania vedy ako určitého prístupu ku skutočnosti ostáva pozoruhodné to, že napriek absencii celku v registri jej skúmania dokáže byť nielen cieľom sama pre seba, ale aj samú seba legitimizuje. Otázkou ostáva: aké miesto prináleží filozofii, pokiaľ je tu prítomná takáto veda, pričom filozofia sa ukazuje ako nesúčasná, nedostačujúca? Filozofia dokáže byť príležitosťou pýtať sa na otázku vedy z pozície takej otázky, kedy sa niečo stáva vedením. Pozoruhodné je, že z Heideggerových pojednaní nie je nijakým spôsobom zrejmé čo filozofia je. Nie je to problém aktualizácie, súčasnenia, ba dokonca ani výberu určitého konkrétneho z filozofie, ktoré by ju obhájilo alebo zachránilo. To, čo nachádzame ako dôležité je skôr reč filozofie, ktorá sa ukazuje ako príležitosť pýtať sa na otázky celku. Príkladom je aj otázka: Čo je to veda?

V Heideggerovej prednáške „Čo je to – filozofia?“ objavujeme určitú odpoveď na otázku, ktorú si v názve tejto prednášky kladie. Ostáva ale odpoveďou len do tej miery, aby zotrvala v reči filozofie a odkázala nás na miesto, odkiaľ táto otázka vzišla, tzn. k vlastnej otázke filozofie samotnej. „Výslovne prevzaté a rozvíjajúce sa odpovedanie, ktoré odpovedá prehovoru bytia súcna, to je filozofia“ (Heidegger, 1993, 131). Filozofia je v službách reči, logu a preto je filozofia

jedným zo spôsobov význačného výkladu skutočnosti. Aká je povaha takéhoto výkladu v zmysle logu? Je to reč, ktorá tvorí, reč poietická. Ide o také tvorenie, pri ktorom sa na rozdiel od ostatných poietických umení spracováva už len slovo. Logos necháva ukázať, že súcno vôbec je, necháva byť (Sein-Lassen). Heidegger hovorí, že filozofia je odpovedaním na prehovor bytia súcna. Aký je obsah logu, na ktorý je potrebné odpovedať v zmysle filozofie? Uchopenie zmyslu otázky nachádzame v odkaze na jeden z Herakleitových zlomkov: „Ak nie mňa počúvajú, ale logos, je rozumné uznať, že všetky veci sú jedno“ (Herakleitos 22 B 50). Filozofia ako určitý výklad skutočnosti v zmysle reči odpovedá na ten obsah logu, ktorý hovorí, že všetko súcno je v bytí. Filozofia ukazuje prítomné „je“. Toto väčšinou obvyklé „je“ sa v jej reči ukazuje ako naliehavé. Pozoruhodnou otázkou sa preto stáva: Čo všetko sa musí stať témou, aby filozofia vystúpila ako vlastná otázka? Neprináleží o to viac k uchopeniu legitimacy artikulácie vlastnej otázky filozofie i kantovská otázka „Čo mám robiť?“, ak je prítomná v zmysle určitého rozhodnutia pre skutočnosť?

Príspevok vznikol v rámci projektu UGA č. II/2/2019.

Literatúra

- HEIDEGGER, M. (1993): *Básnický bydlí člověk*. Praha: Oikoymenh.
 HEIDEGGER, M. (1993): *Co je metafyzika?* Praha: Oikoymenh.
 HEIDEGGER, M. (2014): *Co znamená myslet?* Praha: Oikoymenh.
 HEIDEGGER, M. (2013): *Věk obrazu světa*. Praha: Oikoymenh.
 HERAKLEITOS. (1998): In: *Antolégia z diel filozofov. Predsokratovci a Platón*. Bratislava: Iris.
 NIETZSCHE, F. (2002): *Tak vřavel Zarathustra*. Bratislava: Iris.

Mgr. Peter Jančiar

Katedra všeobecnej a aplikovanej etiky FF UKF v Nitre
 Hodžova 1
 949 74 Nitra
 peterjanciar1@gmail.com

JAN PATOČKA O ATTICKÉ TRAGÉDII: PRAVDA O LIDSKÉ SITUACI

PATOČKA ON THE ATTIC TRAGEDY: TRUTH ABOUT THE HUMAN CONDITION

Josef Moural

Abstract: *In his lecture course „Socrates“ from 1947, Jan Patočka points out that it is characteristic of the adaptation of old mythic stories by the tragic playwrights that the hero is confronted not only with his own destiny and the Gods but newly also with the political and social structure of the city. In such a context, it is even more difficult to cope with the three fundamental features of human existence – unpostponementability of opportunity, opacity of situation and plurality of commitments – either separately or together; consequently, even the lives of the best among us can happen to head for a tragic culmination. It is one of the tasks of education to make the young aware of these fundamental traits of the human condition and, besides offering them skills and ideals, to cultivate their determination to cope with the unmanageable.*

Keywords: *Patočka, Socrates, Tragedy, Polis, Plurality, Institutions.*

V akademickém roce 1946/47 přednáší Jan Patočka na pražské filosofické fakultě semestrový kurs „Sokrates“, přičemž poskytuje studentům – jak je tehdy jeho zvykem – text k rozmnožení (Patočka, 1947).¹ Ve svém příspěvku se pokusím o výklad důležité pasáže z druhé kapitoly tohoto textu. Činím tak v naději, že je vysoce filosoficky zajímavý, a také proto, že by snad mohl přispět k úvahám o úloze humanitních disciplín ve vzdělání.

Než přistoupím k výkladu vybrané pasáže, chtěl bych krátce připomenout, do jakého kontextu patří a jakou roli v něm hraje. Poté, co v první kapitole Patočka ukáže, jak a kde lze najít historického Sókrata vzdor tomu, že pro filologicko-historiografické metody je nedostupný², obrací se ve druhé kapitole ke dvěma našťestí celkem dobře dokumentovaným historickým jevům krátce předcházejícím Sókrata a trvajícím během jeho života, totiž k tragédii a sofistice. Tyto dvě bezprecedentní novinky – Patočka je ve vztahu k Sókratovi nazývá „předpoklady“ (Patočka, 1991, 28) – mají podle Patočky tak zásadní vliv na utváření a bezprostřední ohlas Sókratových aktivit, že můžeme dovodit, že filosofie, tak jak ji známe, by vlastně vůbec nemohla vzniknout jindy a jinde než tam, kde vznikla, v časovém okně ne delším než nějakých dvacet třicet let. Od tragédie totiž Sókratés přejímá své téma, zatímco sofistika jednak slouží jako odrazový můstek pro rozvoj jeho řečových technik, jednak a především vchovala bezprecedentně všímavé publikum schopné ocenit

¹ Cituji podle dostupnějšího vydání (do něhož byly zaneseny autorovy úpravy z r. 1969) (Patočka, 1991).

² K tomu viz poslední, čtvrtý oddíl (Moural, 2017).

Sókratovy výkony.

Obě tyto jedinečné novinky, tragédie i sofistika, jsou zase ovlivněny pozoruhodným politickým vývojem Athén, od něhož Patočka svůj výklad počíná. Během jedné generace se z významného, ale přece čistě lokálního městského státu formátu většího okresního města Athény proměňují v mocenské centrum světového významu, obrátě těžice z prestiže, získané obětavým přispěním k odražení perské hrozby. Sofistika je očividně reakcí na takto vzniklou poptávku: dřívější athénská aristokratická politika lokálního formátu neskýtala tradici, o kterou by se dalo opřít nyní, kdy ve hře jsou velká moc i velké prostředky a kdy k veřejné činnosti je třeba více lidí, než jsou staré aristokratické vrstvy schopny poskytnout, a tu přicházejí sofisté s nabídkou vzdělání a výcviku, který adepty pro tyto příležitosti připraví. U tragédie není souvislost s překotným athénským politickým vývojem tak přímočará, ale je zřejmé, že nyní bohaté Athény za prvé skýtají příležitost k vysokému umění a hledí je ocenit, a za druhé že ústřední téma tragédie, nebezpečí *hybris*, je svého druhu reflexi politické zkušenosti obce s nečekaným úspěchem a jeho svody.

Od *hybris*, zpupnosti, se odvíjejí Patočkovy výklady o attické tragédii. Snad všechny kultury znají psychologický vzorec, vyjadřovaný příslovími jako “pýcha předchází pád”. Ovšem Řekové, tento nejsoutěživější mezi národy (jsou to mj. vynálezci sportu), znali *hybris* lépe než kdo jiný. Toto nebezpečí číhá na úspěšné – čím větší úspěch, tím větší nebezpečí -, a Patočka velice sugestivně líčí, jak úspěšní, ženoucí se závratnou rychlostí vpřed, se roztrhají nebo zle pochroumají nárazem do zdi – do zdi, se kterou nepočítali, protože je neviditelná. Pro toto “lidské sebepochopení, které vyjádril mohutným způsobem již Homér a pro které muselo v řeckém duševním životě být podkladem jeho hluboké ohrožení opačnými tendencemi (totiž latentní *hybris* – pozn. J.M.): pochopení, že všemu v životě je určena zákonitá mez, že člověk nesmí nikdy tuto mez překročit, nechce-li zlehčit a zničit sebe sama” (Patočka, 1991, 29) je totiž rozhodující, že hrdina “se své podstatné životní meze nemůže nikdy chopit pouhým průzračným poznáním, nýbrž musí se jí dotrpnout” (Patočka, 1991, 31) – to znamená zjišťuje, že tu ona mez je, až v okamžiku drtivého nárazu do ní.

Pro Patočkův výklad je nyní klíčový – a to je hlavní teze mého příspěvku – rozdíl mezi předtragickým a tragickým pojetím tohoto nebezpečí. Je známo, že příběhy, kolem nichž jsou vystavěny největší řecké tragédie, jsou mnohdy příběhy staré a dávno známé – tak příběh Oidipův, Antigony či Orestův. Podívejme se nyní podrobněji, v čem podle Patočky spočívá to nové, co do těchto dávných příběhů vnáší velcí tragičtí básníci, Sókratovi starší současníci.

Patočka píše: “Attická tragédie vyjadřuje novým způsobem pradávne homérské poznání, že ani nejsilnějšímu a nejbožštějšímu člověku není dovoleno přestoupit nejvyšší zákon, aniž vypadl ... z celé výšky svého osudu; jenže nyní je toto pochopení viděno *z nového hlediska*, v novém osvětlení, které je dáno *poměrem k společenství, k obci*, k lidské skupině vůbec. Neboť zde, v tomto novém poměru mezi božským a lidským v prostředí společenství a kultury je snad *to nejpříznačnější*, co do problematiky životní přinesla attická tragédie. Zatímco homérský hrdina žije, aby se tak řeklo, v bezprostředním dosahu božské síly a je jí dirigován bez ohledu na jakoukoli další nadřazenou moc, je nyní v attickém dramatu téměř ustavičně přítomno *trojí*: hrdina

jako *jednotlivec, obec*, skupina či dokonce lidstvo a konečně *božský svět*. Nejedná se nyní již o to, najít svůj pravý poměr k božskému přímo, nýbrž o to, najít jej *v poměru k obci a skrze něj*, pravý poměr k obci, ke skupině, k společenství bude v sobě obsahovat zároveň pravý poměr k božstvu. Mravní otázky se tím zároveň konkretizují a nabývají naléhavosti, jaké nemají konflikty ryze individuální: zážitek dějinné osudovosti, dějinného, a tím i společenského pokušení, podlehnutí, viny a trestu jsou novým, dosud nebyvalým horizontem, v němž se nyní rýsují i konflikty jinak tradičně, ve formě jednotlivých mytických dějů a pásem pojaté” (Patočka, 1991, 30).³

Vidíme, že podle Patočky rozhodující rozdíl spočívá v nahrazení původní duální struktury (hrdina a božstva) novou trojiční strukturou: hrdina – božstva – a jakožto třetí, zprostředkující člen obec. Tento klíčový nový rys dramatické poetiky by nebyl možný bez předcházejícího bezprecedentního politického vývoje v Athénách: už během perských válek totiž, v politické kultuře do té doby hluboce aristokratické, dochází k zásadní proměně. Bylo to perské nebezpečí, co podle Patočky ukázalo všem, dému i aristokratům, “jedinou možnost semknutí v celek a podřazení pod jeho ovládající zájem. Odtud vzešla postupem doby též nová úlohy, kterou vynikající jednotlivci měli hrát ve vývoji athénské demokracie: nikoli jako uplatnitelé zájmů soukromých, nýbrž jako strážci státního celku” (Patočka, 1991, 30). Byly to tedy perské války, co utvořilo “onu docela jedinečnou, z nouze doby a chvíle vyrostlou jednotu, kde vůdcové musí respektovat požadavky lidové masy a kde se masa lidu dobrovolně podřizuje tvrdým nárokům situace, nehledíc z ní výslovně těžit politiky, respektujíc autoritu, takže oba faktory veřejného života se sklánějí před něčím vyšším, co teprve život obce vede k úspěchu a zdárnému rozvíjení. Výrazem tohoto jednotného pouta veškerého života občanského je zvláštní typus eticko-náboženský, onen zvláštní typus člověka, který zároveň je poddán božstvům i obci, či lépe v oddanosti obci nepřestává být oddán božstvům a naopak...” (Patočka, 1991, 29).

Zde tedy, v politické zkušenosti generace perských válek, nachází Patočka původ trojdílné struktury, která je klíčovou poetickou inovací, vnesenou velkými tragickými básníky do oněch starodávných příběhů.⁴ Shrňme nyní, co se podle Patočky od tragických básníků dozvídáme o lidské situaci. Jsou to tři rysy (a to je druhá hlavní teze mého příspěvku), které můžeme nazvat *neodvratnost*, *neprůhlednost* a *spletitost*. Jsou to tyto tři rysy, již každý zvlášť, ale s násobně větší silou dohromady, co činí lidskou situaci potenciálně tragickou.

První z nich jsme nazvali *neodvratnost*. Všichni ji známe: časová okna pro některé činy nejsou otevřena dlouho, a když váháme a chtěli bychom mít víc času na rozhod-

³ kurzíva J. M.

⁴ Dovolím si tu krátkou odbočku, která nemá být pokusem o násilnou aktualizaci, ale jen pozorováním, které se na tomto místě Patočkova výkladu skoro samo nabízí a které snad trochu pomáhá rozumět věcem časově nám o hodně bližším: kennedyovské Spojené státy a perikleovské Athény mají leccos společného – máme tu původně izolacionistickou, lokální mocnost, která si obětavým vedením války proti smrtelnému nepříteli získává velkou autoritu, již pak dovedně využívají a zaujmou postavení vůdce demokratického světa, a i zde máme onu dočasnou kulturní přitažlivost a dočasné obdiv budící sjednocení národa a povýšení dosud marginalizovaných na rovnoprávné. Ale to není přirozený stav věcí, o němž by bylo rozumné očekávat, že bude trvat, to je ve skutečnosti spíše vzepjetí vynucený trvajícím ohrožením ze strany nepřátel, kteří by případné nesvornosti a nespokojenosti obyvatel rádi využili ve svůj prospěch. “Neptejte se, co může vaše země učinit pro vás, ptejte se, co můžete učinit vy pro ni” – takovéto smýšlení netrvá, to se dostavuje jen ve vzácných historických konstelacích.

nutí (nebo se nám prostě do rozhodnutí nechce), nemůžeme si vzít oddychový čas jako v basketbalu. Jednání se nelze vyhnout, a nerozhodnutí či nejednání jsou svého druhu rozhodnutí a čin. Jak píše Patočka: na povrch “proniká vědomí, že člověk se musí rozhodnout a všechno, co tímto rozhodnutím naň připadá, že musí na sebe vzít, že z této nutnosti volby není úniku. Zde je ‘vědění’, jakého se nenabývá žádným rozumovým uvažováním a bádáním, nýbrž které spočívá v přijetí tíže a bolesti života sama v jeho hlavním kříži, v jeho neodvratnosti ...” (Patočka, 1991, 30).

Druhý ze sledovaných rysů jsme nazvali *neprůhlednost*, a už o něm byla řeč, když jsme v souvislosti nebezpečím *hybris* hovořili o nárazu do neviditelné zdi. Také tento rys je ještě celkem dobře znám i na půdě předfilosofického zdravého rozumu: prostě nedokážeme vidět za roh, z každé situace známe vždy jenom kus, a zbytek je před námi skryt. Mnohdy se tudíž rozhodujeme a jednáme jinak, než jak bychom to udělali se znalostí celé situace, nebo aspoň některých dalších jejích pro nás relevantních složek. Oidipús by patrně nenechal banální konflikt mezi účastníky dopravní nehody dojít tak daleko, kdyby věděl, kdo ho napadá, a celkem určitě by si byl nevzal Iokasté za manželku, atd., atd.

Je to až třetí z ohlášených rysů, u kterého se dostáváme o něco hlouběji, než je běžné. Tento rys jsme nazvali *spletitost*, a je to teprve zde, kde se dostává do hry onen výše referovaný rozdíl mezi homérským a tragickým světem; rozdíl, který Patočka vyznačil zavedením trojčlenné základní struktury hrdina-božstva-obec. Podívejme se, jak je tento třetí rys vyličen v Patočkově textu: “Proti homérskému člověku tento tragický již ztratil svou bezpečnou jistotu, kterou dává bezprostřední odevzdání do božských mocí mythických. Nevrhá se již do života s naivní a jasnou myslí, která nepředvídá a nerozpakuje se na sebe brátí cokoli” (Patočka, 1991, 30). “Ono ztemnění, ono přitnutí životního prostoru tragického člověka proti jasnosti homérské oblohy tkví ve *stupňovaném požadavku životní jednoty*, celkového jednotícího smyslu *ve všech oněch rozmanitých nárocích*, kterým nyní člověk musí čelit a do nichž je postaven bezradný. Je členem posvátného společenství obce, posvátného společenství rodiny, tajemné souvislosti rodu; má povinnost spravedlnosti i povinnost odpuštění, sebeprosazení i sebepřekonání” (Patočka, 1991, 31).⁵

Rozumějme: hrdina, nyní nově zapletený do rozmanitých institucionálních struktur obce, se může v kteroukoli následující chvíli ocitnout v situaci *konfliktu loyality*, kdy jeden legitimní závazek po něm chce něco jiného a případně i opačného, než druhý. V takovéto situaci pochopitelně neexistuje dobrá volba, a jsou to právě tyto situace, které máme sklon považovat za výsostně tragické. Často diskutovaným příkladem je tu situace Antigóné, která musí volit mezi závazkem vůči obci a jejímu právu, které velí ohavného zrádce obce nechat pro výstrahu nepohřbeného, a závazkem vůči rodině a božskému právu, které ukládá pozůstalým příbuzným povinnost o pohřeb se postarat. Ale Patočka zmiňuje další, obecněji platné příklady takových konfliktů závazků: spravedlnost versus odpuštění, sebeprosazení versus ohleduplnost – a napadly by nás nejspíš nějaké další, třeba přátelská přízeň versus nestrannost.

Rád bych nyní poukázal na to – a to je třetí teze mého krátkého příspěvku

⁵ kurzíva J. M.

– že tyto tři rysy jsou *základní rysy lidské situace vůbec*, nakolik jsme součástí civilizovaného a tedy institucionálně vystavěného světa (v němž teprve přichází ke slovu třetí rys, spletnost). Povšimněme si nyní vzájemné nezávislosti a stupňující se nezvladatelnosti oněch tří rysů:

(1) nemáme vždy dost času na rozhodnutí a jeho vykonání, a příznivá příležitost může mezitím být pryč ... jak říká klasik, nejsmutnější věta, kterou lze říci o myších a lidech, zní: “to mohlo být”

(2) i kdybychom měli sebevíce času, jednáme skoro vždy s neúplnou informací; situaci, v níž se rozhodujeme, známe jen zčásti, a její možná vysoce relevantní složky mohou před námi být skryty

(3) i kdybychom měli sebeúplnější informaci o faktické stavu věcí, v civilizovaném světě plném institucionálních závazků se kdykoli můžeme octnout v situaci, kdy jeden ze závazků po nás vyžaduje něco jiného a mnohdy i opačného nebo přinejmenším neslučitelného, než druhý

Věřím, že předvést toto studentům patří k tomu nejdůležitějšímu, co jim jako učitelé humanitních disciplin můžeme nabídnout.⁶ A na závěr se vraťme do Patočkova textu a k Sókratovi: tragický “hrdina je *živá otázka, položená z hloubi lidské bezradnosti* ... Nesmíme zapomenout, že životní otázka ... byla položena již v tragédii: *Sókratés pro své tážání*, které má konečným účelem smysl životní, *má tedy v tragickém člověku první, ač neexplicitní vzor*” (Patočka, 1991, 31).⁷

Literatura

MOURAL, J. (2017): Patočka and Heidegger in the 1930s and 1940s. History, Finitude and Socrates. In: J. Love (Ed.): *Heidegger in Russia and Eastern Europe*. Lanham: Rowman & Littlefield, 117–136.

MOURAL, J. (2019): Jak jsem se stal pluralistou ... a jak se to projevuje. *Ostium*, 15, (3).

PATOČKA, J. (1947): *Sokrates*. Praha: Spolek studentů filosofie.

PATOČKA, J. (1991): *Sókratés*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

doc. RNDr. Josef Moural, CSc.

Filozofická fakulta, Univerzita J. E. Purkyňe,
Pasteurova 13,
400 96 Ústí nad Labem, Česká republika
josef.moural@ujep.cz

⁶ Pro čtenáře svých textů podotýkám: asi je rovnou vidět, že ta ošklivá dilemata a multilemata, líčená pod bodem (3), lze velmi přirozeně charakterizovat jako *radikální pluralitu* našich závazků – srv. (Moural, 2019).

⁷ kurzíva J. M.

MYŠLENKA VZDĚLANOSTI JAKO PÉČE O DUŠI U JANA PATOČKY

JAN PATOČKA IDEA OF EDUCATION AS A CARE OF SOUL

Vlastimil Súp

Abstract: *The contribution examines Patočka's approach to education, in particular, the question of the essence of education and its application in the contemporary world of today. Patočka viewed education as an effort at discipline, which follows the idea of the whole. An educated man reflects critically on own opinions and he often examines them. In this way, the notion of education is understood as caring for the soul in Socrates' spirit, which, according to Patočka, constitutes the essence of Europe itself. The end of Europe and the beginning of Post-Europe is symptomatic of the technical understanding of being, which requires philosophical reflection to overcome. Here the currency and necessity of philosophy is shown in the contemporary world.*

Keywords: *Education, Caring for the soul, Spiritual man, Intellectual, Truth, Freedom.*

Vzdělání je dnes často skloňovaným slovem. Obvykle se o něm mluví jako o přípravě na výkon budoucí profese. Dává se do souvislosti s vyspělostí určité země, jež je mnohdy neproblematicky měřena hrubým domácím produktem. Na základě takového porozumění se o některých oborech hovoří jako o perspektivních oborech se světlou budoucností, zatímco o jiných jako o oborech nepříliš potřebných či přímo zbytečných. Vzdelání je ve světě produkce posuzováno kritériem užitečnosti, rentability, tedy tím, co může uspokojovat rostoucí potřeby moderního člověka. Zdá se, že stále méně mu rozumíme jako tomu, co sehrávalo významnou roli při vzniku filosofického a svobodného politického života, tedy jako snaze o nejvyšší cíl v podobě kultivace lidského nitra, jako úsilí o moudrost, jež byla považována za předpoklad dobrého a krásného života. A tak bychom se dnes měli ptát: nedochází k zásadní přeměně porozumění tomu, co to vůbec je vzdělání? Není redukováno na pouhý prostředek sloužící hospodářskému růstu? Pokud ano, tak odkud může tato tendence vyvěrat? A jaké místo v dnešním planetárním dění může ještě zaujímat ono starší pochopení vzdělanosti jakožto ničemu vnějšimu neposluhující starosti o krásnou duši, jež má být základem všeho ostatního?

Domnívám se, že vhodným výchozím bodem při úvaze nad uvedenými otázkami nám může být filosofie Jana Patočky. Patočkovu dílo je velmi obsáhlé, a tak se budeme soustředit převážně na péči o duši, o níž v *Kacířských esejích o filosofii dějin* napsal: „pravda není jednou provždy dána ani není záležitost pouhého nazírání a přijetí ve vědomí, nýbrž celoživotní zkoumavá, sebekontrolující, sebesjednocující myšlenkově-životní praxe“ (Patočka, 2007, 72).¹ Pokusíme se nejprve nahléd-

¹ Nutno poznamenat, že péče o duši v Patočkově myšlení není nějakým oddělným tématem nesouvisejícím s ostatkem jeho filosofie. Domnívám se, že je spíše jistým vodícím motivem, který se vlní Patočkovým dílem a ke svému

nout, že Patočkovu pojetí péče o duši hraje významnou roli nejen v jeho známé tezi o podstatě Evropy, ale zároveň i ve vymezení podstaty *vzdělání*. Součástí úvahy nad Evropou je úvaha nad podstatou duše, tedy nad její péčí a starostlivostí, její vzdělaností. Vzdělání bude tudíž třeba reflektovat pokud možno v situaci planetárního dění, v situaci, v níž se vůdčím motivem zdá být nikoli kultivace, nýbrž produkce.

Již velmi záhy si Patočka v článku z roku 1938 *Mýšlenka vzdělanosti a její dnešní aktuálnost* ujasnil, že vzdělání „je něco jiného než intelektualismus, než zvědavost, polymathie, dialektická a myslitelská umělost; je čistě duchovní snaha o zkáznění, která v idejích velikosti, univerzálnosti, celkovosti spatřuje účinný lék proti pohodlí a úpadku, který vnitřně každému z nás hrozí“ (Patočka, 2004, 26). Patočka tedy určuje vzdělání jako snahu o duchovní zkáznění v souvislosti s ideou univerzálnosti, celkovosti. Díky ní může člověk překonávat své meze, objevovat svá vnitřní napětí. Vzdělání je v tomto pojetí *bojem* proti frázím a pohodlí, proti domnělému vědění. Vzdělaný člověk se odlišuje od člověka naivního či povrchně vzdělaného, jemuž je všechno jasné. Nevzdělaný člověk „nepocítil vlastně nikdy osten pravé otázky, nýbrž našel jednou provždy, takřka na ulici svou pravdu a ohání se jí po tom, co mu okolnosti přinášejí pod ruku“ (Patočka, 2004, 19).

Právě uvedené pochopení vzdělání můžeme označit za *sókratovské*. Již ve třicátých letech Patočka porozuměl Sókratovi jakožto filosofovi otázky po celkovém smyslu. Sókratés dle Patočky na tuto otázku nemá odpověď, ale podstatné je, že z ní vnitřně žije.² Jeho život naplňuje ustavičné zkoumání vlastních i cizích názorů o lidském dobrém, úsilí o „prohlédnutí celku v zasazení do konkrétní situace“ (Patočka, 1996b, 33). V tomto úsilí spočívá *areté*, ona zdatnost a výtečnost činící člověka krásným a dobrým (*kalos kai agathos*) člověkem, občanem. Patočkovu porozumění vzdělání je v podstatném ohledu inspirováno jeho sókratovským pojetím péče o duši jakožto životem v otázce po celkovém smyslu, což ostatně silně ovlivnilo Patočkův přístup k filosofii.³

Chápal-li Patočka vzdělání jako snahu o zkáznění, která sleduje ideu celku, potom je srozumitelné, že ryze exaktní vzdělávání skládající se pouze z abstraktně nadčasových elementů, mu bylo příkladem elementárního vzdělání. Je to „téměř nejnižší typ vzdělanosti; vzdělání bezbarvé, nelidské, anacionální, ahistorické, na které se mohou soustředit lidé příliš přímočarého, simplifikujícího myšlení, jež podceňuje samu živnou půdu, na níž vzniklo a z níž čas od času se musí znovu napájet“ (Patočka, 2004, 21 – 22). Patočka říká, že nemůže existovat „žádná kultura orientovaná výhradně či aspoň převážně na matematicko-přírodovědeckém

nejexplicitnějšímu vyjádření přichází v pozdní filosofii dějin. Úzce souvisí s Patočkovým celoživotním filosofickým zaměřením na poznání *podstaty bytí člověka*. Tento námět se objevuje v podobě transcendentální subjektivity ve spise *Přirozený svět jako filosofický problém* z roku 1936, v koncepci nepředmětného a nezpředmětnitelného nitra z válečného období, v projektu negativního platonismu z počátku padesátých let, v pojetí asubjektivní fenomenologie, v pozdní filosofii dějin ze sedmdesátých let. Patočka byl dalek toho, aby podstatu lidského bytí pojal jako něco věčného a uzavřeného. Spatřoval ji spíše v pojmech nehotovosti, pohybu a starosti o vlastní bytí jakožto péči o duši.

² Patočka byl ve svém přístupu k Sókratovi ovlivněn knihou Helmuta Kuhna (Kuhn, 1934), na níž napsal recenzi. Viz (Patočka, 1935): Rec. Kunh H. (1934): Sokrates. Ein Versuch über den Ursprung der Metaphysik, Berlin: Verlag die Runde. Česká mysl 31, 3 – 4, 238 – 241.

³ Viz (Patočka, 1996a, 85 – 100).

myšlení“, protože „touto cestou nelze najít klíč k otázce lidského života a jeho osudu“ (Patočka, 2004, 22). Výše než onen elementární typ vzdělanosti stojí typ umělecký (Patočka pomýšlí na velké umění, které se vyrovnává se *všemi* podstatnými lidskými otázkami), typ historicko-politický (jedná se o reflexivní typ, který chce spatřovat smysl dějů unikající povrchnímu přihlížiteli) a typ filosofický (chce převést reflexi na celý lidský život). Tyto typy čerpají svůj materiál z dějin, a tak má veškeré vzdělání *historický* obzor. Odtud patří k podstatě vzdělaného člověka, že „žije v universálním horizontu historického dění“ (Patočka, 2004, 24). Podílet se na udržování onoho universálního horizontu ve vědomí společnosti náleží k úkolu universit.

Realizaci těchto myšlenek si Patočka nepředstavoval jako návrat ke staršímu harmonistickému pojetí humanity, nýbrž spíše jako boj a hledání (Patočka, 2004, 24). Domnívám se, že to souvisí s jeho postupně formulovaným a precizovaným filosofickým přesvědčením o podstatné lidské nehotovosti, dějinnosti. S otázkou po celkovém smyslu a vyznáním nevěděni na tuto otázku byl pro Patočku objevitelem lidské dějinnosti Sókratés (Patočka, 1991, 144).

Patočka byl hluboce spřízněn s jeho myšlenkou vědoucího nevěděni, v níž nenašel lacinou formu skepticismu, nýbrž možnost pravého, kritického, tázavého přístupu ke skutečnosti.⁴ Filosof realizuje tuto možnost svým filosofováním, kritickým hledáním pravdy, reflexivním pohybem – péčí o duši.

Péči o duši u Patočky můžeme pochopit jako nejvlastnější aktivitu *duchovního člověka*. Duchovní člověk se odlišuje od intelektuála nikoli ve vnějších rysech, nýbrž v podstatném vnitřním zacílení spočívající v ožehavosti otázky. Neuhybá před problematičností, nedělá jako by nebyla. Ona je naopak stále přítomna v jeho myšlení. Zatímco intelektuál může vykonávat svou práci, aniž by se vážně, *opravdově* tázal, tedy jako nějaký svého druhu provoz, duchovní člověk chce chápat věci hloub, neulpívat na povrchu, nespokojovat se s vágními vyjádřeními a frázemi.⁵ To je klíčové pro pochopení péče o duši, neboť pro ni je příznačné nepřehlížení problematičnosti. Jako taková je sama problematičná, je stále obnovovaným úkolem pro člověka duchovního, pro toho, kdo se vzdělává.

Patočka byl zkrátka dalek toho, aby vzdělanost pochopil jako něco hotového, jako záležitost pouhého tradování. Vzdělanost je úsilím o porozumění, jež se neobejde bez tázání. V sedmdesátých letech psal o tom, že „nebezpečí dneška je, že pro příliš mnohé vědění v jednotlivém odučuje vidět otázky a to, co je jejich základem“ (Patočka, 2007, 103). Tyto Patočkovy úvahy je třeba chápat v širším kontextu tématu Evropy jakožto jednoho z velkých námětů Patočkova pozdního, ale nejen pozdního myšlení. Co je Evropa? Z čeho vyrůstá? Co je její podstatou? Na tyto aktuální otázky Patočka odpověděl tezí, že podstatou Evropy je péče o duši.

Evropa vnitřně žijící z péče o duši byla duchovním útvarem, který vznikl v antickém Řecku při zrodu filosofie a politiky. Počátkem novověku ovšem péče o duši byla nahrazována péčí o svět a dominancí nad ním. Tento proces odcizení evropské podstatě nakonec vyvrcholil ve dvou světových válkách představujících

⁴ Viz (Patočka, 2007, 67 – 68).

⁵ Viz (Patočka, 2002b, 355 – 371).

zničení Evropy a vznik nové doby, doby poevropské. Jedním z určujících rysů poevropské epochy je vědotechnika nastupující na místo péče o duši. V ní „máme už ne zkušenost *problematicnosti* života a *problematicnosti* skutečnosti, nýbrž máme zkušenost zbavenosti jakéhokoliv smyslu. To, co věda dává – alespoň věda koncipovaná tak, jak ji máme od sedmnáctého století, a tímhle směrem to jde stále dokonaleji –, je skutečnost doopravdy všeho smyslu zbavená. Právě proto s ní můžeme dělat, co chceme, a právě proto se nám také dává jako prostá zásobárna sil“ (Patočka, 2002b, 361).

Nebezpečí se skrývá v *porozumění* světu „z hlediska rozkazů a výkonů“ (Patočka, 2002a, 395). Zde Patočka navazuje na Heideggerovo pojetí podstaty techniky jako *Gestell*.⁶ Řešení však spíše než v čekání na přízeň bytí⁷, spatřuje v *boji*, v ukázání, že moc *Gestell* „není absolutní“ (Patočka, 2002a, 392). Je to boj vůči tomu, co člověka odcizuje jeho vlastní podstatě, boj za *tuto* podstatu, za „to“, co je v nás schopno pravdy. Záchrana ze svízelného nebezpečí ztráty lidskosti v podobě porozumění světu z hlediska rozkazů a výkonů, jež vládne nad jsoucím, tak pro Patočku spočívá v záchraně duše, v péči o ni, ve třetím pohybu lidské existence. Jde o vztah člověka k pravdě, která je konečná a představuje „každodenní boj proti bloudění, iluzím a umíněnosti, které ji provázejí“ (Patočka, 2009, 96).

Myšlenka vzdělanosti jako péče o duši dnes není o nic méně naléhavá než ve dvacátém století. To, co ohrožuje náš vztah k pravdě, se skrývá. Vzdělání pochoopené jako péče o duši, jako vědomí problematicnosti a potřeby tazání jakožto jistého vztahu k vlastní podstatě má moc postavit se onomu skrytému porozumění v podobě „pouhé“ nastavitelnosti. Odborná zaškolení nejrozličnějšího typu tomuto úkolu ale dostat nemohou, neboť v jejich kompetenci zpravidla není možnost takové reflexe, a navíc mnohdy již vycházejí z porozumění světu jako zásobárně sil, jako tomu co lze získat, přeměnit, prodat. Oblastí jejich působností jsou požadavky, které vycházejí z vládnoucího porozumění, jež jim samým zůstává skryto. Tak se zdá, že dnes snad ve své podstatě nejsme ani tak ohroženi absencí odborníků, nýbrž spíše vzdělavců – duchovních lidí, kteří nenahlíží svět pouze kaleidoskopem odbornosti, nýbrž kladou si podstatné lidské otázky přesahující rozličné odborné znalosti.

Vystačíme si s dnes tolik žádaným a ceněným typem vzdělanosti, který Patočka chápal jako elementární? Je s to uvést nás do hlubšího vztahu ke světu a k sobě samému? Neprohlubuje naopak oblast věčných, neosobních poměrů Patočkou popisovanou druhým, nejnebezpečnějším pohybem lidské existence? Nakolik jsou ale dnes mimo poměrně úzké okrsky filosoficky zaměřených lidí diskutovány takové otázky? Ale co vůbec v dnešní době znamená filosofie? Patočka o tom hovoří jasně: „Filosofie dnes, v dnešním světě, je nic – prozatím. V této chvíli, kdy svět je ještě pořád posedlý myšlenkou zmocnit se skutečnosti co možná nejintenzivněji a v co možná největším rozsahu a co možná nejrychleji a nejvíce z ní čerpat – v této chvíli filosofie nemá co dělat“ (Patočka, 1999, 275). Patočka se

⁶ Viz (Heidegger, 2004, 7 – 35).

⁷ Viz (Heidegger, 2012, 22): „Už jenom nějaký bůh nás může zachránit.“ *Rozhovor s Martinem Heideggerem pro německý časopis Der Spiegel*.

ale táže po tom, kdo bude reflektovat oprávnění a meze vědy a techniky, onoho moderního, emancipovaného, osvícenského světa. A odpovídá „To přece nebude reflektovat věda! Ta sice ukazuje, co reflexe může udělat, ale ta nejzákladnější reflexe musí přijít odněkud odjinud“ (Patočka, 1999, 276).

Chápeme-li potřebu vzdělanosti v dnešní planetární době, ocitáme se před jejím úkolem. Vzdělanost je nezavršený proces, cesta, způsob lidské existence. Je to péče o duši jakožto starost o „to“ v člověku, co je schopno pravdy. Je vztahem k universu, přičemž na universitách by se mělo rozvíjet jejich bytostné určení jakožto institucí připravujících člověka nejen na budoucí povolání, ale rovněž uvolňující jej ke svobodně reflektujícímu přístupu k universu, uschopňující jej uvažovat se zřetelem k celkové situaci.

Literatura

- HEIDEGGER, M. (2004a): *Otázka techniky*. Přel. J. Michálek, J. Kružiková, I. Chvatík. In: Heidegger, M. (2004b): *Věda, technika a zamyšlení*, Praha: OIKOYMENH, 7 – 35.
- HEIDEGGER, M. (2012): „Už jenom nějaký bůh nás může zachránit.“ *Rozhovor s Martinem Heideggerem pro německý časopis Der Spiegel*. Přel. I. Chvatík, Praha: OIKOYMENH.
- KUHN, H. (1934): *Sokrates. Ein Versuch über den Ursprung der Metaphysik*, Berlín: Verlag die Runde.
- PATOČKA, J. (1935): Rec. Kunh H. (1934): *Sokrates. Ein Versuch über den Ursprung der Metaphysik*, Berlín: Verlag die Runde. *Česká mysl*, 31, 3 – 4, 238 – 241.
- PATOČKA, J. (1991): *Sókratés*, Praha: SPN.
- PATOČKA, J. (1996a): Kapitoly ze současné filosofie. In: Chvatík, I. – Kouba P. (eds.): *Péče o duši I*. Sebrané spisy Jana Patočky, svazek 1. Praha: OIKOYMENH, 85 – 100.
- PATOČKA, J. (1996b): Platón a popularizace. In: Chvatík, I. – Kouba P. (eds.): *Péče o duši I*. Sebrané spisy Jana Patočky, svazek 1. Praha: OIKOYMENH, 26 – 34.
- PATOČKA, J. (1999): Platón a Evropa. In: Chvatík, I. – Kouba, P. (eds.): *Péče o duši II*, Sebrané spisy Jana Patočky, svazek 2. Praha: OIKOYMENH, 149 – 355.
- PATOČKA, J. (2002a): Čtyři semináře k problému Evropy. In: Chvatík, I. – Kouba, P. (eds.): *Péče o duši III*, Sebrané spisy Jana Patočky, svazek 3. Praha: OIKOYMENH, 374 – 423.
- PATOČKA, J. (2002b): Duchovní člověk a intelektuál. In: Chvatík, I. – Kouba, P. (eds.): *Péče o duši III*, Sebrané spisy Jana Patočky, svazek 3. Praha: OIKOYMENH, 355 – 371.
- PATOČKA, J. (2004): Myšlenka vzdělanosti a její dnešní aktuálnost. In: Vojtěch, D. – Chvatík, I. (eds.): *Umění a čas I*. Sebrané spisy Jana Patočky, svazek 4. Praha: OIKOYMENH, 14 – 26.

PATOČKA, J. (2007): *Kacířské eseje o filosofii dějin*, Praha: OIKOYMENH.

PATOČKA, J. (2009): Autorův doslov k francouzskému vydání díla „Přirozený svět jako filosofický problém“. In: Kouba, P. – Švec, O. (eds.): *Fenomenologické spisy II*, Sebrané spisy Jana Patočky, svazek 7. Praha: OIKOYMENH, 367 – 378.

Mgr. Vlastimil Sůkup

Katedra filosofie

Fakulta filosofická, Univerzita Pardubice

Stavařov 97

532 10 Pardubice, Česká republika

v.sukup@seznam.cz

FILOZOFIA, KULTÚRA A VÝCHOVA V MYŠLIENKOVOM ODKAZE JOSEFA TVRDÉHO (1877 – 1942)

PHILOSOPHY, CULTURE AND EDUCATION IN THOUGHT OF JOSEF TVRDY (1877 – 1942)

Peter Mlynarčík

Abstract: *The article reflects the intellectual and civic attitudes of the philosopher Josef Tvrďý in the cultural and social situation of the interwar period in Czechoslovakia. It clarifies his understanding of the relationship of science, philosophy and pedagogy considering the need of resolving social crises. It points out the ways of philosophical argumentation in cultivating human thinking and linking the reflection of the past with the projection of creative attitudes in the horizon of future. It so offers an alternative how to face today's challenges.*

Keywords: *Philosophy, Josef Tvrďý (1877 – 1942), Society, Education, Democracy.*

V tomto príspevku sa chceme zamyslieť nad otázkou: Akú úlohu má filozofia pri kultivácii ľudského myslenia od nevzdelanosti k poznaniu, slobode a k formovaniu schopnosti tvorivého kritického myslenia? Pri hľadaní odpovede sa obrátime do našej minulosti, medzivojnového obdobia a jednu z výrazných osobností filozofie pôsobiacu ako v Čechách, tak aj na Slovensku. Jej význam je o to väčší, keď si uvedomíme, že aktívne dokázala spájať filozofiu s výchovou budúcich pedagógov na teoretickej aj praktickej úrovni a vo svojich postojoch ostala pevná aj v čase perzekúcie.

Najprv si predstavíme historický pohľad na vedeckú a pedagogickú prácu Josefa Tvrďého a následne si ukážeme ako náš autor chápal filozofiu v kultúrnom kontexte doby, v ktorej žil, a ako v rámci svojho filozofického prístupu vnímal výchovu a samotnú pedagogiku.

Historický úvod, písomné zdroje

Josef Tvrďý (1877 – 1942) svojím filozofickým a pedagogickým pôsobením zapadá do obdobia medzi dvoma svetovými vojnami. Bolo to obdobie, keď sa po vzniku samostatnej Československej republiky formovali nové školské inštitúcie a znova sa formovala aj vízia pedagogiky, či výchovy. Tvrďý od počiatku svojej akademickej filozofickej dráhy aktívne spolupracoval pri výchove učiteľov, pedagógov. Roku 1921 sa podieľal na založení „Školy vysokých študií pedagogických“ v Brne, na ktorej potom prednášal úvod do filozofie. V rokoch 1931 – 1938 bol

riaditeľom novozriadenej „Státní pedagogické akademie“ v Brne¹, čo bolo zaiste aj dôvodom jeho publikačnej činnosti venovanej pedagógom.

Tvrdý spolupracoval aj s Brnenskou „Společností pro výzkum dítěte a péči o dítě“. Na jej zjazde v roku 1933 vystúpil s prednáškou *Dítě a světový názor*.² Z ďalších dôležitých Tvrdeho uverejnených statí pre pedagógov možno spomenúť: *Poměr vědy a filosofie a jeho význam pro pedagogiku* (1927), *Masarykova filosofie a její důsledky pro školu* (1927), *Masaryk a slovenské školstvo* (1937), *Filosofie a pedagogika* (1937) a *Komenský, renesanční filosof a pedagog* (1941). V roku 1938 sa Tvrdý zúčastnil v Paříži medzinárodného pedagogického kongresu, kde v Palais de la mutualité predniesol prednášku *Problème de la totalité dans l'éducation*, ktorá vyšla v tom istom roku v češtine v časopise „Věstník pedagogický“ pod názvom *Problém totality ve výchově československé*.³

Vzdelávaniu učiteľov napomáhal Tvrdý aj mimoakademickými prednáškami v rôznych mestách Čiech a Slovenska. Napríklad v roku 1928 prednášal v Boskoviciach a Bratislave (*O temperamentech*), v Mladej Boleslavy (*Komenského filosofie*), niekoľkokrát v Znojme (*O státě a socialismu, Poměr inteligence a dělnictva*), v Bystřici pod Hostínem (o T.G. Masarykovi), v Litomyšli (*Filosofické základy mravní výchovy*), vo Vyškove. Toho istého roku v lete sa v Prešove zúčastnil prázdninového kurzu pre učiteľov „Extenzie“, poriadaného Filozofickou fakultou UK v Bratislave⁴, s prednáškami *Teorie vůle a její význam pro mravní výchovu* a *O temperamentech* (v Poprade, Zvolene a Banskej Bystrici); rok predtým na podobnom kurze v Turčianskom svätom Martine prednášal *Duševní dědičnost a její význam ve výchově*. Prednáška *Filozofia a ľudské poznanie* (1926) z prázdninového kurzu v Poprade (1925) vyšla v rámci prvého zväzku diela *Knižnica našej školy*.⁵

Pojem filozofie v kontexte doby

Každá doba vytvára priestor pre svojrázne vnímanie filozofie. Medzivojnové obdobie tiež odrážala istá kultúra. Preto si položíme otázku: Ako Tvrdý chápal úlohu filozofie v kultúrnom kontexte svojej doby? O svojej ceste k filozofii sa vyjadril vo svojej uznávanej učebnici *Úvod do filosofie* takto: „*Chtěl jsem studovati filosofii a zároveň jsem měl sklonnost k sociologii, ale jak se stane člověk filosofem? Co a jak má studovati? (...) Ve své úzkosti osmělil jsem se prosit o radu slavného filosofa (T. G. Masaryka), abych prý studoval dějiny filosofie, ale já bych se byl spokojil filosofii*“ (Tvrdý, 1947, 12).

Z úryvku vidíme, že na začiatku Tvrdeho filozofickej cesty stála osobnosť T. G. Masaryka (1850-1937) a jeho snaha o vedecký pozitivizmus. Preto aj pre Tvrdeho filozofia je „snaha o jednotný světový a životní názor“, s prívlastkom „vědec-

¹ Por. *List ministerstva školství, 12. července 1931*, č. j. 77740/31-I. In: *Josef Tvrdý (inventář)*. Brno: Archiv MU, E.j. 1, č. 16. O formovaní vize medzivojnové pedagogiky, vid'. (Sup, 96, 79 – 101).

² Por. Tvrdý, *Data k mému životopisu*. In: *Josef Tvrdý (inventář)*. Brno: Archiv MU, E. j. 1, č. 19, 38 – 39. Por. tiež (Hamalová, 1996, 104 – 105).

³ Por. (Tvrdý, *Data k mému životopisu*, 39 – 41), (Tvrdý, 1937b, 281 – 284).

⁴ Tvrdý na FF Univerzity Komenského v Bratislave v rokoch 1927 – 1938 aj vyučoval.

⁵ Por. (Tvrdý, *Data k mému životopisu*, 34 – 36). Tvrdý bol členom Extenzie UK v rokoch 1930 – 1938. Viac o „Extenziách“ vid'. (Bakoš, 1988, 27 – 28, 30).

ký“ pretože: „Filosofie nemôže hlásať niečo, čo by odporovalo vedeckým poznatkům“... Jadrom vedeckého prístupu je „Logika“, ktorá má „odstrániť ve svetovém a životním názoru vše, co je nelogické, sporné“ (Tvrdý, 1932, 12).

Filozofia je ďalej podľa Tvrdého súčasťou kultúry a v jej rámci vytvára samostatný útvar„je sústreděním veškerého kulturního života v člověku jako celku, z něhož druhé složky vyplývají“, preto vytvára vzťahy s inými oblasťami kultúry ako umenie, náboženstvo životná prax a veda. (Tvrdý, 1947, 13).

Filozofia je reakciou človeka na rozdrobenosť kultúry, ktorá vzniká následkom rastúcej deľby práce. Je osobnou syntézou celku poznatkov na vyššom stupni, a preto má subjektívnu (v jazyku Tvrdého - metafyzickú) aj objektívnu zložku.

Súhrne môžeme filozofiu v ponímaní Tvrdého vyjadriť takto: Filozofia je samostatný kultúrny útvar, ktorý vzniká ako snaha o kritický, jednotný, svetový a životný názor celkovou osobnou syntézou človeka.

Takto chápaná filozofia sa stáva základom konania jednotlivca - pomáha odpovedať na hlavnú životnú otázku: Čo robiť? Teda filozofia vedie človeka k praktickému konaniu v osobnom aj spoločenskom rozmere – k práci – nielen v prospech seba, ale aj v prospech občianskej spoločnosti, to znamená demokracie⁶.

Vývoj ľudstva podľa Tvrdého speje k oslabovaniu spoločenskej moci a posilňovaniu individuálnej morálky, ktorá podporuje tvorivosť jednotlivca v prospech celku. Ľudstvo prirodzene smeruje k demokratickej spoločnosti, ktorá sa stáva najvyšším mravným cieľom ľudstva. Nutnou podmienkou demokracie je kultúrny individualizmus a rozšírenie autonómnej morálky v spoločnosti⁷.

Význam filozofie pre výchovu

Po náčrte poňatia filozofie v kontexte medzivojnovkej kultúry, môžeme načrtnúť Tvrdého názory na vzťah filozofie a pedagogiky, či na jej význam pre kultúru. V článku *Filosofie a pedagogika* Tvrdý konštatuje, že pre novodobé filozofické smery ako novotomizmus, fenomenologické hnutie, pragmatizmus Deweya, či novokantovcov bádenskej školy Windelbanda – Rickerta je pedagogika aplikovanou filozofiou. Oproti tomu Tvrdý požaduje od pedagogiky aby si nadobúdala, napriek subjektívnym intuíciam teoretikov pedagogiky - vedecký ráz. Argumentuje, že u veľkých pedagogických osobností sa prejavuje záujem o filozofiu. Pre dobro spoločnosti je však potrebné aby takáto osobná filozofia pedagóga neprotirečila cieľu spoločenského diania: demokraticko- humanitným názorovým postojom⁸.

Syntézu takejto filozofie vidí Tvrdý v myšlienkach T. G. Masaryka, ktorého odporúča pedagógom ako vzor a inšpiráciu v článkoch *Masarykova filosofie a její důsledky pro školu* (1927) alebo *Masaryk a slovenské školstvo* (1937). K Masarykovým myšlienkam pridáva Tvrdý aj svoje teoretické princípy, na ktorých je možné stavať syntetický názor pedagóga. V príspevku *Problém totality ve výchově československé* (1937) ozrejmjuje, že k „k vysvětlování celku je tedy potřeba zvláštního determi-

⁶ Por. (Tvrdý, 1927 – 28, 163).

⁷ Por. (Tvrdý, 1932, 171).

⁸ Por. (Tvrdý, 1937a, 121 – 123).

nismu strukturálneho, ... ktorý dal vznik formulaci vývoje jakožto emergentního vývoje“, v ktorom sa celky akoby vynorili (Tvrdý, 1937b, 281).

Tvrdý tieto myšlienky podrobnejšie analyzuje vo svojej práci *Nová filosofie* (1932) a *Logika* (1937). Pedagogické postupy treba vytvárať na základe celkového cieľa výchovy, ktorým je dobro človeka chápané v najvšeobecnejšom kultúrnom význame – humanizme. J. A. Komenský to vyjadril heslom: *Schola est officina humanitatis* (v preklade Tvrdého: škola je miesto, ku ktorému má smerovať ľudstvo). Prostriedkom k dosahovaniu tohto cieľa je výchova k individuálnej autonómnej morálke postavenej na slobodnej tvorivej práci v prospech ľudského celku – ľudskej totality schopnej vytvárať demokratickú štruktúru spoločnosti (Tvrdý, 1937b, 282 – 283).

Aplikáciu týchto princípov Tvrdý rozviedol už skôr v prednáške - *Poměr vědy a filosofie a jeho význam pro pedagogiku* - v prázdninovom kurze roku 1926 vo Valašskom Meziříčí a uverejnenej v časopise „Školské reformy“, ročníku 1927. Článkom, ktorý má tri časti, poukazuje prístupným spôsobom na vzťah filozofie a školy. Filozofia pomáha škole pri usporadúvaní jej ideového zamerania. Medzi základné občianske postoje, ktoré má škola pestovať u žiakov je predovšetkým ideál práce (manuálnej, umeleckej, vedeckej), z čoho vyplýva požiadavka vedeckej spôsobilosti učiteľov. Škola má tiež možnosť vyrovnávať konflikty medzi občianskou a náboženskou, či etickou výchovou v rodinách, čím zjednocuje základné motivácie u žiakov. Filozofia napomáha tomuto procesu reflexiou, ktorá systematizuje hodnoty a etickú výchovu. Vytvára rovnováhu medzi etickým intelektualizmom a sentimentalizmom tým, že upriamuje pozornosť na praktické dôsledky správania človeka⁹.

Namiesto záveru – svedectvo filozofa na konci života

Tvrdý dosvedčoval ideu humanity a demokracie počas mesiacov väzenia aj svojím správaním. Zachoval si pokoj stoického filozofa, ktorým posilňoval aj ostatných väzňov. Často pripomínal, že nikto nemá právo kapitulovať, ale každý musí zápasť o svoj život, o návrat, o možnosť žiť a pracovať po páde fašizmu v lepšej spoločnosti. V koncentračnom tábore hovorieval:

„Všechno není v mé moci, něco je v moci Mathausenu. Mé tělo není docela v mé moci i když mám vůli. Proto se chystám na život, ale s vědomím, že jsem čestně bojoval, jsem připraven i na smrt. Ale je-li mně dáno zemřít, pak jen s vědomím, že vlast i lidstvo budou žít svobodně“¹⁰.

Literatúra

BAKOŠ, V. (1988): *Filozofické myslenie na Slovensku v medzivojnovom období*. Bratislava: Veda.

List ministerstva školství, 12. července 1931, č.j. 77740/31-I. In: *Josef Tvrdý (inventář)*. Brno: Archiv MU, E. j. 1, č. 16.

⁹ Por. (Tvrdý, 1927-1928, 198 – 200).

¹⁰ Svedectvo spoluväzňov: Místopřisežné prohlášení. In: *Josef Tvrdý*, Archiv MU, Brno, E. j. 10, č. 238.

- HAMALOVÁ, D. (1996): Pedagogická a vědecká sdružení působící v Brně mezi dvěma světovými válkami. In: *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské university*. Řada pedagogická I., XLIII, (28), Brno, 104 – 105.
- SUP, J. (1996): Pedagogický seminář a jeho účast ve sporech o charakter meziválečné pedagogiky. In: *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské university*. Řada pedagogická I., XLIII, (28), Brno, 79 – 101.
- Svedectvo spoluvězňov: Místopřísežné prohlášení. In: *Josef Tvrdý*, Archiv MU, Brno, E.j.10, č. 238.
- TVRDÝ, J. Data k mému životopisu. In: *Josef Tvrdý (inventář)*. Brno: Archiv MU, E.j.1, č. 19, 83 s., strojopis.
- TVRDÝ, J. (1933): Dítě a světový názor. In: *Program sjezdu pro výzkum dítěte*. Brno, 1 – 9.
- TVRDÝ, J. (1937a): Filosofie a pedagogika. *Věstník pedagogický*, 15, (4), 121 – 124.
- TVRDÝ, J. (1937b): Masaryk a slovenské školstvo, In: A. S. Žitňanský (Ed.): *Pamätník slovenského školstva za účinkovania prezidenta T. G. Masaryka*. II. diel. Bratislava, 17 – 23.
- TVRDÝ, J. (1927): Masarykova filosofie a její důsledky pro školu. *Školské reformy*, 8 (5), 97 – 99; (6) 113 – 115.
- TVRDÝ, J. (1932): *Nová filosofie. Analýza dnešní filozofické situace*. Praha: Vyd. Volné myšlenky.
- TVRDÝ, J. (1927 – 28): Poměr vědy a filosofie a jeho význam pro pedagogiku. *Školské reformy*, 10, (4) 1927, 97 – 100; (5) 1927, 129 – 132; (6) 1928, 161 – 164; (7) 1928, 196 – 200.
- TVRDÝ, J. (1937): Problém totality ve výchově československé. *Věstník pedagogický*, 15, (8 – 9), 281 – 284.
- TVRDÝ, J. (1947): *Úvod do filosofie*. (=Pedagogické studium XV). Brno: Komenium.

doc. PhDr. Ing. Peter Mlynarčík, PhD.

Inštitút sv. Tomáša Akvinského

Rajecká 17

010 01 Žilina

mlynarcik@za.sanet.sk

BOGUSŁAW WOLNIEWICZ O ROLI PRZYSZŁOŚCI FILOZOFII

BOGUSŁAW WOLNIEWICZ ABOUT ROLE OF THE FUTURE OF PHILOSOPHY

Joanna Smakulska

Abstract: *Bogusław Wolniewicz (1927-2017), an outstanding Polish philosopher and world-renowned logician, had clear views on the role of philosophy in human life, as well as on the current problems and challenges of our culture. The disappearance of Christianity, one of the pillars of our civilisation, together with the domination of technology, result in great spiritual confusion. Wolniewicz often spoke in the media about social issues, everywhere where the human conscience loses its orientation.*

Keywords: *Bogusław Wolniewicz, Philosophy, Christianity.*

Bogusław Wolniewicz (1927 – 2017), wybitny polski filozof i ceniony na świecie logik, twórca systemu ontologii sytuacji oraz znakomity znawca filozofii Ludwiga Wittgensteina (Smakulska, 2013, 9), miał wyraziste poglądy na temat roli filozofii w życiu człowieka, a także wobec obecnych problemów i wyzwań naszej kultury. Zanikające chrześcijaństwo, jeden z filarów naszej cywilizacji, i nakładająca się na to dominacja technologii w naszym życiu, powodują w efekcie wielki zamęt duchowy. Wolniewicz często zabierał głos w mediach w sprawach społecznych, wszędzie tam, gdzie ludzkie sumienie traci orientację.

Zdaniem Wolniewicza, filozofia się nie kończy, a wręcz przeciwnie. Ludzie potrzebują filozofii. Był zdania, że metafizyka jest „potrzebna człowiekowi jak witaminy”. Zgadzał się z I. Kantem i A. Schopenhauerem co do istnienia w człowieku jakiejś „potrzeby metafizycznej” (Wolniewicz, 2003, 97). O roli filozofii w życiu człowieka pisze następujące słowa: „Filozofia nie jest ani mędrkowaniem, ani pielęgnacją intelektualnych bibelotów. Jest to pewien sposób myślenia – wytrawiony logiką. Sposób ten ma zastosowanie uniwersalne i jest dostępny każdemu. Filozofia jest bowiem wszędzie, w samej osnowie naszego życia: jej obecność to nie kwestia tematu, lecz punktu widzenia. Temat równie dobrze może być wzięty z gazety, jak z Platona” (Wolniewicz, 2003, VII)

Nastawiony krytycznie wobec irracjonalizmu i naturalizmu, był przeciwnikiem postmodernizmu. Sam sytuował siebie w tradycji analitycznej i transcendentnej. Wolniewicz bardzo konsekwentnie podążał drogą racjonalizmu. Matematyka była dla niego wzorcem naukowości. Rozumowania w matematyce prowadzą do poznania prawdy, są zatem efektywne. Filozof powinien także posługiwać się rozumowaniami jako główną metodą poznawczą tak, jak w matematyce. Wolniewicz postulował racjonalistyczny rygoryzm w filozofii na wzór matematyki, ponieważ,

jak sądził, bez niego skazani jesteśmy na błędy poznawcze (Stanisławek, 2018, 228, 230). W opinii Jędrzeja Stanisławka, jednym z dążeń Wolniewicza było unaukowanie filozofii, lecz inaczej niż próbowano dotychczas w nurcie pozytywizmu, to znaczy nie na zasadzie podporządkowania filozofii nauce.

Postmodernizm to zdaniem Wolniewicza wyraz filozoficznego nihilizmu, gdyż filozofia traktowana serio jako dążenie do prawdy jest zdaniem postmodernistów czymś przebrzmiałym. Nie można już nic twierdzić, można tylko w kółko pytać i dywagować. W jego rozumieniu postmodernizm to naturalistyczny antyracjonalizm (Wolniewicz, 1998b, 332).

Zanikanie wiary w postęp i wycofywanie się wiary chrześcijańskiej to jedno z głównych przyczyn niepokojów i dezorientacji. Diagnoza współczesności Wolniewicza jest następująca: żyjemy w epoce zamętu duchowego. Z chrześcijańskim obrazem świata i człowieka, trzeźwym i racjonalnym, konkuruje tzw. konsumpcjonistyczny, który fałszuje rzeczywistość. Wolniewiczowi chodzi m.in. o świat prezentowany nam w reklamach, przedstawiających świat jako krainę wiecznej młodości i szczęśliwości, zabawy, konsumpcji zapewniającej ludziom „samorealizację”. Wolniewicz uważa, iż nie dostrzegamy jeszcze powszechnie, że roztacza się przed nami całkowicie fałszywy obraz rzeczywistości. Podkreśla, że funkcja reklamy nie została jeszcze filozoficznie oceniona. Podkreśla, że o prawdziwym obrazie rzeczywistości mówi Pismo Święte, a mianowicie: „bojowaniem jest żywot człowieczy na ziemi”, życie człowieka nie jest wcale radosną samorealizacją. To jest właśnie filozofia prawdziwa, którą współczesny człowiek odrzuca, ponieważ proponuje się mu konsumpcjonizm jako łatwą drogę do osiągnięcia szczęścia (Wolniewicz, 2003, 110).¹

Wolniewicz wychodząc z założenia, że podstawową funkcją filozofii jest poszukiwanie prawdy i jest ona potrzebna we wszelkich dziedzinach życia do rozważań w sytuacjach problematycznych, wypowiadał się na temat bieżących sprawach bioetycznych, prawnych, pedagogicznych, politycznych i innych. Uważał, iż głównym zadaniem filozofii jest rozjaśnianie myśli (Wolniewicz, 2003, 105-106). Napisał: „Rozjaśnianie myśli to praca bez końca, idąca przez tysiąclecia, *philosophia perennis*. Wszystkie te kwestie tak nas dziś poruszające – sądownictwa, szkolnictwa, aborcji, transplantacji, klonowania – są zanurzone w gęstym zamęcie myślowym, często jeszcze celowo wzmaganym. Filozofia próbuje go rozpraszać, byśmy jaśniej widzieli, co przed nami staje. Nie jest to robota prosta” (Wolniewicz, 2003, 106).

Zdaniem Wolniewicza nie ma żadnego konfliktu między filozofią i nauką, a wręcz przeciwnie: tam, gdzie kompetencje nauki w wyjaśnianiu świata się kończą, rolę racjonalnego namysłu przejmuje filozofia (Wolniewicz, 2003, 99). Napisał: „Filozofia zaczyna się tam, gdzie się nauka kończy, konfliktu więc między nimi być nie może. To są dwa różne pola. Filozofię określam jako próbę racjonalnego orientowania się w świecie i życiu na obszarach, gdzie nauka nie sięga. Filozofia winna naturalnie liczyć się z nauką” (Wolniewicz, 2003, 99). Wbrew pozytyw-

¹ „Reklama tłoczy w dusze, niejako ‘pod ciśnieniem’, obraz świata jako krainy wiecznej młodości i nieustającej zabawy, konsumpcyjnej ‘samorealizacji’. Jest to pewna filozofia, całkiem przeciwna chrześcijańskiej” (Wolniewicz, 2003, 110).

wistom uznawał metafizykę za kompetentną w opisie świata (Stanisławek, 2018, 227)². Filozofia powinna między innymi interesować się sprawami bioetycznymi, w których panuje obecnie zamęt moralny, nie wtrącać się, ale spojrzeć na sprawę z innej strony niż naukowiec (Wolniewicz, 2003, 104 – 105).³ Wyraża ten pogląd w następujących słowach: „Wypowiadam się na tematy ogólnie interesujące, bo takie jest moim zdaniem społeczne zadanie filozofii: wносить jasność i ład myślowy do sporów, które toczą się poza nauką. (O porządek myślowy w nauce nauka troszczy się wystarczająco sama.) Epokę naszą cechuje niebywały zamęt pojęciowy oraz pustka wartości. Ideologią obu - i pustki, i zamętu – jest właśnie postmodernizm, który je z jednej strony jeszcze zwiększa, a z drugiej sankcjonuje. Temu zamętowi i tej pustce filozofia powinna się przeciwstawiać, i powinna to czynić w sposób powszechnie zrozumiały” (Wolniewicz, 1998b, 334).

Zasadniczą funkcją filozofii jest funkcja poznawcza. Wolniewicz dążył do unaukowania filozofii poprzez stosowanie logiki, która to, jego zdaniem, w filozofii stanowi jedyny element naukowy, a zarazem łącznik między tymi dziedzinami. Był także zwolennikiem korzystania z pojęć i twierdzeń naukowych (Stanisławek, 2018, 231). U Wolniewicza mamy do czynienia z mocnym postulatem racjonalizmu. Píše: „Racjonalna orientacja w świecie to przedmiot filozofii. Jej metodą zaś jest, moim zdaniem, zwykły ludzki rozsądek, tyle tylko że trochę oszlifowany krytycznie i usystematyzowany logicznie. Gdy filozofia przestaje odwoływać się do logiki, przekształca się w puste gadanie” (Wolniewicz, 1998b, 7).

Za najważniejsze współczesne dzieło filozoficzne Wolniewicz uznaje *Traktat logiczno-metafizyczny* (niem. *Logisch-philosophische Abhandlung*) Ludwiga Wittgensteina, przede wszystkim dlatego, że to wielkie dzieło metafizyczne w swojej konstrukcji myślowej oparte jest na klasycznym rozumieniu prawdy. Nie przystaje zatem do współczesnego relatywizmu, a także do późniejszych rozważań samego Wittgensteina (Wolniewicz, 2003, 95 – 96). Filozofię z *Traktatu* określa jako W1, natomiast późniejszą *Dociekań filozoficznych* (niem. *Philosophische Untersuchungen*) jako W2 (Wolniewicz, 2011, 89). Tę pierwszą Wolniewicz ceni szczególnie, poświęcił jej blisko pięćdziesiąt lat życia (Wolniewicz, 2003, 95), opiera się ona jego zdaniem na przekonaniu o istnieniu prawdy, do której człowiek może dążyć za sprawą rozumu (Wolniewicz, 2011, 96). Píše o tym w następujących słowach: „Filozofia W1 opiera się na przekonaniu, że istnieje światło prawdy, *lux veritatis*; i że istnieje ludzka na nie podatność, nazywana rozumem. Język jest dla tego światła jakby wielką soczewką, która dzięki obecnej w niej logice skupia je i ogniskuje na ekranie duchowym rozumu. Jako nośnik prawdy, język jest darem Ducha Św., przekazanym

² „Według Wolniewicza zasadniczą funkcją filozofii jest jej funkcja poznawcza. Zgadzał się, że głównym źródłem wiedzy o świecie jest nauka, jednak jego zdaniem także filozofia wskazuje prawdę. Według niego, filozofia nauką nie jest i nauce nie jest równa, ale nie jest też jedynie (jak twierdzą pozytywści) dodatkiem do niej. Ma samodzielny status w osiąganiu prawdy. W szczególności sens ma metafizyka” (Stanisławek, 2018, 227).

³ „Usłyszałem wczoraj w radiu, że w Ameryce dopuszczono właśnie do sprzedaży jakąś podobno niezawodną pigułkę na spędzenie płodu; i że tamtejsze feministki powitały to jako krok ku wyzwoleniu kobiety. Czy to nie coś niebywałego? Stworzono kobietom warunki, by lekko, łatwo i przyjemnie mogły mordować własne dzieci – i one się z tego cieszą. W tej niewczesnej radości wyraża się pewna filozofia życia. Cóż tu może mieć do powiedzenia nauka, i jaka?” (Wolniewicz, 2003, 104 – 105).

nam – jak dziś mawiamy – gatunkowo w genotypie. Jako nośnik prawdy język jest wyznacznikiem naszego człowieczeństwa: jego wielkości i – jak pokazuje filozofia W1 – jego granic” (Wolniewicz, 2003, 95).

Wolniewicz jednak krytycznie odnosi się do późniejszej filozofii Wittgensteina z *Dociekań* W2, uznając, że w tym dziele pojęcie prawdy zostało pominięte (Wolniewicz, 2003, 94, 97). Wolniewicz napisał: „Pojęcie prawdy nie odgrywa tam żadnej roli, a sam wyraz pojawia się ledwie parę razy, i to w mało istotnych kontekstach” (Wolniewicz, 2003, 994, 97). Język, ujęty operacyjnie zamiast metafizycznie, ma być tylko praktycznym narzędziem komunikowania się z innymi, zaś logika ma znaczenie tylko pomocnicze, podrzędne jako jedna z „gier”. W związku z tym Wolniewicz odnosi się bardzo krytycznie do filozofii W2, a jej popularność wiąże z silnym nurtem postmodernizmu w środowisku akademickim (Wolniewicz, 2003, 97, 105).

Jędrzej Stanisławek odnosząc się do Wolniewicza rozumienia filozofii, wyróżnia jej dwie zasadnicze funkcje, a mianowicie poznawczą, wskazującą prawdę oraz krytyczną, chroniącą przed fałszem. Funkcję poznawczą można określić jako ofensywną, a funkcję krytyczną jako defensywną (Stanisławek, 2018, 227). Píše: „Bogusław Wolniewicz stał się znaczącym reprezentantem filozofii krytycznej – jednak filozoficzną destrukcją, w szczególności postmodernizm (jak i całą destrukcją kultury tradycyjnej i tradycyjnej obyczajowości) – odrzucał. W tym duchu bronił chrześcijaństwa. Uważał je za zaporę przed nawracającym barbarzyństwem. Nie był apologetykiem tej wielkiej religii. Sam określał się jako „katolik niewierzący” (...) Chrześcijaństwo chciał naprawić nie przez ekumenizm, ale przez racjonalizację doktryny” (Stanisławek, 2018, 227). Zgodnie z myślą chrześcijańską uważał, że życie człowieka wypełnione jest cierpieniem i zmaganiem, nie jest wcale „radosną przygodą” (Wolniewicz, 2003, 175). Nie ma możliwości, aby było inne ze względu na niezmienną ludzką naturę (Smakulska, 2013, 148).

Obraz rzeczywistości w ujęciu chrześcijańskim jest surowy i realistyczny, lecz właśnie ku takiej wizji świata sam się skłaniał. Filozof zauważa wyraźny konflikt między światopoglądem wolnym od złudzeń, którego dostarcza nam myśl chrześcijańska i filozoficzna oraz fałszywym obrazem świata wykreowanym przez mitologię reklamy, na której gruncie jesteśmy zalewani nieprawdziwymi zwodniczymi hasłami. Mówi wprost o postawie dominującego obecnie infantylnego optymizmu, zupełnie odbiegającego od brutalnego realizmu rzeczywistości, który w powszechnym odbiorze siłą rzeczy musi jawić się jako nieprzyjemny i pesymistyczny (Wolniewicz, 2003, 10).

Mimo wszystko Wolniewicz był przekonany, że nadchodzi czas filozofii i obecne trendy nie doprowadzą do zanegowania potrzeby myślenia filozoficznego. Po zanikającym wspólnie chrześcijaństwie, zdaniem filozofa, najważniejszym dotychczas składnikiem duchowym naszej cywilizacji Zachodu, zostanie pustka do wypełnienia. Zauważa, że ta sama myśl zawarta została w encyklice *Fides et ratio*. Poza tym dostrzega bardzo złą kondycję środowiska akademickiego, wprost mówiąc o jego degeneracji, której jedną z głównych przyczyn jest umasowienie szkolnictwa wyższego, które pociągnęło za sobą obniżenie poziomu naukowego.

Innym niekorzystnym zjawiskiem jest powiększająca się pustka duchowa związana właśnie z wycofywaniem się chrześcijaństwa. W takiej sytuacji filozofia jest bardzo potrzebna. Wolniewicz przewiduje, że filozofia nie zniknie, lecz prawdopodobnie nowe idee filozoficzne powstaną poza środowiskiem akademickim, na przykład w literaturze. Niesłusznie, jego zdaniem, wiąże się filozofię tylko ze środowiskiem akademickim. Słabnące i zanikające chrześcijaństwo, zostawia po sobie pustkę, którą może wypełnić tylko religia albo filozofia. Prawdopodobnie wypełni ją filozofia (Wolniewicz, 2003, 109). O chrześcijaństwie pisze w następujący sposób: „jest religią bardzo racjonalną. To ono [chrześcijaństwo] było tamą dla zabobonu, dla wszelkich okultyzmów i astrologii, ‘bioenergoterapii’ i ‘kultów Ziemi’. Wcale nie nauka” (Wolniewicz, 2003, 109). Zdaniem filozofa nierozważna jest nadzieja, że nauka wypełni tę lukę.

Wśród wielości podejmowanych zagadnień, Wolniewicz wypowiadał się także na temat wychowania i edukacji. Używał określenia „normotyp cywilizacyjny”, który rozumiał „jako ogół wartości i norm obyczajowych, które dla danej cywilizacji są charakterystyczne” (Schrade, 2010, 18). Powinien być on przekazywany z pokolenia na pokolenie. Takim „międzypokoleniowym transferem normotypu” jest edukacja, inaczej wychowanie. Przekazywanie normotypu jest warunkiem trwania danej cywilizacji, jeżeli w tym procesie nastąpią jakieś zaburzenia czy nieciągłości, to młode pokolenie straci punkty odniesienia wobec tego, co jest słuszne, a co niesłuszne, straci orientację, a to doprowadzi do cywilizacyjnych procesów rozkładowych (Wolniewicz, 2011, 117 – 118). Wolniewicz mocno podkreślał, że współczesna pedagogika, określał ją mianem postmodernistycznej, opiera się na całkowicie błędnych założeniach, a mianowicie, że człowiek jest z natury dobry i dlatego nie należy przekazywać mu żadnych normotypów, sam je sobie stworzy, należy jedynie wspomagać proces samorealizacji młodego człowieka (Wolniewicz, 1998a, 269). Zdaniem Wolniewicza ta ideologia wywodząca się wprost z hedonizmu wraz z hasłem „samorealizacji” jest sprzeczna z naturą ludzką i ludzkim losem (Wolniewicz, 1998a, 118).

Na zakończenie powyższej prezentacji poglądów Bogusława Wolniewicza na temat roli filozofii w życiu człowieka i w naszej kulturze warto przytoczyć Jego słowa:

„Prawdziwa filozofia ma gorzki smak. (...) Filozofia to wiara, że najwstrętniejsza prawda jest lepsza niż najpiękniejszy fałsz. Wiara ta jest w niezgodzie z duchem naszego czasu. Ten bowiem wyraża się dziś najpełniej w reklamie, owej nieustającej orgii pięknych fałszów. Duch naszego czasu jest filozofii obcy i wrogi, choć lubi się za nią przebierać” (Wolniewicz, 1998b, 8).

Literatura

- SCHRADE, U. (red.) (2010): *Dydaktyka szkoły wyższej. Wybrane problemy*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Politechniki Warszawskiej.
- SMAKULSKA, J. (2013): *Bogusław Wolniewicz etyka życia*. Białystok: Wydawnic-

two Uniwersytetu w Białymstoku.

STANISŁAWEK, J. (2018): *Filozofowanie Bogusława Wolniewicza*. Nowa Seria R. 27, (3) (107). [online] [2019-11-20]. Dostępne na:

<<http://journals.pan.pl/Content/109486/PDF/P.Filoz.+3-18+18-J.Stanislawek+2.pdf?handler=pdf>>.

WOLNIEWICZ, B. (1998a): *Filozofia i wartości. Tom I*. Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. [skrót FiW].

WOLNIEWICZ, B. (1998b): *Filozofia i wartości. Tom II*. Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. [skrót FiW].

WOLNIEWICZ, B. (2003): *Filozofia i wartości. Tom III*. Warszawa: Wydział Filozofii i Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. [skrót FiW].

WOLNIEWICZ, B. (2011): *O Polsce i życiu*, Komorów: Wydawnictwo Antyk.

Mgr. Joanna Smakulska, PhD.

Instytut Filozofii

Uniwersytet w Białymstoku, Polska (Poland)

j.smakulska@uwb.edu.pl

**K OTÁZKE KULTÚRNEJ ÚLOHY A POVAHY
SÚČASNEJ FILOZOFIE, VÝCHOVY A VZDELÁVANIA**

ČO NÁS UČÍ FILOZOFIA?

WHAT CAN PHILOSOPHY TEACH US?

Štefan Šrobár

Abstract: *What does philosophy teach us? Philosophy deals with issues that science cannot answer. The objective of first philosophers was to become wise (sofos) and the one who loved wisdom (filosofos) tried to achieve the wisdom. It is characteristic for philosophical point of view that it strives to get to the „hang of things“ to the last consequence. Greek philosophers called it a theory. The difference between philosophy and science is in the range of „canonisation“ of methodology. Humankind will hardly be able to save itself on our planet without philosophic renaissance and moral revival resulting from it.*

Keywords: *Philosophy, Wisdom, Philosophic approach, Theory, Art, Science, Saving humankind.*

Čo je to filozofia?

Ale čo je to presne *filozofia*? Filozofi hľadajú riešenie takých problémov, na ktoré *nevi*e dať odpoveď *veda*. Tieto problémy však nie sú len témou *filozofie*. Na mnohé z nich ponúka odpoveď aj *náboženstvo*. Podľa Letza (2012, 62 – 63) pre *filozofiu* je charakteristické, že smeruje k *preskúmaniu a prevereniu* všetkých predpokladov, východísk a princípov sveta, života aj samého človeka. Hľadá *základ základov, istotu istôt, zákon zákonov, pravdu právd*. No neuspokojuje sa ani so všetkým týmto, ale *kriticky preveruje* a j *všetky výsledky*, ku ktorým dospela, vrátane samotného svojho *postoja*. Vo filozofii sa prejavuje vôľa budovať *novú budúcnosť* a pretvárať staré. Smerovanie filozofovania ku skutočnosti *nového sveta*, či *nového bytia* sa nezastavuje na nijakých hraniciach a je v ňom skrytý *eschatologický rozmer*.

Láska k múdrosti

Podľa Machovca (2006, 33 – 34) keď v starom Grécku vzniklo slovo *filozofia* (gr. *filó*-milujem, *filia*-láska, *sofos*-múdry, *sofia*-múdrost') pôvodne označovalo veľmi všeobecne akúsi nad bežný priemer zvýšenú túžbu po *akomkoľvek poznaní*. Skoro však toto slovo – táto „*láska k múdrosti*“ nadobudlo konkrétnejší význam. Nebola to len záľuba v rozumovaní a úvahách o človeku. Išlo tiež a predovšetkým o celkový spôsob *osobného ľudského života*, išlo nielen o *poznanie pravdy*, ale aj o život *v pravde*, ktorý zodpovedá tomuto poznaniu. Prví filozofi nechápali svoju filozofiu ako samoučelnú, nie ako niečo najvyššieho, ale skôr ako cestu k tomuto cieľu. Cieľom bolo *byť múdрым* (sofos) a ten kto múdrosť *miloval* (filosofos) vlastne sa usilo-

val k tej múdrosti dostať. *Sokratov* zjav šíril poslanie filozofie ďaleko široko, ale už pred jeho vystúpením sa *filozofia* – najmä v Aténach – začala stávať aj akousi populárnou *dobovou módou* – a v tom tkvie čosi nebezpečné. Lebo filozofia ponímaná do hĺbky dáva životu *vyššiu hodnotu*. Lencz (1991, 5 – 6) je presvedčený, že filozofické diela možno pochopiť len *tvorivým prístupom*, teda za predpokladu, že čitateľ aspoň čiastočne prejde *podobnou myšlienkovou cestou* akou filozof dospel k svojim názorom. Filozofia totiž nie je súhrn téz, ktoré sa treba naučiť, ale *tvorivé objavovanie pravdy*. Nie každý čitateľ je filozofom, ale každý je povolaný, aby sa stal tvorcom *vlastnej vízie sveta*. Filozofia, ktorá by bola nezávislá od *postojov autora*, by sa musela obmedziť len na výlučne formálne hľadiská a nevyjadriť sa k *vlastným problémom*.

Filozofický postoj

„Počas mojej viac ako 20-ročnej práce na univerzitách i verejných, filozoficky zameraných prednáškach som mal možnosť veľa ráz sa presvedčiť, že viacerí študenti či poslucháči neraz neporozumeli mojim prednáškam hlavne preto, že nechápali špecifikum filozofického myslenia, jeho ciele a osobné metodické postupy. Stredné i vysoké školy ich totiž nevedeli zasvätiť do osobitostí filozofie. Neraz si zamieňali filozofiu s planým rozumkárstvom alebo špekulovaním okolo rôznych prírodovedných hypotéz. Trúfali sa zmocniť filozofickej problematiky neškoleným a najmä nekultivovaným rozumom. Je pochopiteľné, že väčšina z nich na tomto podujatí rezignovala a vrátila sa späť, najčastejšie do svojho vedného odboru (...). Výsledok bol ten, že filozofiu začali cudne obchádzať a keď sa mali o nej vyjadriť, utrúsili len niekoľko nič nehovoriacich viet a zdržanlivo sa pritom pousmiali. Zo študentov a študentiek, ktorých som za to obdobie učil, len malá časť dorástla do základného filozofického povedomia. (...). Ako je to možné? (...) (Letz, 2012, 7). Letz (2012, 7 – 8), ktorý už bol citovaný si na základe svojich skúseností uvedomil, že každý, kto chce naozaj filozofovať musí predovšetkým *osobnostne dozrieť*. A to *duchovne a morálne*. K filozofovaniu totiž nepostačí zdravý rozum, ani nie schopnosť racionálneho uvažovania a rozumová bystrosť, ani nie jazyková obratnosť a výrečnosť, teda, širšie povedané, nie operatívne a kalkulatívne *ratio* so všetkými jeho schopnosťami, to *ratio*, ktoré sa osvedčuje *v praktickom živote* a väčšinou aj vo vedeckej práci, ale ukazuje sa ako nevyhnutná *vyššia rozumová schopnosť* zakotvená hlbšie v *duchovnej súčasti* osobnosti, ktorú už scholastici dobre poznali a nazývali ju *intelekt*. Teda filozofovanie nepotrebuje len racionalitu, ale predovšetkým vyššiu schopnosť vlastnú *intelektu*, ktorá sa niekedy zvykne nazývať *intelektivita*. Je to tzv. vyššia myseľ, *nús poietikós*, ktorá má základ v *duchovnej osobnosti človeka*. Je vlastná len tým ľuďom, ktorí cieľavedome duchovne *rozvíjajú a kultivujú* svoju osobnosť. Aktívne vstupujú do ďalšej duchovnej vývojovej *ontogenézy* osobnosti. Napokon vyúsťuje do *nepredmetného myslenia* a vyznačuje sa dispozíciou pre duchovnú intuíciu tzv. *intelektu*. Termín intelektivita kladie Letz oproti termínu *racionalita*. Kým racionalitou disponuje *každý* normálne vyvinutý človek, *intelektivita* je výsadou len toho človeka, ktorý k nej dospel svojou slobodnou *tvorivou* a *duchovnou* aktivitou. Filozofii je najvlastnejšia práve intelektivita. Len vďaka nej sa môžeme dostať k tomu, čo postihujeme a nazývame *celostným*, či *univerzálnym* porozumením, čo sa netýka len povrchu nášho vedomia, ale zasahuje do samotného

jeho *základu* i do základu našej bytosti. Duchovné zakotvenie intelektivity má aj *existenciálny rozmer*, veď ňou vytváraný obsah myslenia nie je *indiferentný* mysliacemu človeku. A napokon pravá *intelektivita* neabstrahuje od *jedinečnosti* mysliaceho človeka a preto sa vyznačuje tiež osobným zakotvením. Letz tvrdí, že touto cestou sa mu postupne vynáralo také porozumenie *filozofického myslenia*, ktoré má byť *nie len celostné a univerzálne*, ale aj *existenciálne* či *bytostne angažované* a *jedinečne osobné*. A o také porozumenie filozofie mu in nuce vždy išlo. Takýto základný postoj spytovania, ktorý je duchovno-životnej povahy sa nazýva filozofický postoj. „*V tomto postoji ide o základný integrálno-životný pohyb, usilujúci sa o poznanie a vedenie v tom najširšom slova zmysle. Vyvoláva ho v človeku dynamika integrálneho života, do ktorej víru je vtáňovaný. Každý človek aspoň dakedy v mladosti pocítil 'zemetrasenie', keď jeho životný oblúk sa napojil na oblúk integrálneho života. Možno hovoriť tiež o existenciálnom nepokoji človeka, z ktorého pramení jeho túžba po poznaní, vedení, naplnení poznaním a vedením, ako aj túžba po radosť, vyplývajúcej z dosiahnutia takéhoto poznania a vedenia.*“ (Letz, 2012, 62).

Filozofia dnes?

Peregrin (2008, 11 – 13) si kladie otázku o aktuálnosti *filozofovania* a súčasnej dobe. Je presvedčený, že sú tu stále *otázky*, ktoré možno považovať za filozofické, a že *filozofia* nám stále dokáže sprostredkovať *pozoruhodné poznatky*, ktoré vzbudzujú údiv. Treba si však uvedomiť, že to nie je ten druh *porozumenia*, ktorý zažíva napríklad *vedec* v laboratóriu. Podľa Peregrina (2008, 14 – 15) grécki filozofi pre taký druh poznávania, ktoré nie je bezprostredne spojené s *praktickou* činnosťou vo svete, ale je konané z istého *odstupu*, zaviedli termín *teória*. Podľa Peregrína (2008, 15 – 16) teoretický prístup ku svetu nezostal celý pod vplyvom filozofie, ale sa ďalej štiepil. V jeho rámci totiž postupne kryštalizovali relatívne jasne ohraničené *oblasti otázok*, u ktorých začínalo byť jasné *ako* hľadať na ne *odpovede*. A toto hľadanie bolo do istej miery *kanonizované*. Tieto *oblasti* tvorili zárodky, ktoré dali základ jednotlivým *vedám*. Ako poznáme, kde je *hranica* medzi filozofiou a vedou? „*Rozdiel je v miere kanonizácie metodológie. Veda sa vyznačuje tým, že sa opiera o kánon relatívne pevne daných východísk, metód a postupov, z ktorých vychádza, pomocou ktorých vyberá otázky, na ktoré bude odpovedať a pomocou ktorých na tieto otázky hľadá odpovede.*“ (Peregrin, 2008, 16). Patočka (1996, 102 – 104) tvrdí, že *filozofia* na rozdiel od vedy je *teória*, ktorá sa zaoberá istými *veľmi všeobecnými* problémami, ktorých vzájomné spojenia analyzuje história týchto náuk. Ale veľmi skoro si uvedomujeme, že to, čím sa definujú vyhliadky nejakej *filozofie* na úspech je vždy určitý *spôsob filozofovania*. „*Klást' problém filozofie znamená už filozofovať.*“ (Patočka, 1996, 102). Konverzia aj keď je čímisi viac než *vedením*, predsa vedenie *implikuje*, ale vedenie, ktoré nikdy nie je len čiastkové, vedenie ktoré dovoľuje pozdvihnúť sa *nad celok* skutočnosti, *transcendovať* ho. Filozofická konverzia je vždy *transcendujúca*. „*Filozofický život je pohyb, 'bytie, ktoré koná, ktoré ešte nedosiahlo cieľ', ktorého 'cieľ' nám uniká. Sledujeme ho na cestách odlišných a hlboko osobných. Preto nemožno filozofia 'kanonizovať', preto sa ani nemožno nikdy uspokojiť, že sme v plnom a najhlbšom zmysle uchopili podstatu filozofie. Ale predovšetkým je nemožné, aby sme mali definíciu filozofie, ktorá by slúžila ako jej norma a ako kritérium úspechu či neúspe-*

chu. *A preto neexistujú všeobecné a presné normy filozofického života ani filozofickej pravdy*“ (Patočka, 1996, 104).

Môže ľudstvo prežiť bez filozofickej obnovy?

Machovec (2006, 56 – 57) tvrdí, že filozofia *sama o sebe* a len *svojimi prostriedkami* iste *nemôže* ľudstvo *zachrániť*. Filozofia sama ani *nemá* pre to *energetické zdroje*. Sotva sa však ľudstvo na našej planéte môže zachrániť bez *renesancie filozofie* a *mravnej obrody*, ktorá z nej vychádza. „*Filozofom v plnom slova zmysle nie je ten, kto len odovzdáva informácie o tom ako sa doteraz riešili všeobecné otázky bytia, prírody, spoločnosti, dejín a človeka, ale kto dokáže odhaliť isté nové všeobecne znepokojujúce otázky situácie človeka a pomáha hľadať ich riešenie*“ (Machovec, 2006, 30). Vytvoriť takú filozofiu záchrany ľudstva však musí okrem iného znamenať tiež z nových „planetárnych“ hľadísk nahliadnuť na celú doterajšiu *minulosť filozofie*. „*Nie je azda vo filozofii samej nejaká utkvелá chyba, ktorá už tritisíc rokov znemožňuje jej prapôvodné poslanie byť múdrosťou pre všetkých ľudí?*“ (Machovec, 2006, 57). Keď je základným poslaním filozofie dať ľudom *racionálnym* spôsobom jasné *poznanie o zmysle* ich života, potom sa prípadná snaha *zachrániť* existenciu ľudstva bez *filozofie* podobá snahe dostať sa z rozbúreného mora bez akejkoľvek priestorovej orientácie. Potom by prežitie ľudstva bolo vlastne *náhodou*, na ktorú sa nemožno spoliehať. A aj keby sa ľudstvo podarilo zachrániť bez *filozofickej* a *mravnej* obrody, bez *radikálnej zmeny* doterajšieho spôsobu života, bez hlbšieho spojenia s *duchovnými hodnotami* a s niečím *transcendentným*, ktoré dáva zmysel ľudskému úsiliu, mala by takáto záchrana nejaký význam? A na akú dlhú dobu by to bolo? „Planéta, ktorej ľudstvo by nič nevedelo o zmysle svojej existencie, nemalo by cieľ, poslanie, program, nádej a žilo len konzumom statkov svojej planéty, by vo vesmíre nebolo na nič“ (Machovec, 2006, 57). Patočka (1996, 105 – 106) kladie otázku, čo môže filozofia dnes pre nás znamenať? Kant povedal, že človek vytvára metafyziku tak prirodzene ako dýcha. Keď vytvára *vzdelanosť* musí nutne *filozofovať* a keď sa mu v tom bráni, *potláča* to jeho osobnosť. Filozofia je dnes akoby *vo vyhnanstve*, ale nie na konci. Filozofia by bola *na konci* len vtedy, keby vnútorne *sama* dospela k tomu, že jej úloha je *skončená*, lebo je *splnená*. Filozofia 19. storočia to niekoľkokrát vážne mienila, ale skoro sa ukázalo, že je ešte veľa *neovládnutých filozofických problémov*, aby sa dalo hovoriť o konci filozofie. Dnes sme v situácii *exilu*, nie skutočného konca filozofie. Filozofia sa zasa vráti na *pôvodné miesto*, keď sa zistí, že ju nemôžu nahradiť rôzne *ideológie*. „*Predsa nemôže byť požiadavkou dneška prízemný utilitarizmus, národná sebestačnosť, ktorá by sa v našich pomeroch stala zhubnou (...)*“ (Patočka, 1996, 106).

Literatúra

- AJVAZ, M. (2016): Pravda o uměleckém díle a problém adekvace. In: TRLIFAJOVÁ, K., FREI, J. (2016): *Spor o pravdu*. Praha: Filosofia. Nakladatelství Filosofického ústavu AV ČR, s. 15.

- BACHELARD, G. (1981): *Nový duch vedy*. Pravda: Bratislava.
- KUHN, T. (1982): *Štruktúra vedeckých revolúcií*. Bratislava: Pravda
- LAW, S. (2007): *Filozofická gymnastika*. Praha: Argo a Dokořán.
- LENCZ, L. (1992): *Od konfrontácie k dialógu. Križovatka kresťanstva a filozofie*. Bratislava: Nové mesto.
- LETZ, J. (2012): *Filozofia v celostnom porozumení. Filozofia v jej pluralite, jednote a identite*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- MACHOVEC, M. (2006): *Filosofie tváří v tvář zániku*. Praha: Filip Tomáš – Akropolis.
- MÜNZ, T. (2008): *Hľadanie skutočnosti*. Bratislava: Kalligram.
- PATOČKA, J. (1996): *Péče o duši. I*. Praha: OIKOYMENH.
- PEREGRIN, J. (2008): *Filozofie pro normální lidi*. Praha: Dokořán.
- UBALDO, N. (2011): *Obrazové dějiny filozofie*. Praha: Euromedia Group, k.s. – Knižní klub.
- VICENÍK, J. (1982): *Thomas S. Kuhn a jeho koncepcia vývinu vedy*. In: KUHN, T. (1982): *Štruktúra vedeckých revolúcií*. Bratislava: Pravda.
- ZIGO, M. (1981): *Miesto Bachelardovho Nového ducha vedy vo filozofii prírodných vied 20. storočia*. In: BACHELARD, G. (1981): *Nový duch vedy*. Bratislava: Pravda. s. 12 – 15.

Mgr. Ing. Štefan Šrobár, CSc.

Laurinská 12

811 01 Bratislava

stefan.srobar@gmail.com

FILOZOFIA AKO FAKTOR KULTÚRNEJ ZVRCHOVANOSTI

PHILOSOPHY AS A FACTOR OF THE CULTURAL SOVEREIGNTY

Jozef Sivák

Abstract: *Philosophy is one of the fundamental pillars of cultural sovereignty. How is it perform this mission in Slovakia? The paper offers an opportunity to take stock of the past three decades of philosophical life in our country under the conditions of state independence. This is an impossible task within the scope of a single text, where a critical reflection on the previous four decades of the domination of Marxism-Leninism is absent. This domination also came to influence the “post-November” development of philosophy. Arguments are given in favor of teaching philosophy in secondary schools as a separate subject, the use of “Anthology” for a Philosophical Encyclopedia, and the elimination of the strict division between Systematic Philosophy and History of Philosophy in doctoral studies.*

Keywords: *Contemporary philosophy, Slovak philosophy, Marxism-leninism, Dialectics, Pedagog.*

Úvod

Filozofia je nesporne súčasťou kultúry. Nie však hocijakou súčasťou, lebo bez existencie slobodného myslenia by nebolo možné hovoriť ani o kultúrnej zvrchovanosti, piliera napokon štátnej zvrchovanosti. Táto existencia sa však odvíja v nejakom národnom a medzinárodnom kontexte, ktorý má nielen politický, ale aj ideologický rozmer a ktorý nie je priaznivý, počnúc r. 1945.

Na Západe postupné reformy školských systémov majúce za následok ústup humanitných vied a filozofie vytvorili nového človeka zvaného *homo consumens* s obmedzeným duchovným vedomím.

Na Východe Európy prebehli tiež reformy, ktoré, navyše, vytlačili filozofiu zo strednej školy a v totalitnej atmosfére urobili z filozofie slúžku politiky povýšenej na náboženstvo. Hlavný rozdiel medzi západoeurópanom a východoeurópanom bol však v tom, tento posledný mal skúsenosť so stratou toho, čo bolo podstatné. Ako naložil s touto skúsenosťou? Ako sa filozofii darí plniť svoje poslanie u nás dnes?

„Dobrodružstvá dialektiky“¹

Téma konferencie je svojím obsahom i načasovaním príležitosťou k bilancova-

¹ Narážka na Merleau-Pontyho rovnomennú prácu.

niu uplynulých troch dekád filozofického života u nás v podmienkach existencie štátnej samostatnosti. Nesplniteľná úloha v rámci jedného expoé a sťažená navyše tým, že dodnes absentuje sebareflexia predchádzajúcich štyroch dekád vlády marxizmu-leninizmu.

Teda aspoň v stručnosti na príklade jedného pojmu, a to dialektiky. Možno tiež konštatovať, že v tej dobe česká a slovenská „oficiálna“ filozofia stagnovala. Táto stagnácia bola v rozpore s týmto najviac skloňovaným pojmom, synonymom pohybu a pokroku. Navyše, mal platiť všade a pre každého, pre prírodu ako aj pre spoločnosť.² Aj marxizmus či marxizmus-leninizmus boli prezentované ako neprekonateľné, práve vďaka dialektickej výbave.

Dialektika, pôvodne umenie dialógu s cieľom presvedčiť, nadobudla pejoratívny význam, kým nebude rehabilitovaná Hegelom.³ Marx ju od neho prevezme, aby ju použil na ekonomickú oblasť. Tak prejde do marxizmu-leninizmu. Diskusia o nej pokračuje napriek tomu, že bola zavrhnutá spolu s marxizmom.

Dialektika prírody, alebo dialektika spoločnosti? V 60-tych rokoch sa o tom živo diskutovalo. Dialektikou sa malo riadiť striedanie „sociálno-ekonomických formácií“.⁴ Dialektika bola všade, len socializmu sa nesmela dotýkať. A aj dokázať mala všetko možné: byť metódou objavov, tvorivou, synonymom kritiky, vedy, opakom dogmatickej fosilizácie. Ešte menej by mohla vytvoriť Bytie či stávanie, ktoré sú dané pred dialektickým rozumom dialektika. Vďaka dialektike sa pripúšťala existencia učenia, ktoré malo monopol na kritiku. Dialektika znamená vedecký pokrok, ale „oficiálni“ filozofi sa zaoberali prekonanými teóriami. Dialektika je dialóg medzi ľuďmi a učeniami, ale v skutočnosti sme boli svedkami len monológov. Dialektika je synonymom kritiky, ale každá kritika hneď vyvolávala spršku obžalôb z revizionizmu, antikomunizmu a pod.

Kritizovať treba, lebo všetky koncepcie nie sú rovnako hodnotné. V opačnom prípade a ak pripúšťame, že si si oponujú, potom nie je platná ani jedna. Treba kritizovať s cieľom určiť časť pravdy, ktorú obsahujú. Keby českí a slovenskí „oficiálni“ filozofi boli bývali praktizovali kritiku týmto spôsobom, boli by urobili krok dopredu. Ale miesto toho robili opak: kritizovali najskôr a vo svetle tejto kritiky robili podradné, pravda protirečivé a neúplné výklady nejakého učenia. Aj čítanie a vysvetľovanie (nemarxistických) textov sa robilo sporadicky.

Boli sme tak svedkami dvoch extrémov: hyperkriticizmu voči zahraničnej, najmä západnej produkcii a absentovanie kritiky voči domácej produkcii. Takýto kritický postoj len mohol posilniť nevedecký, ba diletantský charakter marxizmu-leninizmu. Takto slovo „dialektika“ nič nepokrývalo, nanajvýš to bol prostriedok polemiky. Keď nepoznáme seba samých, prenášame svoje vlastné charakteristiky na druhých. Platí to aj pre učenia „oficiálnych“ filozofov. Hmota ako princíp nie je hmotná ani dialektická, v krajnom prípade je v dialektickom vzťahu s iným entitami ako duch, myšlienky. Protirečenia, rozpory, sa nachádzajú v subjektívnej alebo

² S tým súvisí aj snaha o vytvorenie „dialektickej logiky“, ktorá sa skončila neúspechom.

³ Dia(-)lektika znamená doslova čítať cez.

⁴ V tomto zmysle sa bývalý režim mal podobáť feudalizmu a dnes by sme mali budovať kapitalizmus, avšak to tak nie je (Sivák, 2017).

objektívnej rovine, avšak v ontologickej alebo logickej či ešte v transcendentálnej rovine sa im vyhýbame ako je to len možné. Filozofi dávno pred logikmi a dialektikmi riešili svoje protirečenia prechodom z nižšej na vyššiu rovinu.

Na obdobie 1948 – 1998 neslobodno pozerat' čiernobielo. Podobne, ani dejiny nie sú racionálne, ale dramatické, ako sa ukázalo v noci z 20. na 21. augusta 1968, roka, ktorý sa stal istým medzníkom, natoľko, že možno hovoriť o filozofovaní pred ním a po ňom. Ak vyjdeme z iného medzníka, r. 1948, dostaneme 20-ročné obdobie, počas ktorého sa z marxizmu-leninizmu poznačeného ideologickým nánosom, ale na začiatku aj terorom, návratom kyvadla znova stáva filozofia či priblíženie sa k nej aj keď pod znamením dialektiky, ako o tom svedčí „dialektika konkrétneho“ (Kosík, 1965).

60-te roky, a zvlášť r. 1968 nepriniesli zmeny len u nás, ale aj na Západe, keď povojnové usporiadanie začala meniť tzv. studená vojna, počas ktorej sa Západ nezmiernil so stratou Strednej a Východnej Európy, na jednej strane a na druhej strane dochádza ku študentským rebéliám tu i tam (tzv. Pražská jar, májové udalosti vo Francúzsku a Nemecku), pravda s odlišnými cieľmi. Vo Francúzsku, v atmosfére chaosu, študenti, väčšinou z buržoáznych rodín, volajú po revolúcii v duchu marxizmu-leninizmu (i stalinizmu a trockyzmu) a anarchie, ktorá sa nestane skutočnosťou, zatiaľ čo v Čechách a na Slovensku išlo o reformy v rámci jestvujúceho poriadku. Ak sa politická revolúcia vo Francúzsku či Nemecku nekonala, poznačila tamojšie spoločnosti morálne i kultúrne - dokonca sa hovorí o kontrakultúre 60. rokov - u nás sa zas žiadni „kontrarevolucionári“ nenašli.

Na medzinárodnom poli býv. Sovietsky zväz, zapletený do vojen na Blízkom východe, kde sa jeho arabským spojencom nedarí a v Európe chce posilniť svoju vojenskú prítomnosť v Strednej Európe zriadením vojenskej základne v západných Čechách, čo vtedajší prezident A. Novotný odmietne. Tu je, aj podľa dnešných „oficiálnych“ historikov, hlavný dôvod intervencie armád Varšavskej zmluvy do spojeneckého Česka-Slovenska, intervencie, ktorú, navyše, Moskva konzultovala s Washingtonom.

Táto udalosť poznačí u nás nielen politický, ale aj kultúrny a filozofický život, ktorý nemohol byť príčinou takej udalosti. Prišli sem oné vojská vari preto, aby sa u nás nemohol čítať Platón alebo Kant? A predsa sa rozšíri skepticizmus v tomto zmysle a pochopí ako výzva k návratu do dogmatickej minulosti. Táto previerka profesionálnej identity oficiálneho filozofa dopadne v nejednom prípade v jeho neprospech. Staré reflexy vyjdú na povrch ešte v primitívnejšej podobe. Preto je namieste hovoriť, použijúc Bergsonov výraz, o *ilužórnej rezignácii*. Oficiálni filozofi utečú prevažne do dokumentačnej činnosti (preklady, príručky), inak potrebnej pre rozvoj slovenskej filozofie, neoficiálni do samizdatu. Bude sa tak pokračovať vo vydávaní *Antológie z diel filozofov a Filozofických odkazov*.

Súčasnosc' v tieni marxizmu-leninizmu

Po „páde“ komunizmu sme mohli očakávať nejaký príspevok intelektuálov z bývalej druhej Európy k západnému filozofickému mysleniu. V skutočnosti vý-

chodoeurópski filozofi nedokázali využiť aký taký demokratický režim na to, aby navrhli vlastnú národnú filozofiu. Nedokázali to, čo dokázala, napr. belgická inteligencia po vzniku Belgického kráľovstva ešte v r. 1830.

Bolo by to predpokladalo podrobný rozbor tzv. socialistickej revolúcie a marxistického myslenia na jednej strane a sebakritickú reflexiu seba samého. Výsledok je taký, že filozofia sa u nás dodnes nestala partnerkou politiky, pravda politiky v noblesnom zmysle.

Dnešný pocit priemernosti, nekultúrnosti až vulgárnosti kontrastuje s nebývalo početnou inteligenciou. Táto charakteristika dnes platí pre obe Európy, ale začiatok je v povojnovom Západe, najmä v Nemecku, ktoré denacifikácia pripravila o klasické gymnázium a vo Francúzsku, kde tzv. reformy 60. a 70. rokov viedli k podobnému výsledku: vedecké a technické vzdelanie malo postupne nahradiť a nahrádza humanistické vzdelanie, ktoré jedine prináša vízie a situuje v priestore a čase. Dochádza tak, ak už nedošlo, k prerušeniu stáročného podávania a odovzdávania vedenia a vedomostí, jedným slovom tradície. Práve škola je jedným zo základov trvalej udržateľnosti nejakého národa v čase. Gréci sa učili recitovať naspamäť Homéra a Rimania Vigília. Dnešná škola pripravuje na profesie, ale nevzdeláva.

Po (zamatovej) zmene režimu sa s dialektikou sotva stretieme. Aspoň v Čechách a na Slovensku nie⁵ ale inde áno, napr. u amerického psychológa Leona Kaminu (1927 – 2017), ktorý nebude váhať hovoriť o „dialektickej“, biológii. Pritom je dialektika z marxizmu, hádam to najcennejšie a mala by sa zaradiť medzi rôzne prístupy vo filozofickom výskume, ako empirický, funkcionalistický, štrukturalistický, systémový, historický, etc. Bude však zhodená z trónu v prospech formálnej logiky a analytickej filozofie.

Už sme naznačili, že na Západe sa filozofia stala vecou úzkeho spoločenstva špecialistov. Lenže filozofia ako špecialita je filozofia mŕtva. Na druhej strane, začína prevládať nad pluralizmom monizmus „jednosmerného myslenia“, z ktorého sa stal „diktát“ politicky korektného, už aj u nás. Po straníckom princípe tu máme znova politickú korektnosť, číry ideologizmus, ktorý treba vehementne odmietnuť, ak má filozof aspirovať na zvrchovanosť myslenia.

Stále je tu aj nevyužitá možnosť nadviazania na *Antológiu*, a to v dvoch smeroch: vytvorením Filozofickej encyklopédie, ktorej heslá by na ňu odkazovali - nahradila by absentujúci filozofický slovník - na jednej strane a na druhej strane, vypracovaním Filozofického traktátu - príručky o filozofických disciplínach, trendoch, potrebách a programoch výučby filozofie na Slovensku.

Dejiny filozofie alebo systematická filozofia?

Videli sme, dialektika, aj keby bola niečo iné než kultivovanie dvojznačnosti a jaľové cvičenie, nás nenaučí myslieť kreatívne. Myslieť sa učíme myslením, t.j. tým, že znova budeme premýšľať o „sedimentovanom“ myslení v textoch mysliteľov

⁵ Našiel sa jeden odvážlivec, V. Černík (1931 - 2017), ktorý však za jedinú „pozitívnu, racionálnu, logicky korektnú dialektiku“ pokladá tú Marxovu. (Černík, Viceník, 2011, 219, 222).

minulosti a prítomnosti. To predpokladá nejakú četu, interpretáciu či písomnosť, s cieľom „reaktivovať“ toto sedimentované myslenie, o ktorom možno povedať to, čo Pytagoras povedal o geometrii: jestvuje len raz, aj keď cez stáročia. Tak ako „zrod“, odovzdávanie a reaktivovanie geometrie v priebehu dejín by neboli bývali možné bez jazyka geometrie, rovnako tradícia myslenia by nebola možná bez jazyka vlastného filozofii. Používanie tohto jazyka je však podmienené možnosťou sa vyjadriť navzájom vnútri spoločenstva normálnych a zreých ľudí, ako napísal Husserl.

Popri literatúre má tak vo výchove vzdelaného a čestného človeka nezastupiteľné miesto filozofia, tento výraz rozumového živočicha o povahe človeka a sveta. Taký človek, ktorý už nevie rozobrať báseň či iný text, tiež nevie čítať z veľkej „knihy prírody“, ktorá ho obklopuje. Výsledkom je atomizovaná, poddajná, ba bezbranná spoločnosť.

Dostávam sa k hlavnému motívu svojho vystúpenia, ktorým je umelé delenie štúdia filozofie na dejiny filozofie a systematickú filozofiu ako kritérium orientácie či selekcie na doktorandské štúdium. Filozofia je historická disciplína. To nevylučuje systematický prístup tak ako systematická, lepšie, všeobecná filozofia nevylučujú evolučný výklad pojmov a koncepcií (Sivák, 2015). Z dejín filozofie vieme, ako ťažko sa mnohí autori dopracúvali k nejakému systému. Aj podľa spomínaného Černíka „vybudovanie systému filozofických kategórií ... znamená vo filozofii asi toľko ako zdolať Mount Everest“ (Černík, 2016). A my chceme už od adepta filozofie, aby bol systematickým filozofom?

Napr. taká téma ako „Fakt a hodnota“ patrí podľa našej terminológie do systematickej filozofie. Ako ju však spracovať, ak budeme ignorovať, čo už na túto tému povedali naši predchodcovia v dejinách filozofie, počnúc Aristotelom, Platónom ...? Na druhej strane aj koncepciu nejakého autora možno vyložiť systémovo, lebo o nich možno uvažovať ako o systémoch a systemizovať, koordinovať je v povahe ľudského rozumu. Lebo, čo je spoločné všetkým autorom je to, že usilujú o filozofiu ako takú, filozofiu s F, ktorú, pravda nikto ešte nenapísal a nenapíše.

Záver

Záverom, zvrchovanosť myslenia, o ktorú by mal usilovať každý filozof, predpokladá autonómiu filozofie. Nestelesňoval taký Kant zvrchovanosť nemeckého myslenia v 18. stor. a Husserl v 20.⁶ A zvrchovanosť európskeho myslenia, dezi-derátum dneška, bude prirodzeným výsledkom zvrchovanosti myslenia každého z európskych národov.

Zvrchovanosť myslenia samotná nestačí na zabezpečenie národnej a európskej kultúrnej zvrchovanosti, súc však jedným z jej základných pilierov, spolu s náboženstvom, vedou a umením. To však predpokladá vytvorenie podmienok, čo je záležitosťou politiky. Lebo politika, ktorá neochraňuje kultúru, nezachráni ani seba samu.

⁶ Porov. (Sivák, 2005).

Celkom na záver, treba sa zbaviť delenia na dejiny filozofie a na systematickú filozofiu ako kritéria prijatia na doktorandskú prípravu.

Článok vznikol v rámci grantového projektu VEGA s názvom Fenomenologická noematika a perspektívy fenomenológie II, č. 2/0156/18.

Literatúra

- ČERNÍK, V., VICENÍK, J. (2011): *Úvod do metodológie spoločenských vied*. Bratislava: Iris.
- KOSÍK, K. (1965): *Dialektika konkrétného*. Praha: Nakladatelství ČSAV.
- SIVÁK, J. (2015): *La notion de métaphysique chez Husserl*. Bratislava: VEDA.
- SIVÁK, J. (2005): Husserl's Mission of sovereignty of thought. In: A. Tymieniecka (Ed.): *Phenomenology of life*. Dordrecht: Kluwer, 45 – 67.
- SIVÁK, J. (2017): Budujeme kapitalizmus ? In: I. Pauhofová (ed.): *Paradigmy budúcich zmien v 21. storočí. Externé a interné determinanty polarizácie spoločnosti*. Zborník statí. Bratislava: Ekonomický ústav, 34 – 41.

Mgr. Jozef Sivák, CSc.

Filozofický ústav SAV

Klemensova 19, 811 09 Bratislava

filosiva@savba.sk

PODOBY (A ÚLOHY) FILOZOFIE V ZLOMOVÝCH OBDOBIACH

THE FORMS (AND ROLES) OF PHILOSOPHY IN TURNING POINT PERIODS

Erika Lalíková

Abstract: *The article, based on the memories of philosophers for the period of 1968 and the following, recalls the forms of contemporary philosophy, the problems faced by philosophers in particular. It notices views from several sides: on the part of those who remained at the centre of philosophical life and on the other hand of those who were weaned from active practise.*

Keywords: *Philosophers' memories, Forms of contemporary philosophy, Multi-faceted view, Active work.*

„Duša, kde je filozofia host'om, má svojím zdravím vyliečiť aj telo“ (Montaigne, 2007, 48), napísal vo svojich slávnych *Esejach* pred skoro 440 rokmi Michel de Montaigne. Pokojom a šťastím, domnieval sa renesančný filozof, by duša obohatená o prajnosť filozofie, mala žiariť aj navonok. Často však filozofia ostáva aj pre rozumných ľudí vecou prázdnu a fantastickou, „celkom nepotrebná a nanič súca v myslení i v praxi“ (Montaigne, 2007, s. 48). Neraz v histórii bola vecou nedostupnou, odkláňajúcou sa od svojej pravej podstaty, zavádzajúcou... V tomto mojom skôr zamyslení, než striktne vedeckej štúdií, si nekladím za cieľ odhaliť všetky aspekty pôsobenia filozofie na aktuálne pohyby v spoločnosti a zobrazenia úloh filozofov v takzvaných zlomových obdobiach, ani vydať presný súhrn všetkého toho, čo tvorí gro vtedajšieho filozofického života. Je to nereálny cieľ. Pre bližšie priblíženie som si vybrala obdobie normalizácie. Pokúsim sa pripomenúť vybrané myšlienky a postoje ľudí, ktorí žili v danom období svoje životy a hlavne – ktorí sa pokúšali istým spôsobom naplniť presvedčenie Michela de Montaigne, že pravým zrkadlom našich úvah je práve beh našich životov.

Téma zobrazenia podôb filozofie v kľúčových, zlomových obdobiach pre národy, spoločnosti, štáty a jednotlivcov je viacdimenzionálna. Zahŕňa v sebe okrem reflexie možných podôb prítomných filozofických systémov, koncepcií i názorov, aj otázku samotného postavenia filozofie v celom spektre spoločenského, politického, ideologického a kultúrneho života. Postihuje, analyzuje a pripomína jej rôzne špecifické podoby, obraty, ku ktorým dospieva. Spája v sebe tisícky diametrálne odlišných osudov ľudí, ktorí stáli v jej pozadí a nezabudnuteľným spôsobom sa podieľali na jej formovaní. Odráža stupeň vzdelanosti, stav úrovne školského systému poznačeného mnohými, dnes možno aj pozabudnutými skutočnosťami. A v nemalej miere mapuje aj osobný vklad osobností, ktoré stáli v jej pozadí; tým či oným spôsobom usmerňovali nielen produkciu filozofických diel, výučbu filo-

zofie na stredných i vysokých školách, ale často ovplyvňovali svojimi aktivitami a vystúpeniami aj verejnú mienku.

Priestor pre normálnosť vo vynútenej normalizácii

Normalizácia začala augustovou okupáciou Československa vojskami Varšavskej zmluvy a podpisom moskovských dohôd v roku 1968, to sú známe fakty. Jeden z profesorov pôsobiach v danom období na FiF UK v Bratislave, Ján Kocka, prvý predseda Slovenskej filozofickej spoločnosti pri SAV v štúdiu, ktorú uverejnil časopis *Filozofia* v roku 1996 pripomenul: „Obdobia pred rokom 1968 a po ňom tesne navzájom súvisia ako dve strany mince. Všetko, čo sa považovalo za krok vpred, začalo sa totiž pokladať za reakčné, za kontrarevolučné, za rozbíjanie socializmu. Čo sa hodnotilo ako tvorivý kultúrny čin, začalo byť rozkladný prvkom“ (Kocka, 1996, 663).

Filozofi mali v danom období veľké plány. Ján Kocka konštatoval, že súdoba rozštiepená¹ filozofická obec, mala bojovať o právo a povinnosť zaujímať zásadné stanoviská ku kľúčovým problémom a stavu rozvoja filozofie u nás, čo často nevyužila. „Rok 1968 vojde do našich dejín ako medzníkové obdobie veľmi hlbokých, v určitom ohľade až základných premien a reforiem“ (Kocka, 1968b, 515), napísal. Vopred varoval, že nie je možné dopredu predpokladať, do akých rozmerov sa bude prepotrebná liberalizácia vnútroštátneho života rozvíjať a hlavne, aký dopad a dosah to bude mať na filozofickú obec. Pripomeňme, že v tomto období sa postupne formovalo – najmä v prostredí najstaršej filozofickej katedry v moderných dejinách na Slovensku, päť bádateľských programov: ontologický, epistemologický, logicko-metodologicko-filozofickovedný, historicko-filozofický a esteticko-kulturologicko-axiologický². Pod týmito názvami by sme ich v danom období však zbytočne hľadali.

Stav a úroveň filozofického života, ako konštatoval profesor Kocka, závisel aj od celkovej politicko-kultúrnej klímy, ako aj od „všeobecných teoretických kritérií kladených na úroveň filozofie“ (Kocka, 1968a, 311). Môžeme povedať, že v zása-
de boli vytvorené objektívne podmienky a prostriedky pre pestovanie filozofie. Ján Kocka podotkol, že v niektorých ohľadoch boli viac ako dostačujúce. Neplatilo to však vždy a všade, samozrejme. A neplatilo to ani pre každého jednotlivca, a či všetky generácie, ktoré nemuseli mať rovnaký názor na vec.³ Pavel Urbášek tvrdí,

¹ Václav Havel pripomenul tragické rozštiepenie spoločnosti. Ľudia sa delili na tých, „co jsou tady a co jsou venku, ale štěpí se i uvnitř. Skutečné rozdělení té generace není však dostatečně zřejmé především proto, že část generace spatřovala v nástupu komunismu to pravé a jediné možné východisko, brala ho v naprosté harmonii, později ve stále větší disharmonii a donedávna dokonce v jistém ohledu proti politické síle, jak ji reprezentovala politická moc. Přes všechny disharmonie a konflikty s ní však nepřestala být svázána jistou pupeční šňůrou, ať už jí je marxismus, ideologie, stranická příslušnost, způsob politického myšlení atd. atp. A její konflikt s mocí byl veden jako konflikt mezi tím, čeho ta moc míněla dosáhnout a čeho dosáhla. Pak tu byla druhá část generace, která se hned v počátcích neztotožnila s režimem, nebo se režim neztotožnil s ní. O téhle části generace toho ovšem víme minimálně, protože se podařilo znemožněním studia, spolčování a veřejné politické aktivity tuto část generace natolik atomizovat, že se dnes můžeme nanejvýš setkat s jejími osamělými, více nebo méně zajímavými představiteli“ (Havel, 2019, 82 – 83).

² Bližšie pozri (Piaček, 2013, 44).

³ Pripomeňme slová Václava Havla, ktorý sa v tom istom období ako Ján Kocka zamýšľal nad tým, čo bolo a čo

že práve v danom období sa „obec“ vysokoškolských pedagógov, medzi ktorých patrila relatívne početná skupina filozofov, silne diferencovala na základe straníckych čistiek a zamestnaneckej kategorizácie, pre ktorú boli rozhodujúce práve postoje z rokov 1968 – 1969 (Urbášek, 2009, 441). Tou najväčšou výhodou (a zároveň tým, čo v budúcnosti budú samotní aktéri často nivelizovať a či zakrývať) bola samozrejme politická angažovanosť, ktorá, ako konštatuje autor, otvárala cestu ku kariérenmu postupu.⁴

Obdobne situáciu na pôde filozofických pracovísk na Slovensku, konkrétnejšie na FiF UK, videl aj profesor Milan Zigo. V komplexnej štúdií venovanej dejinám katedry filozofie poukázal na skutočnosť, že normalizačný valec mal za následok odchod piatich filozofov z pôdy katedry filozofie (S. Štúra, J. Kocku, J. Kánskeho, J. Vartíka, E. Illekovéj; už v roku 1968 prof. M. Kusého). V období normalizácie sa situácia na danom filozofickom pracovisku komplikovala z rôznych dôvodov. Jedným z najboľavejších následkov bol fakt, že „zamestnancami katedier mohli čím ďalej tým viac disponovať (a to aj na úkor školskej výučby) pracovníci vyšších straníckych orgánov, ale aj VUML-u, bez súhlasu vedúcich katedier (...) pracovníkom (učiteľom) katedry môže byť iba člen (resp. kandidát) strany. To stávalo nielen katedru, ale aj šikovných študentov, ktorí sa chceli umiestniť na niektorom z filozofických pracovísk (s výnimkou Filozofického ústavu SAV) do ťažkých problémov a malo pre obe stránky demoralizujúce účinky. (...) K závažným negatívnym následkom snáh straníckych orgánov o ideologizáciu filozofie prispeli zásahy do koncepcie jej výučby na stredných školách“ (Zigo, 2013, 15 – 16).

Barbara Dayová v dokumentárnej monografii *Sametoví filozofové* konštatuje, že: „Je to spíš rok 1970 než 1969, který znamenal zlom v akademické, intelektuální a kulturní kontinuitě Československa. Rušily se časopisy, zastavovala se výuka některých předmětů, započalo vyhazování učitelů z univerzit a středních škol. Zemi zachvátila hluboká deprese, kdy řada lidí neviděla před sebou žádnou budoucnost a rozhodla se k emigraci“ (Dayová, 1999, 13). Čo sa týka stavu slovenskej filozofie v danom období, situácia je podrobne zmapovaná v monografiách a štúdiách F. Novosáda, M. Ziga, J. Kocku, O. Mészárosa, J. Piačeka, V. Bakoša, T. Pichlera, T. Münza, A. Kopčoka, K. Kollára, E. Városovej a mnohých ďalších autorov a autoriek. Nie raz sa v nich okrem faktografickej databázy dozvedáme aj o najvnútor-

nebolo dôležité. V čom nedokázal súhlasiť s tým, ako uvažovali zástancovia komunistických ideí. Nešlo podľa jeho názoru natoľko o bezprostredný rozdiel politického presvedčenia, či politickej orientácie, alebo ideologického výkladu. Tento konflikt považoval za charakteristickú črtu napätia medzi príslušníkmi rovnakého generačného prúdu. „Zatímco oni stále měří skutečnost určitými abstraktními kategoriemi, jež jim dodnes připadají velice smysluplné, zaručující konkrétní obsah (i když je ten obsah často velice proměnlivý), zdá se mi, že příslušníci mé generace vycházejí prostě ze skutečnosti, jaká je, konstituují pojmy na základě této skutečnosti a nezařazují do svých úvah kategorie, který se jim zdají být zbaveny smyslu, a proto nutně fungují spíš jako zaříkadla než jako pojmy. Pro mne osobně není vůbec důležité, co je a co není komunismus, marxismus, socialismus, co je a co není strana, politika atd. atp. Je pro mne však velice důležité, zda ta či ona konkrétní věc, událost, čin, jev nebo cokoli jsou samy o sobě podle mé zkušenosti dobré nebo špatné“ (Havel, 2019, 83). Pri listovaní dobovými dokumentmi však vidíme, že vo veľkej miere v realite vyhrala práve „definiciológia“ (E. L.).

⁴ „Akademické kariéry vysokoškolských učitelů s výraznou politickou kvalifikací totiž nahrával postupně přijímaný mechanismus udělování vědeckopedagogických titulů, který kodifikoval snižování meritorních kritérií ve prospěch kritérií kádrových. Odborné autority jednotlivých vědních odborů dokázaly bránit těmto excesům jen ve výjimečných a zcela frapantních případech, pochopitelně za cenu nemalých rizik“ (Urbášek, 2009, 443 – 444).

nejších pocitoch ľudí, ktorí žili svoje životy a snažili sa hľadať východiská z labyrintov, do ktorých boli vrhnutí. Či sa dalo urobiť viac? Aké podoby mali ich pocity, strach a obavy, ktoré prežívali? A ako je možné vyrovnať sa s daným obdobím?

Nie je ľahké spätne sa vracieť do ťaživých životných období a robiť ich reflexiu a či svoju vlastnú sebareflexiu. Napriek zdanlivému veľkému odstupu a napriek možným námietkam, že už všetko bolo vypovedané, som presvedčená, že aj v dnešnej dobe potrebujeme návraty a analýzy, možno viacvrstvové diskusie aj s ohľadom na fakt, že veľká časť mladej generácie má o danej dobe skreslené a či mizivé predstavy. Že často práve medzi mládežou (aj keď, preferencie monitorov hovoria o náraste aj v stredných a starších generáciách) víťazia extrémistické názory a myšlienky, čo je vskutku alarmujúce. Tí, ktorých sa dané obdobie bezprostredne týkalo, tí, ktorí boli perzekvovaní a svoje názory mohli uverejňovať (ak mali šťastie) vo forme samizdatovej spisby, alebo písali a odkladali svoje texty „do inej doby“, sa zhodujú v tom, že vždy bude dôležité pripomínať si to, o čo v danej dobe išlo. „Lyrický psychológ“ Ivan Štúr, syn Svätopluka Štúra spomínal, ako pri otcovom treťom a jeho druhom vylúčení z univerzity, profesor Štúr povedal: „Protiprávne nás vyhodili, nezabudni na tento deň“ (Štúr, 2014, 31). Dva ľudské osudy, dve zmarené šance odovzdávať svoje znalosti generáciám študentov.

Nie je možné urobiť rekapituláciu tak, aby sme vyzdvihli plusy a mínusy danej doby a nikoho sa nedotkli. Je to ťažké, ba priam nemožné, ako pripomína Ivan Štúr: „Ľahko sa moralizuje človeku, ktorý nikdy nebol v ťažkej chvíli rozhodovania, nestál pred dilemou zachovať si česť a tým aj zmysel svojho života, alebo stratit' všetko ostatné. Negatívna lustrácia naznačuje možnosť skvelého charakteru, ale aj ustrašenej neangažovanosti. Nepýš sa údajne čistým štítom, kto si nikdy neniesol svoju kožu na neistý trh ľudských záležitostí“ (Štúr, 2017, 22).

Nádej sa nemá nikdy strácať (Ján Kocka)

Milan Zigo, pripomínajúc peripetie toho obdobia na katedre filozofie na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, ocenil skutočnosť, že vďaka snahám pedagógov pôsobiacich na tomto pracovisku, ani v danom ťažkom období neklesala „úroveň výučby pod vtedy možný profesionálny štandard. (...) Vo vnútornom chode katedry sa ale citeľne posilňovali tendencie ďalej demokratizovať a liberalizovať život pracoviska...“ (Zigo, 2013, 17, 19). Filozofická obec vo všeobecnosti bola obmedzovaná a limitovaná mnohými opatreniami, zákazmi, nariadeniami. Často bola nútená akceptovať všadeprítomnú „úzkosť z bezmocnosti vzdelání, z bezmocnosti rozumu a z nepoučiteľnosti ľudí“ (Šimečka, 2003, 10). Ticho a bez rozruchu, písal Milan Šimečka, „byla prijata občanská zásada, že mít strach není hanbou. Občanská neposlušnost je luxus, který si nemůžeme dovolit, je to výsada bláznů. V reálném socialismu je člověku nejlépe v teplém sevření davu, není rozumné vystupovat k okraji, kde je na vás vidět. Úspěšný model chování je jednoduchý, lze se mu snadno naučit a navíc odpovídá lidské přirozenosti“ (Šimečka, 2003, 19). Ak podrobne listujeme dobovými materiálmi stretneme sa s textami, z ktorých čnie strach. S textami, ktoré nás nikam neposunú, ale aj s tými, kde je priamo

hmatateľná snaha o zmenu. Fakt je, ako tvrdil Václav Havel, dalo sa nasadnúť na vlak a mlčať... „Ríká se, že nejmoudřejší je mlčet. Jistě. Ale to je velmi jednoduché stanovisko. (...) Tím, že se k věcem vyjadřujeme, neustále se pouštíme do nových a nových dobrodružství ve světě a se světem. Jenže kdo se do nich nepustil, nic neprožil“ (Havel, 2019, 7).

V prelomových obdobiach, ale nielen v nich, samozrejme, je vždy neuveriteľne náročné (ak nie priamo nemožné) nebáť sa vzoprieť tlaku popierajúcemu základné hodnoty. Zastat' svoje vlastné názory a obhájať svoje postoje. Diskutovať, polemizovať, naučiť sa kriticky myslieť a vedieť uplatňovať tento štýl v reálnom živote. Vedieť prijímať názory druhých, vyberať z nich to podstatné, čo nás môže posunúť smerom dopredu. Naučiť sa tvorivo diskutovať, čo vyžaduje a predpokladá „vzájomnú úctu a dôveru, aby sme sa zamysleli nad tým, čo nám chce druhý povedať. Možno mám pravdu ja, možno on, ale aj keby sme nedospeli k jednoznačnej zhode, obaja sa môžeme niečomu priučiť a získať lepší názor. (...) Každá vedecká aj umelecká práca potrebuje oponenta, každá zdôvodnená námietka je prínosom pre dielo. Je vlastne povinnosťou vyhľadávať námietky a kritické pripomienky, ktoré pomáhajú pravdiviejšiemu podaniu. Kto nevie prijať odmietavé stanovisko si škodí väčšími, než si myslí“ (Štúr, 2016, 62), konštatoval Ivan Štúr.

S pomocou kritického myslenia by sme mali byť schopní hľadať nové argumenty a protiargumenty. Kritické myslenie by malo byť plné ohľaduplnosti a citu k druhému. Malo by slúžiť ľudskosti, iba a len vtedy sa môže otvorene prejaviť, tvrdil Ivan Štúr. To, čo tento kruh môže otvoriť, čo mu môže výrazne pomôcť, je poučenie zo skúseností navzájom, potreba vedenia medzigeneračného dialógu, ktorá práve v zlomových obdobiach nebola vždy ideálne napĺňaná a realizovaná z mnohých dôvodov. „Spoločnosť zložená iba z mladých ľudí by sa vykoľajila. Každý vek má svoju úlohu, mladší podnecujú, starší zvažujú. (...) Obohacujúce aj konfliktové je spolužitie dvoch generácií. Konfliktové preto, že si často málo rozumieme, nechápeme potreby druhých a necítíme dostatok rešpektu k ich odlišným stanoviskám“ (Štúr, 2016, 104). Aj toto je jedna z výziev a možno dlh, ktorý by sme mali skúsiť splatiť tým, ktorí nemohli a nesmeli naplniť svoje filozofické ambície.

Príspevok je výstupom z projektu APVV-18-0178.

Literatúra

- DAHRENDORF, R. (2008): *Pokoušení nesvobody. Intelektuálové v časech zkoušek*. Praha: H&H.
- DAYOVÁ, B. (1999): *Sametoví filozofové*. Brno: Doplněk.
- HAVEL, V. (2019): *Má to smysl! Výbor z rozhovorů 1964 – 1989*. Praha: Knihovna Václava Havla.
- KOCKA, J. (1968a): Stav a výhledy naší filozofie. *Filozofia* XXIII, (3), 309 – 313.
- KOCKA, J. (1968b): Filozofia v nových podmienkach. *Filozofia* XXIII, (5), 515 –

524.

- KOCKA, J. (1996): K osudom našej filozofie v rokoch 1970 – 1990. *Filozofia* 51(10), 663 – 678.
- LIESSMANN, K. P. (2010): *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- LIESSMANN, K. P. (2018): *Vzdělání jako provokace*. Praha: Academia.
- MONTAIGNE, M. de. (2007): *Eseje*. Bratislava: V SSS.
- NOVOSÁD, F. (1992): Nič nie je zameškané. Rozhovor s Jánom Kockom. *Filozofia*, 47, (11), 694 – 698.
- NUSSBAUMOVÁ, M. C. (2017): *Ne pro zisk. Proč demokracie potřebuje humanitní vědy*. Praha: Filosofia.
- PIAČEK, J. (2013): Synopsis nášho doterajšieho výskumu bratislavskej filozofickej školy. In: L. Kiczko – E. Lalíková – M. Zigo (eds.): *Problémy a osobnosti slovenskej filozofie v 20. storočí*. Bratislava: Univerzita Komenského, 41 – 90.
- ŠIMEČKA, M. (2003): *Společenství strachu a jiné eseje*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku.
- ŠTÚR, I., DORIČOVÁ, D. G. (2014): *Kto chce žiť, nech sa kýve. Rozhovory Denisy Gura Doričovej s Ivanom Štúrom*. Bratislava: Premedia.
- ŠTÚR, I. (2016): *Zázraky života. Eseje o láske, živote a smrti*. Bratislava: Millerka.
- ŠTÚR, I. (2017): *Niečo vyššie. Eseje*. Bratislava: Millerka.
- URBÁŠEK, P. (2009): Vysokoškolsí učitelé a vysokoškolské prostředí v letech tzv. normalizace. In: M. Vaněk (ed.): *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny. Životopisná vyprávění příslušníků dělnických profesí a inteligence*. Praha: Academia, 430 – 471.
- ZIGO, M. (2013): Tri pohľady na život filozofie na FiF UK v 50. až 80. rokoch 20. storočia. In: L. Kiczko – E. Lalíková – M. Zigo (eds.): *Problémy a osobnosti slovenskej filozofie v 20. storočí*. Bratislava: Univerzita Komenského, 9 – 40.

doc. Erika Lalíková, PhD.

Katedra filozofie a dejín filozofie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava, Slovensko
erika.lalikova@uniba.sk

ČOMU ČELÍ FILOZOFICKÉ VZDELANIE SLOVÁKA V EURÓPE?

WHAT IS THE MAIN CHALLENGE TOWARDS THE PHILOSOPHICAL EDUCATION OF A SLOVAK IN EUROPE?

Katarína M. Vadíková

Abstract: *Paper is focused on critical comparative analysis of past and new approaches to philosophy teaching in Slovakia and abroad. Philosophical thinking is understood as such a value, for which should be responsible any wise Slovak - European. Philosophy courses means to get to know-how to think, to speak and to decide on problems in national, international and global way. The minimal requirement of tolerance of multicultural differences is own human dignity. In this way, the philosophy - in all range of its disciplines – ethics included; it is never enough to be regretted for contemporary man to become able to solve postmodern problems on personal, national, even global way.*

Keywords: *Philosophy, Ethics, Trends, Axiology, Globalisation, Responsibility, Postmodernity.*

Filozofia, vo svojej podstate 'láska k múdrosti', je vo svojej všestrannosti interdisciplinárne najkomplexnejšou, avšak následkom dôb minulých najzaznávanejšou formou rozvoja ducha (kultúra). Problematické radenie k vedám, nad vedy (meta), k umeniu, či odsúvanie k ezoterickému špekulatívizmu, až špiritizmu, alebo zamieňanie s inými konštruktmi ľudského myslenia (svetonázor, ideológia, utópia, mýtus), vytvára priestor pre rôznorodé groteskné moderné interpretácie podstaty filozofie, jej funkčnosti a úloh v modernej, či postmodernej Európe.

Jadrom príspevku bude preto vymedzenie axiologicko-aretologického rozmeru filozofického vzdelania Slováka v Európe. Profilácia filozofie, ako dôležitého prvku etického profilu Slováka v Európe, za ktorý je zodpovedný každý zdravo uvažujúci občan Európskej únie (common sense), ale z ktorej sa rád vyhovára, bude doplnená vyvodením dôsledkov z podceňovania pôvodnej funkčnosti a úloh, ktoré v sebe filozofia pre všestranný intelektuálny rozvoj obsahuje nielen ako veda, či iný ľudský konštrukt myslenia, ale predovšetkým ako ozajstná láska k múdrosti. Čiastkovým výsledkom bude zdôvodnenie filozofie ako základného intelektuálneho prostriedku vzniku zmysluplnej komunikácie a podmienky možnosti stabilizácie dialógu nielen na Slovensku, v Európe, alebo na celom svete.

Axiologicko-aretologický význam filozofického vzdelania Slováka v Európe

Filozofické vzdelanie sa spája s podmienkou možnosti širokospektrálne interdisciplinárneho, interkontinentálne prepojeného, ak nechceme hneď povedať

globálneho porozumenia podstate vecí ľudsky dôstojne nedokonalým, a pritom interpretačne zrozumiteľným spôsobom, ktorý je prístupný tzv. common sense, alebo zdravému rozumu ľudí dobrej vôle.

Hlboká indoktrinačná jazva, ktorá sa tiahne naprieč transformáciou myslenia na Slovensku, je špecifickým odkazom o kolapse nereálnej idey, ktorá by dokázala centrovať nespútanú zvedavosť ľudského ducha, ktoré sprevádza očarenie a úžas z krásy pravdy a dobra a zhnusenie nad plytkosťou vágnosti, sofistikovania klamstva a zákernosti zloby.

V rokoch 2009 – 2010 sa na Katedre etiky a morálnej filozofie FFTU v Trnave uskutočnil zaujímavý výskum o transformácii myslenia na Slovensku, ktorý mapujú dve monografie: *Transformácia ľudskej identity v strednej Európe po roku 1990* (Hrehová a kol., 2010a) a *Transformácia identity človeka v slovenskej spoločnosti* (Hrehová a kol., 2010b). V súčasnosti sa pripravujú do tlače prvé čiastkové závery projektu KEGA 008TTU-4/2019 – 2021 s názvom *Prenos osobnej zodpovednosti ako moderný typ výhovorky a jeho postmoderné riešenie*, ktorý komparuje výsledky z predchádzajúceho výskumu s novými zisteniami v súvislosti s analýzou problému tekutosti zodpovednosti na Slovensku. Na súčasnom projekte spolupracujú pracovníci Katedry etiky a morálnej filozofie a Katedry politológie FFTU v Trnave, čo zároveň potvrdzuje požiadavku interdisciplinárnosti spolupráce na projektoch zameraných na súčasnú dobu, tzn. potreby filozofie a etiky vo výskume spoločenských javov.¹

Oslava 30-teho výročia Nežnej revolúcie, ktoré v tomto roku 2019 prežívame, je zároveň sviatkom triumfu filozofie ako lásky k múdrosti.

Ľudská láska ako dôstojná túžba po kráse, definovaná dobrom a pravdou, v sebe totiž ukrýva podstatu múdrosti, ktorou necháva žiarit' čistotu krásy v dobre úmyslu ako trvalý zmysel svojej existencie. Práve vďaka tejto podmienke svojej možnosti v ľudských dejinách, zrodeniu hnacej sily intencionality myslenia – dobrej vôle ku kráse pravdy, nemá filozofia v hĺbke svojej večnej pochybnosti iného súpera a autoritu.

Filozofia presahuje vedu a zároveň je podmienkou jej možnosti, keďže zakladá jej terminologicko-metodologický aparát. Zosmiešňuje ideológiu dynamikou dejín svojho neutichajúceho úsilia. Umožňuje utópiu, ako teoreticky argumentovateľnú nádej na iné usporiadanie sveta, ktorú chystá pre budúce generácie. Konštruktívnou kritikou očisťuje náboženstvo od hyperbolizácie a zbožštenia iného, čo nie je samotnou osobnou dokonalosťou - Bohom. Umožňuje jednotlivcom dospieť k presvedčeniu o tom, ako funguje svet (svetonázor), ale nenecháva ich osamotených, ale sama je im svedkom (Glasová, 2008, 5 – 6).

Rozvoj myslenia (cítienia a vnímania) do tvorby myšlienok a následného uvedomenia si záväznosti ich prijatia pod vlastným menom je výzvou, ktorá síce prišla ako pokušenie pod stromom poznania, ale ktorá v bolestiach bio-psycho-spirituálneho úsilia rodí odpovede na každodennosť i večnosť ľudského bytia osobou.

Filozofia teda sama osobe neznamena nič, ak nie je v dobrej vôle ľudským dialógom o kráse pravdy. Činiteľom i adresátom filozofie je ľudská osoba vo svojej

¹ K terminológii a metodológii projektu pozri viac v *Zborníku abstraktov a manuálov pre potreby pilotnej národnej interdisciplinárnej diskusie na tému Tekutá zodpovednosť na Slovensku* (Vadíková, K. M. – Krištof, P. – Gánovský, M., 2019).

dôstojnosti. Filozofiou celé ľudské generácie - ľudstvo od svojich počiatkov, oslovuje súčasníka a čaká jeho odpoveď – zodpovednosť za zverený svet (materiálny, existenciálny, spirituálny – živý a dialogický). Filozofia je hodnotou hodnoty – bez ľudskej osoby je dôležitosť filozofie bez menovateľa a činiteľa a zároveň títo ostávajú bez filozofie neschopní porozumenia významu a zmyslu úsilií svojho života, úloh a miesta vo svete. Ak múdrosť nie je v axiologickom rebríčku človeka, a nahradí ju hlúposť, poruší sa dávny poriadok prirodzene transgeneračne vpísaný do srdca človeka, čo zmení jeho dispozície k interpretácii morálneho zákona – aretologickú výbavu. Filozofické vzdelanie je preto prirodzenou nevyhnutnosťou, ktorá je transgeneračne potvrdená, rozvíjaná a uskutočňovaná, a to často i bez ohľadu na inštitucionalizáciu, alebo centralistické tendencie jej privlastnenia ako prostriedku s úmyslom zneužiť ju proti rozvoju ľudského myslenia. Ako však niečo tak dravo živelné, a zároveň pokorne podriadené zákonitostiam ľudskej prirodzenosti, spútať?

Z hľadiska dejín filozofického myslenia bola takto samotná filozofia ťažko skúšanou a zneužívanou esenciou myslenia. Ak niektorí myslitelia filozofiu chceli chápať ako vedu – usmrtili jej kreatívnu, zvedavú, existenciálnu dialogičnosť kladenia otázok – vzali jej srdce, tzn. pochybnosť. Ak filozofiu chceli vnímať ako ideológiu, oklieštili jej bohatstvo a rozpätie krídiel súvislostí a zviazali do neforemného balíka neomylných téz, pričom jej odriekli možnosť zdôvodnenia a argumentácie – vzali jej ruky. Ak filozofiu chceli využívať ako utópiu, spravili z nej fikciu (science fiction), vyhnali ju z pozemskej reality, a odsúdili ju do sveta ilúzie, či kyberpriestoru – vzali jej nárok na zdravý rozum. Ak chceli filozofiu zbožštiť ako náboženstvo, hermeticky ju uzavreli do istoty jedinej charismatickej osobnosti, ktorá o nej síce mala nejaké tie informácie z druhej ruky, ale ani raz ju nenavštívila, nikdy nepočula jej hlas, nevidela črty jej tváre, ale spravila z nej zdôvodnenie svojej vlastnej existencie a argumentáciu uznania seba ako zvrchovanej authority.²

Na Slovensku si filozofia prešla najrôznejším devastačným týraním ľudského ducha a neraz sa práve ona stala mávatkom argumentácie pravdy, dobra a krásy, ktoré nemohla z hĺbky svojho uväznenia ovplyvniť. Preto filozofia na Slovensku nenachádza pochopenia, priameho využitia a radosti z existencie. Filozofia v konzumnej dobe predstavuje ohrozenie jednostrannej trhovej ponuky, vyvedenie zo spotrebiteľského stereotypu, preventívne zastavuje žuvací mechanizmus konzumu, aby prebudila k uvedomeniu si fundamentov ľudského bytia, ktoré toľkú spotrebu nielen, že nepotrebuje, ale sa jej záplavou dusí.

V základnom školstve po celom svete a aj u nás na Slovensku, sa ponúka etická alebo náboženská výchova, na vyšších stupňoch sa ponúkajú smietky z dejín myslenia ľudstva a vysoké školstvo využíva nástroje filozofického uvažovania (terminológiu a metodológiu pre interdisciplinárny výskum), ale zabúda sa všeobecne na podstatu filozofie. Väčšina predmetov univerzitných programov je nazvaných ako úvod do filozofie a úvod do etiky. Na jednej strane je takéto oklieštené pochopenie pozvania ku samostatnému mysleniu prežitkom z čias nedávno-minulých, kedy sa

² Porov. (Glasová, 2008, 103 – 112).

myslieť neučilo, ale sa myslenie ako hotový produkt propagandy ponúkalo priamo na konzum. Na druhej strane je to základné porušenie povedzme len Kantových imperatívov, kedy sa študent a učiteľ zneužívajú ako prostriedky na overenie aplikovateľnosti téz z minulosti do prítomnosti, alebo ich výskumom hľadá potenciálna diachronická falzifikácia pôvodných teórií alebo sa dokonca overuje potencialita ideológií pre aplikáciu v praxi. Ak pedagóg ponúka interaktívne vyučovanie, pozýva ku filozofii ako ku rozvíjaniu schopnosti kreatívne, kriticky konštruktívne myslieť, žiaľ, na Slovensku ho majú za bláznava a divotvorného pedanta a perfekcionista. Záujem o formáciu vlastnej aretologickej výbavy pre podmienky súčasnej spoločnosti a stabilizáciu vlastnej axiológie v podmienkach súčasnej informačnej spoločnosti, aby sa človeka naučil správať vo svete a zároveň spravovať svet (odvaha, spravodlivosť, zmysel pre mieru, rozvážnosť, kreativita, a pod.) je postmodernou odsúdená pretiecť v pedagogickom procese pomedzi prsty. Výzva k osobnej zodpovednosti a podčiarknutie významu každého jedného rozhodnutia pre záchranu sveta sa v rozpätí globalizácie stráca ako kvapka v mori, aj napriek tomu, že ho ako také utvára. Trendy na Slovensku preto poukazujú na upadajúci záujem o štúdium filozofie a na neefektivitu absolventom pre spĺňanie požiadaviek štátu zameraného na podporu automobilového priemyslu.

Paradoxom je skutočnosť, že napr. v susednom Poľsku práve absolventi filozofie vykazujú najmenšie % nezamestnanosti, pretože disponujú takou axiologicko-aretologickou výbavou, ktorá im umožňuje kreatívne a flexibilne reagovať na aktuálne výzvy v širokospektrálnom rozstrele interdisciplinárnych požiadaviek nielen v oblasti podnikania, ale aj v štátnej správe, zdravotníctve, médiách, školstve a najnovšie dokonca aj v poľnohospodárstve a v niektorých úzkošpecializovaných profesiách. O štatistických údajoch z roku 2019 informovala počas svojho septembrového pobytu CEEPUS na Trnavskej univerzite v Trnave, poľská filozofka doc. Dr. Joanna Mysona Byrska. Percentuálne teda patria medzi najžiadanejších nových zamestnancov národných a najmä nadnárodných firiem.

Záver

Z hľadiska našich dlhoročných pedagogických skúseností doma i v zahraničí si preto dovoľíme tvrdiť, že filozofia je stále nevyhnutná podmienka vzájomného dorozumenia na národnej i medzinárodnej úrovni pri riešení špecifických i globálnych otázok ľudstva. Ponúka sa ako dôležitý nástroj stabilizácie porozumenia v medziľudských vzťahoch vo všetkých štruktúrach sociálnych i spoločenských vzťahov.

Filozofiu stále možno ponúknuť na cestu za akademickou pravdou ako základný intelektuálny prostriedok vzniku zmysluplnej komunikácie a podmienky možnosti stabilizácie dialógu. Prostredníctvom nej možno nadobudnúť, alebo rozvíjať schopnosť predstavovať si, myslieť, rozhodovať sa i argumentovať, formulovať, tvoriť, logicky prepájať a intuitívne predvídať – tak veľmi personalistami veľkých firiem žiadané staro-nové cnosti.

V procese filozoficky stabilizovaného štruktúrovaného myslenia možno bez

obáv argumentovať novodobé konfrontačné zhľady definícií hodnôt a priorít a ich usporiadania v osobnej axiológii pre porozumenie globálnych zákonitostí axiológie ľudstva a zároveň redefinovať, objaviť nové hodnoty, zmysluplne a rozvážne preusporiadať klasické hodnotové orientácie, aby sa dali aplikovať pri plnení požiadaviek dnes tak rýchlo sa meniacej multikultúrnej postmodernej doby.

Ústrednou devízou súčasnej ponuky filozofie je získať schopnosť múdro a tvorivo, a nie len rozumne a pokrokovito, tzn. ľudsky dôstojne uvažovať, rozhodnúť sa, zvážiť následky a statočne čeliť dôsledkom.

Profilácia filozofie, ako dôležitého prvku etického profilu Slováka v Európe, za ktorý je zodpovedný každý zdravo uvažujúci občan Európskej únie, je naučiť sa myslieť, hovoriť a konať národne, medzinárodne a globálne minimálne teoreticky dobre, tzn. ľudsky dôstojne. V tomto zmysle je filozofia vo všetkých svojich disciplínach, medzi ktoré patrí aj etika, nenahraditeľnou súčasťou interdisciplinárneho priezoru súčasného človeka.

V príspevku boli implementované výsledky riešenia úloh projektu KEGA 008TTU-4/2019 – 2021 s názvom Prenos osobnej zodpovednosti ako moderný typ výhovorky a jeho postmoderné riešenie.

Literatúra

- HREHOVÁ, H. a kol. (2010a): *Transformácia ľudskej identity v strednej Európe po roku 1990*. Trnava: FFTU.
- HREHOVÁ, H. a kol. (2010b): *Transformácia identity človeka v slovenskej spoločnosti*. Trnava: FFTU, 2010.
- GLASOVÁ, K. (2008): *Filozofia v praxi sociálneho pracovníka*. Bratislava: VŠ ZaSP sv. Alžbety.
- VADÍKOVÁ, K. M. – KRIŠTOF, P. – GÁNOVSKÝ, M. (Eds.): (2019) *Zborník abstraktov a manuálov pre potreby pilotnej národnej interdisciplinárnej diskusie na tému Tekutá zodpovednosť na Slovensku*. Trnava: Katedry etiky a morálnej filozofie.

Mgr. Katarína M. Vadíková, PhD.

Katedra etiky a morálnej filozofie

FFTU v Trnave

Hornopotočná 23, 91743 Trnava

vadikova@yahoo.com

DILEMY VÝUČBY FILOZOFIE V KONTEXTACH REFORIEM EDUKAČNÉHO SYSTÉMU NA SLOVENSKU

DILEMA OF TEACHING PHILOSOPHY IN THE CONTEXT OF REFORMS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM IN SLOVAKIA

Juraj Šuch

Abstract: *The paper presents the formation and persistence of the traditional method for teaching philosophy in grammar schools which is concentrated on acquiring knowledge. It also points out the new postmodern context which stresses the importance of problem-oriented philosophy instruction. The confrontation of these two approaches of teaching philosophy and the reforms of the educational system creates tensions which raise questions about the future of teaching philosophy in grammar schools in Slovakia.*

Keywords: *Philosophy, Trends, Teaching, Instructions.*

Vnímanie súčasného významu filozofie v spoločnosti a tým aj jej postavenia medzi humanitnými vedami do veľkej miery úzko súvisí so zoznamovaním sa s ňou na stredných školách. Vedomé alebo možno aj neuvedomované zážitky z týchto hodín formovalo a stále formuje u mienkotvornej časti obyvateľstva vnímanie problémov filozofie a práce filozofov pre spoločnosť. V našom príspevku sa pokúsime identifikovať súčasné zdroje častokrát ambivalentných alebo negatívnych postojov ľudí k filozofii, ktoré mohli súvisieť s výučbou filozofie v posledných 30. rokoch. Zároveň so súčasnými výzvami postmodernej kultúry a globalizujúceho sveta sa objavuje otázka úlohy filozofie a sprostredkovania vhodného podania činnosti filozofov nielen širšiemu odbornému publiku v humanitných vedách, ale aj širšej verejnosti.

V posledných 50. rokoch sa s určitou predstavou filozofie a jej problémov stretávali študenti na gymnáziách. V roku 1968 vyšla problémovo orientovaná učebnica Základy filozofie, ktorej autorský kolektív tvorili Jiřina Popelová, Josef Adamec a Vítězslav Vaculík. V tejto učebnici sa napriek nevyhnutnému ideologickému nasýteniu obsahu marxisticko-leninským svetonázorom stretávame s formuláciou vybraných filozofických problémov. Vzhľadom na dobu jej vzniku a politické udalosti v 1968 v Československu bolo jej používanie na školách obmedzené. Zmenený kurz politického vývoja po roku 1968 podnecoval „nový“ pohľad na výučbu filozofie, pričom výsledkom politickej objednávky bol text učebnice Občianska náuka pre 4. ročník gymnázií a stredných odborných škôl v roku 1979, ktorého autorský kolektív bol vedený Jiřím Bauerom. V porovnaní s textom učebnice Základov filozofie učebný text od J. Bauera a kolektívu výrazne redukoval problémové aspekty filozofických problémov. Všetky filozofické otázky a problémy života člo-

veka ako aj spoločnosti jednoznačne a správne rieši marxisticko-leninská filozofia. V súvislosti so školskou reformou bola vydaná v roku 1987 učebnica občianskej náuky Michala Suchého a jeho kolektívu, ktorá v porovnaní s predchádzajúcim textom učebnice od J. Bauera výrazne redukovala predstavovanie dejín (predmarxistickej) filozofie a obsahovo posilnila podávanie (dogmatickej verzie) filozofie marxizmu-leninizmu. V oboch učebniciach je zreteľný charakter redukovať predstavu filozofie na sumu vedomostí s jednoznačnou hodnotovou orientáciou. Texty posledných dvoch učebníc občianskej náuky zodpovedali ideologickým potrebám vládnucej politickej garnitúry, pričom nadväzovali na „tradičnú“ bezproblémovo orientovanú výučbu filozofie.

Počiatky tohto tradičného spôsobu výučby možno datovať od prvotných počiatkov výučby filozofie na Slovensku v 20. storočí. Dokladom toho je aj prvá učebnica od Albíny Dratvovej, ktorá v tom čase (20. a 30. rokoch minulého storočia) pre drvivú väčšinu študentov bola jediným signifikantným zdrojom informácií nielen z oblasti filozofie, ale aj s ňou súvisiacej psychológie. Napriek tomu, že sa za jednotlivými otázkami po tematických celkoch učiva v tejto učebnici nachádzali otázky, tak jej obsah zreteľne viedol študentov k osvojovaniu vedomostí. Podobný charakter mala aj učebnica Úvod do filozofie pre VIII. triedu slovenských gymnázií (1941) od Štefana Polakoviča, ktorá bola vydaná pre potreby škôl v dobe Slovenského štátu. Ideologický nános bol viditeľný najmä pri učebnom texte spojenom s dobovou filozofiou. Po roku 1945 sa výučba filozofie opäť na krátky čas vrátila na gymnáziá, kde sa po reforme v roku 1948 vytratila z učebných osnov. V 70. rokoch v rámci občianskej náuky pri návrate výučby filozofie do učebných osnov bola výučba filozofie orientovaná na osvojovanie vedomostí a tým prirodzene nadväzovala na predchádzajúcu tradíciu, ktorá sa nezameriavala na rozvíjanie schopnosti posúdenia filozofických problémov, ale na poznanie mien a podanie predstavy sveta z jedného ideologického pohľadu. Po roku 1989 sa silno ozývajú hlasy zo strany učiteľov o potrebe očistenia výučby filozofie od ideológie. Táto požiadavka sa spájala s naliehavou potrebou „ideologicky nezaťaženej“ učebnice filozofie.

V 1993 sa objavuje kolektívny text stredoškolskej učebnice Dejiny filozofie od L. Kiczka, M. Marcelliho, E. Waldschütza a M. Ziga. V texte tejto učebnice sú podané dejiny európskej filozofie so stručným predstavením najdôležitejších filozofických koncepcií (od Tálesa po postmodernu). Táto učebnica mala značný úspech, keďže sa objavili rôzne „deriváty“ jej textu v podobe textov venovaných prípravám na maturitnú skúšku¹. K posilneniu encyklopedickej výučby filozofie prispel aj charakter prijímacích pohovorov na právnické fakulty, ktoré sa tešili obrovskému záujmu študentov v 90. rokoch. Pokus o posun výučby filozofie k predstavovaniu filozofických problémov sa objavuje v spojitosti so slovenským prekladom rakúskej učebnice Fürstovej a Trinska (1996)². Obsah učebnice ponú-

¹ Takýmito publikáciami sú práce od A. Bockovej a kolektívu Občianska náuka – príprava na maturitu a primácie skúšky na vysoké školy (1998) alebo Kopál a kol. Krok za krokom k maturite – Náuka o spoločnosti (2008).

² S vydaním tejto učebnice si mohli učitelia na stredných školách zvoliť z učebných osnov pri výučbe filozofie dejinno-filozofický, systematický alebo zmiešaný variant. Učitelia filozofie mali od roku 1991 k dispozícii prvý diel

ka problémovo orientovaný text s vybranými ukážkami z diel filozofov, pričom prirodzene jej rozsah značne narástol až na 322 strán vo formáte 4A. Nevýrazne didakticky spracované témy vytvárali pre stredoškolských študentov (a následne aj učiteľov) predstavu náročnej učebnice, s ktorou učiteľ pracoval len pri hlbšom záujme o filozofiu zo strany študentov (napr. na spoločenskovedných seminároch). V porovnaní s Dejinami filozofie si učebnica Filozofie nezískala rovnakú popularitu medzi učiteľmi na gymnáziách. Príčiny tejto neoblúbenosti mohli súvisieť nielen s jej náročnejším textom, ako aj s konfrontáciou s dlhoročnou tradičnou výučbou filozofie, ktorá bola zameraná na výučbu encyklopedických vedomostí. Tradičná výučba filozofie na slovenských stredných školách, ktorá bola zameraná na jednoduchšie predávanie („encyklopedických“) vedomostí, pričom svojím charakterom bola podobná s výučbou aj iných humanitných predmetov. Tento fakt bol trvalo kritizovaný v celom rade dokumentov od polovice 90. rokov minulého storočia.

Výučba filozofie v rámci predmetu náuka o spoločnosti (občianska náuka) takmer na dve desaťročia po roku 1989 postavila učiteľov filozofie pred dilemu vyhovieť nárokom formulovaným učebnými osnovami a prijímacími testami/pohovormi na vysoké školy (podať študentom značné množstvo faktov počas 2 hodín týždenne, pričom výučba filozofie v poslednom ročníku strednej školy ani teoreticky nemohla naplniť deklarovaných 66 hodín počas školského roka) a požiadavke predstaviť filozofiu ako oblasť kritického skúmania rôznych ideí a pojmov. So skutočnou a atraktívnejšou podobou filozofie (predstavením filozofických problémov a ich možných riešení) sa mohli študenti na gymnáziách zoznámiť, len ak učiteľ náuky o spoločnosti mal časový priestor na spoločenskovednom seminári).

Zásadnejšiu zmenu vo výučbe na stredných školách priniesla edukačná reforma v roku 2008 (zákonom č. 245/2008 Z.z. Zákon o výchove a vzdelávaní), kde dovtedy používané učebné osnovy sa nahradili Štátnym vzdelávacím programom, v ktorom podobne ako v minulosti sa filozofia ocitla ako súčasť predmetu občianska náuka v rámci vzdelávacej oblasti človek a spoločnosť. Touto reformou sa povinná výučba filozofie na gymnáziách redukovala na jednu hodinu týždenne z pôvodných dvoch hodín týždenne pre každého študenta gymnázia. Učiteľ v rámci jednej hodiny týždenne sa mal venovať štyrom tematickým celkom (filozofii jej problémom a súčasťami, dejinno-filozofickému exkurzu, religionistike a aktualizácii učiva). Po absolvovaní hodín filozofie mal študent byť schopný napísať jednoduchú esej. Neskôr bol učiteľom poskytnutý inovovaný štátny vzdelávací program (IŠVP), ktorého obsahový štandard sa venoval vybraným problémom zo systematickej filozofie. Formulácie vo výkonovom štandarde súvisiace s témami obsahového štandardu požadujú od študentov charakterizáciu a vysvetľovanie jednotlivých problémov a tém. Zároveň by podľa výkonového štandardu mali študenti zaujať vlastné stanoviská k riešeniam filozofických problémov. Paradoxne obsah inovovaného štátneho vzdelávacieho programu nie je obsahovo presne v súlade

z knihy Malá antológia z diel filozofov I. (ukážky z diel od Táleasa po Hegela) a od roku 1998 aj druhú časť (ukážky z diel filozofov v 19. a 20. storočí).

s cieľovými požiadavkami na vedomosti a zručnosti maturantov z občianskej náuky, ktorá problémovo nahliada na filozofické koncepcie z dejín filozofie. Od poslednej (kurikulárnej) reformy z roku 2008 učitelia filozofie na gymnáziách nemajú jednu alebo viacero učebníc filozofie, ktoré by podobne ako v iných humanitných predmetoch naplňovali ich nezastupiteľné funkcie (napr. integrujúca, sebazvdelávacia). Určitú „záplatu“ absencii učebníc predstavuje súbor pracovných zošitov od Štefana Bojniaka pod názvom Občianska náuka pre stredné školy (2107).

Stredoškolskí učitelia pri výučbe filozofie musia riešiť množstvo problémov a „dilem“, ktoré sú dôsledkom nesystémovej prípravy školskej reformy z roku 2008. Tento nesystémový prístup je logickým dôsledkom dlhodobého zanedbávania inštitucionálneho záujmu o problematiku didaktiky filozofie na stredných školách. Učiteľ je neustále postavený pred voľbu medzi len (reálne splniteľným) predávaním „požadovaných“ vedomostí z filozofie alebo ich „redukciou“ za cenu vytvárania časového priestoru pre dialóg so študentmi a predstavovaním problémového charakteru filozofie. Predstava učiteľa filozofie, ktorý si pripravuje vlastné materiály, a jeho jedna hodina týždenne v poslednom ročníku ako prezentácia pútavého „laboratória myslenia“ je skôr idealizujúcou utópiou. Nevylučujem, že niektorí učitelia svojim osobným heroickým zánietením pri príprave hodín dokážu filozofiu predstaviť ako pútavú disciplínu, ktorá je hodná ich záujmu nielen na hodinách filozofie³. Ak sa k vyučovaniu filozofie dostane absolvent, pre ktorého bolo štúdium filozofie len doplňujúcim aprobačným predmetom, tak je možné očakávať od neho len predstavovanie množstva nezáživných faktov a „nezrozumiteľných“ pojmov pre väčšinu študentov. Po absolvovaní takýchto hodín filozofie sa geometricky zvyšuje počet ľudí, ktorí si kladú otázku o opodstatnenosti výučby filozofie na stredných školách.

Vzhľadom na súčasný charakter postmodernej kultúry a liberálnej spoločnosti, v ktorej voľne cirkuluje množstvo rôznych ideí a predstáv o svete a v spoločnosti sa práve výučba filozofie javí ako najvhodnejší predmet, ktorý bude rozvíjať a kultivovať kritické myslenie študentov. Tomuto zámeru musí predchádzať dlhodobá odborná diskusia s cieľom určenia (selektovania) podstatných filozofických problémov a didakticky upravených riešení k nim. Zároveň efektívne rozvíjanie kritického myslenia nie je možné bez vytvorenia časového priestoru na dialóg a diskusiu študentov. Z perspektívy takto ponímanej výučby filozofie je zrejmé, že súčasná hodinová dotácia počas jedného týždňa je nedostatočná a môže vyhovovať nárokom kladeným len na predávanie vedomostí študentom.

Výučba filozofie na stredných školách sa ocitla v druhej dekáde tohto storočia na križovatke, pri ktorej sú naznačené dve odlišné cesty. Pod deklarováním neefektívnosti a zbavovania sa zbytočného učenia faktov sa hodina filozofie môže vytrátiť zo Štátneho vzdelávacieho programu a v redukovanej forme niektoré jej poznatky pričleniť k výučbe histórie alebo politológie. Druhá cesta vedie k prinavráteniu časovej dotácie dvoch hodín týždenne a redukcie učiva takým spôsobom,

³ Zároveň si treba uvedomiť, že pre redukciu hodín určených pre filozofiu sa redukoval počet hodín učiteľov filozofie a tým sa zvýšil počet hodín (podobne vyžadujúcich rovnako náročnú prípravu) z iných predmetov, ktoré sú nevyhnutné, aby mal plný pracovný úväzok na strednej škole.

aby sa vytvoril priestor na diskusiu a dialóg o vybraných filozofických problémoch. Zároveň s tým by sa mali koncipovať primerané formy hodnotenia výkonov študentov prostredníctvom písomných prác. Nepochybne vydanie sa druhou cestou sa javí byť nielen zložitejšie, ale najmä nepohodlnejšie pre doterajšiu dlhodobu pestovanú tradíciu výučby orientovanú len na predávanie informácií študentom. Pravdepodobne už najbližšie roky dajú odpoveď, ktorým smerom politické vedenie krajiny posunulo výučbu filozofie na slovenských gymnáziách.

Tento príspevok vznikol ako súčasť riešenia projektu APVV-18-0122 Postavenie sociálnych a humanitných vied v spoločnosti: ich možnosti a limity.

Literatúra

- BAUER, J. a kol. (1979): *Občianska náuka pre 4. ročník gymnázií a stredných odborných škôl*. Bratislava: SPN.
- BOCKOVÁ, A. a kol. (1998): *Občianska náuka – príprava na maturitu a primacie skúšky na vysoké školy*. Bratislava: SPN.
- BOJNIAK, Š. (2017): *Občianska náuka pre stredné školy II časť*. Orbis Pictus Istropolitana.
- DRATVOVÁ, A. (1928): *Úvod do filozofie pro reálky a reformní reálná gymnasia*. Praha: Profesorské nakladatelství a knihkupectví.
- FŮRSTOVÁ, M., TRINKS, J. (1996): *Filozofia*. Bratislava: SPN.
- KICZKO a kol. (1993): *Dejiny filozofie*. Bratislava: SPN.
- KOPÁL L. a kol. (2008): *Krok za krokom k maturite – Náuka o spoločnosti*. Bratislava: Fragment.
- POLAKOVIČ, Š. (1941): *Úvod do filozofie pre VIII triedu slovenských gymnázií*. Bratislava: SPN.
- SUCHÝ, M. a kol. (1987): *Občianska náuka pre 4. ročník gymnázia*. Bratislava: SPN.
- SUCHÝ, M., V. JAKSICOVÁ (1991): *Malá antológia z diel filozofov I*. Bratislava: SPN.
- SUCHÝ, M., V. JAKSICOVÁ (1998): *Malá antológia z diel filozofov II*. Bratislava: SPN.

doc. PhDr. Juraj Šuch, PhD.

FF UMB v Banskej Bystrici

Tajovského 40

97401 Banská Bystrica

juraj.such@umb.sk

KORPORÁTNY TRÉNING AKO NÁHRADA VZDELÁVANIA V SPOLOČNOSTIACH KONTROLY

CORPORATE TRAINING AS A REPLACEMENT OF EDUCATION IN SOCIETY OF CONTROL

Marián Bednár

Abstract: *The new and powerful forces – corporation, digital technologies and control, changing society, are the main topic of this paper. Author introduces some key signs that are typical for the society of control. He points to the corporation and its characteristics in the context of its ‘omnipresence’. Corporate training with its specifics gradually replaces ‘classical’ education and the university, and thus represents the core of the issue. As the conclusion, the ‘prediction’ of the future, which may lead to an utopia or may have a dystopian end, is outlined. The paper is inspired by the essay of the philosopher G. Deleuze Postscript on the Societies of Control.*

Keywords: *Society, Moral, Control, Corporation, Training.*

Úvod

Končí sa druhá dekáda 21. storočia, a my s údivom sledujeme, že sa nachádzame v prudko sa meniacom svete, nielen globálnom ale aj našom európskom a slovenskom. Často premýšľame a diskutujeme o týchto znameniach a javoch. Snažíme sa ich popísať, analyzovať, interpretovať či systematizovať. Hľadáme v jednotlivých udalostiach nejaký „skrytý“ jednoduchý algoritmus, ktorý by nám pomohol v predikcii budúcich udalostí. Vynára sa mnoho „expertov“, ktorí predkladajú zjednodušujúce riešenia na komplexné problémy.

Napriek všetkému musíme súhlasiť, že existujú „nové“ sily a fenomény, ktoré formujú našu spoločnosť, spôsobujú radikálne zmeny a rekonfigurácie, a s najväčšou pravdepodobnosťou budú ovplyvňovať aj našu budúcnosť. Môžeme súhlasiť s postmoderným filozofom G. Deleuze (1992, 3 – 7)¹ že sú nimi: *korporácia, technológia/ digitálne technológie a kontrola*.

Postulujeme preto tri kľúčové otázky: Čo sa to deje? Prečo sa to deje? Čo bude ďalej? A v stručnosti sa pokúsme načrtnúť aspoň čiastočne nejaké možné odpovede.

Znaky spoločnosti kontroly

Z trosiek po Druhej svetovej vojne (1939 – 1945) povstal bipolárny konkurenčný ekonomicko-politický poriadok. Na jednej strane ho budovali kapitalistic-

¹ Práve táto esej je inšpiráciou pre tému, štruktúru a tézy tohto textu.

ké krajiny „Západu“ na čele s USA a na druhej strane to boli socialistické krajiny „Východu“ na čele so ZSSR (Johnson, 1991). Postupný *rozpad* tohto *povojnového poriadku*² nastáva v polovici 80tych rokov s príchodom M. Gorbačova ako generálneho tajomníka ÚV KSSZ na čelo nomenklatury a politbyra v ZSSR. Tzv. sovietsky blok sa rozpadáva od roku 1989 (Poľsko, NDR, Maďarsko, ČSSR, Rumunsko, Juhoslávia atď.) a završuje sa rozpadom ZSSR v roku 1991.

Rozpad hegemonie kapitalistických krajín „Západu“³ nastáva s nástupom V.V. Putina k moci v Rusku od roku 2000. Ďalším fenoménom je prudký ekonomický, spoločenský, vedotechnický a vojenský rozvoj Číny, ktorá sa za dve desaťročia zmenila na nepoznanie. Významným katalyzátorom globálnych zmien a transformácie svetového poriadku je 45. americký prezident Donald J. Trump (od roku 2017)⁴, ktorý pristupuje veľmi voľne a svojsky k niekdajším pilierom povojnového poriadku (napr. OSN, MMF, Svetová banka, FED, NATO, EÚ atď.).

S transformáciou na *digitálnu spoločnosť*⁵ úzko súvisí aj *rozklad klasických „inštitúcií“ a ich morálky*. Neomarxistický koncept „rodu“ a možnosti technologickej medicíny umožňujú zmenu (sexuálnej) identity jednotlivca. Novodobý konštrukt „ľudských práv“ umožňuje implóziu manželstva a rodiny (matrimoniálna väzba muž – žena) i ich sociálnych väzieb (rodičia – deti). Zmenený svet práce deklasuje zamestnancov, živnostníkov či iných pracujúcich na neistý a nestabilný spôsob zarábania peňazí. Korporátny svet a tvrdý konkurenčný boj drví malé a stredné firmy a podnikanie. Transnárodné korporácie (TNC) prekračujú národný štát, ktorého štruktúra a kompetencie sú prekážkou v globálnom biznise. Cirkevné a religiózne spoločenstvá sa namiesto zamerania na spásny a transcendentný cieľ menia na charitatívne, politologické a ekologické zoskupenia.

Kľúčovým strojom v dnešnej spoločnosti kontroly je *počítač* (Deleuze, 1992, 6). V dnešnom prudko sa rozvíjajúcom digitálnom svete nie je možné existovať bez neho resp. nevedieť s ním pracovať alebo neprísť s ním do kontaktu. Počítačové/digitálne zručnosti sú jednými z kľúčových zručností v zmenenom svete práce.

Kľúčovým znakom identifikácie subjektu prestáva byť podpis a stáva sa ním *heslo* alebo *kód* (Deleuze, 1992, 5). Prístup do všetkých systémov alebo podsystémov či aplikácií vyžaduje heslo alebo kód. Stačí zmena hesla alebo kódu a subjektu je prístup často krát existenčný zamietnutý (napr. bankový účet, banková karta, mobil, pracovný systém atď.).

Už ako tvrdil Lyotard (1993), v informačnej/digitálnej spoločnosti je kľúčovou komoditou *informácia/dáta*. Kto má informáciu/dáta má moc, a kto ich nemá, tak nemá žiadnu moc. Informácia/dáta sa v spoločnosti kontroly vyrábajú, triedia, selektujú, analyzujú, interpretujú, nakupujú a predávajú. Informačno-komunikačné a technologické korporácie za veľmi krátky čas kumulovali ohromné množstvo informácií/dát, ale aj peňazí a politicko-ekonomickej moci.⁶

² Pozri (Huntington, 2001), (Ferguson, 2014) a iní.

³ Pozri (Hill, 2014).

⁴ Pozri oficiálny účet na Twitteri @realDonaldTrump.

⁵ Pozri (Toffler, 1996), (Virilio, 2004).

⁶ Napr.: Dell, Apple, Microsoft, Oracle, Symantec, Google, Facebook a zakladatelia B. Gates, L. Ellison, M. Bloomberg, M. Zuckerberg, J. Bezos, L. Page, S. Brin, M. Dell a iní. Pozri (Forbes, 2019a; Forbes, 2019b).

Významným nástrojom kontroly je *dlh*. Antiasketická a konzumná mentalita kumuluje dlh, lebo ľudia, firmy, štáty aj keď na to nemajú, tak si požičiavajú ohromné množstvá peňazí, aby naplnili svoje okamžité potreby a záujmy, a tým sa upisujú dlhu. Málokto si často uvedomuje, že peniaze sú komoditou a nie sú zadarmo. Finančné inštitúcie nie sú charitou a „anonymné“ trhy sa správajú iba kalkulatívne.

Korporácia a jej „všadeprítomný duch“

Podľa G. Deleuze je práve korporácia kľúčovým znakom ale aj určujúcou silou spoločnosti kontroly. Je všadeprítomná resp. je ako „všadeprítomný duch“ (Deleuze, 1992, 4) (evokuje to klasický metafyzický Boží atribút všadeprítomnosti).

Korporácia – korpus (telo)⁷ vytvára komplexnú a diferencovanú transnárodnú štruktúru, ktorá koncentruje zdroje – ľudské, finančné, firemné, a to v globálnom meradle. Zamestnáva desiatky až stovky tisíc zamestnancov, štruktúruje desiatky až stovky firiem/divízií/úrovní, obraty (sales), kapitál (assets), trhovú kapitalizáciu (market value/cap) či zisky (profits) sú často v miliardách amerických dolárov. Vlastnícka štruktúra je často komplikovaná a neprehľadná, to aj napriek tomu, že mnohé korporácie sú kótované na burzách – vyvoláva to dojem anonymnej a mysterióznej sily.⁸

K akejsi DNA korporácie patrí *vnútorná rivalita* (Deleuze 1992, 5) (napr. medzi zamestnancami, úrovňami, firmami), ktorá je prezentovaná ako jediný prirodzený a normálny spôsob existencie a práce. Vonkajšou prezentáciou je *polémos* – *konkurenčný boj* medzi korporáciami o trhy, dáta, zdroje, ľudí, peniaze, moc atď.

Dušou korporácie je *marketing* (Deleuze, 1992, 6). Prečo? Na dnešnom presýtenom trhu tovarov a služieb musí korporácia predávať aby existovala a dosahovala zisk. Preto dnešné techniky a technológie marketingu sú stále viac a viac sofistikovanejšie a vedeckejšie. Sú v tom miliardy amerických dolárov a je to otázka prežitia korporácie, lebo konkurencia nikdy nespí.

Korporácia ako sofistikovanejšia a štruktúrovannejšia sila *nahrádza „klasickú“ továreň* z industriálnej epochy. Procesy sú rýchlejšie, špecifickejšie, ergonomickejšie, lacnejšie, sofistikovanejšie, inovatívnejšie atď.

Korporácia ako mohutná koncentrácia zdrojov *nahrádza „klasický“ národný štát*. Supluje jeho symboly (logo, znak, vlajka, hymna), ovláda globálne územia bez hraníc, preberá kompetencie (informačné, spravodajské, analytické, obranno-bezpečnostné) a realizuje politické rozhodnutia, ktoré sa dotýkajú práce a životov tisícov ľudí, ale dokážu otriast' aj trhmi ale aj štátmi.

Korporácia ako určujúca sila *nahrádza aj „klasickú“ univerzitu* ako miesto výskumu a vzdelávania. Informačný/digitálny vek skoncoval s touto stredovekou a novovekou výsadou univerzít. Ohromné miliardy korporácií venované na vlastný výskum valcujú akékoľvek finančné rozpočty univerzít. Mzdy a benefity pre vedcov/zamestnancov korporácií sú na hony vzdialené univerzitnému svetu.⁹ Už to

⁷ Porov. (Forbes, 2019a).

⁸ Porov. (Vitali, Glatffelder, Battiston, 2011).

⁹ TOP 1 medzi svetovými univerzitami Harvard University spravuje zdroje v hodnote 40 miliárd USD a priemerný

nie je univerzita, ktorá bola symbolom zdieľania poznatkov/poznania, ale nahrádza ju korporácia, ktorá tieto poznatky/poznanie predáva za peniaze a kumuluje zisk. Poznanie už nie je zadarmo.

Korporátny tréning

V spoločnostiach kontroly je to práve neustály *korporátny tréning* (Deleuze, 1992, 5), ktorý nahrádza vzdelávanie. Účelom vzdelávania bolo vyformovanie všeobecne alebo špecializovane rozhladeného človeka, ktorý by oplýval nielen intelektuálnymi poznatkami ale aj morálnym charakterom. Preto otázkami vzdelania, vzdelávania, výchovy k vzdelávaniu a osvety sa zaoberala mnoho filozofov a intelektuálov naprieč dejinami európskej a svetovej kultúry.

Korporátny tréning je však nástroj ako pripraviť resp. vyformovať človeka pre *vlastné potreby* korporácie. Tu už nie je dôležité poznanie (epistémé) ako také a dobrá, ktoré sú s ním späté. Korporácia nepotrebuje človeka, ktorý si bude vedieť prečítať napr. Ovídia v latinčine alebo mať všeobecný rozhľad o dejinách či v zemepise. Klasické vzdelávanie preto nie je potrebné. Majitelia biznisov sa často krát dokonca „vystatujú“, že nemajú ukončené napr. vysokoškolské vzdelanie. Mnohí biznismeni a politici pristupujú k vzdelávaniu s veľkým dešpektom a ani sa tým netaja. Často krát mnohé IT korporácie sú schopné naučiť zamestnanca všetky hard schopnosti (napr. programovať), takže získanie akéhokoľvek akademického titulu je úplne zbytočné a bezpredmetné.

Korporátny tréning sa stáva nástrojom okamžitého *ekonomického úžitku*. Korporácia nemá čas nazvyš, preto nemôže vzdelávať zamestnancov niekoľko rokov, aby potom nabehli na všetky výrobné a pracovné procesy. Preto preferuje modúlárne, rýchle a efektívne, stále tréningy, počas ktorých zamestnanec získava celý paket potrebných zručností, aby adekvátne a efektívne fungoval na svojej pozícii (napr. predajné zručnosti, timemanagement, teambuilding, soft skills atď.).

Kľúčové je, že zamestnanec si v korporátnom tréningu buduje *zručnosti* a *schopnosti*, ktoré sú potrebné pre korporáciu, resp. tie, ktoré úzko súvisia s jeho výkonom činností (napr. jazykové, počítačové, digitálne, manažérske atď.). Samozrejme, že každý tréning stojí nejaké peniaze, ktoré korporácia investuje do zamestnanca, a ten ich nejakou formou musí vykompenzovať (napr. pracovná zmluva so záväzkami, s možnou pokutou za skorý odchod, časová viazanosť atď.).

Korporácia si inkorporuje (začleňuje) zamestnanca do svojich štruktúr cez *vytrénovaný paket* svojich vlastných zručností a potrieb, ktoré sú pre ňu nevyhnutné, aby uspela v konkurenčnom boji. Tie zručnosti môžu byť aj vysoko špecifické a sofistikované, závislé aj od jednotlivých stupňov a úrovní začlenenie (napr. regionálne a globálne štruktúry, nižší až vrcholový manažment, jednotlivé divízie a segmenty atď.).

Je nemysliteľné, aby korporácia fungovala na báze vysokoškolských akreditácií,

plat profesora s benefitmi dosahuje 400 000 USD ročne. Všetky ostatné vzdelávacie inštitúcie sú na tom iba horšie. Pre porovnanie štátny rozpočet Slovenskej republiky pre kapitolu vzdelávanie na všetky stupne a úrovne vyčleňuje okolo 2 miliardy EUR.

ktoré sú komplexné, neflexibilné, trvajúce x-rokov. Tak ako vzniká nová služba alebo nový tovar, tak vznikajú v biznise aj nové potreby a záujmy, na ktoré musí korporácia flexibilne reagovať a adaptovať sa, inak neprežije. Preto uprednostňuje *flexibilný* a *permanentný* korporátny tréning, ktorý reaguje na jej aktuálne potreby.

Záver

Človek má od pradávna snahu dobre usporiadať spoločnosť a svoje fungovanie. Niekedy to vyjde a inokedy nie. Filozofi tento problém konceptualizujú už celé tisícročia. Formulujú svoje *utopické* alebo *dystopické* vízie. Ak by to ostalo iba pri teoretických konceptoch, nebol by problém, horšie je, ak sa to niekto snaží aplikovať do praxe a pretvárať takto spoločnosť.

Podobne je to s problematikou vzdelávania a výchovy k vzdelávaniu. V texte sme načrtli, že sa ukázali tri nové mohutné sily: korporácia, digitálne technológie a kontrola, ktoré môžu byť veľmi dobrými sluhami ale môžu sa stať aj veľmi zlými pánmi, kde ich mix môže byť pre vzdelávanie smrtiacim koktailom.

Je problematické predikovať, ale pokúsme sa stručne iba načrtnúť dve možné vízie. *Dystopická* vízia hovorí o tom, že:

- a) peniaze a moc korporácií bude naďalej infiltrovať, a postupne kanibalizovať edukačný systém;
- b) slabnúce kompetencie národného štátu a nedostatok peňazí v edukačnom systéme spustí jeho postupný kolaps;
- c) korporátny tréning postupne nahradí „klasické“ vzdelávanie v spoločnostiach kontroly;
- d) digitálne technológie preberú kontrolu nad edukačným systémom a pretransformujú ho na e-learning.

Môžeme formulovať aj *utopickú* víziu:

- a) Ľudia si uvedomia potrebu „klasického“ vzdelávania, ktoré nie je zamerané iba na ekonomický úžitok;
- b) štát/politici urobia vzdelávanie prioritou a vyčlenia na to mnoho finančných a nefinančných zdrojov.

Ostáva nám priložiť ruku k dielu – konať, ale aj apelovať na zvyšky zdravého rozumu u politikov, biznismenov, akademikov a ostatných ľudí, aby aj napriek potrebe digitálnych technológií presadzovali potrebu a realizovanie vzdelávania neredukovaného iba na ekonomický úžitok ale preferujúceho aj iné intelektuálne a morálne dobré.

Literatúra

- DELEUZE, G. (1992): Postscript on the Societies of Control. *October*, 59, 3 – 7.
- FERGUSON, N. (2014): *Civilizácia – Západ a zvyšok sveta*. Bratislava: Kalligram.
- FORBES (2019a): *Global 2000 – The World's Largest Public Companies*. [online] [2019-11-27]. Dostupné na: <www.forbes.com/global2000/>.

- FORBES (2019b): *The World's Billionaires*. [online] [2019-11-27]. Dostupné na: <www.forbes.com/billionaires/list/>.
- HILL, CH. R. 2019: *The End of the New World Order*. [online] [2019-11-27]. Dostupné na: <<http://www.project-syndicate.org/commentary/>>.
- HUNTINGTON, S. P. (2001): *Strět civilizací*. Praha: Rybka Publishers.
- JOHNSON, P. (1991): *Dějiny 20. století*. Praha: Rozmluvy.
- LYOTARD, J. F. (1993): *O Postmodernismu*. Praha: Filosofia.
- TOFFLER, A., TOFFLER, H. (1996): *Utváranie novej civilizácie: politika tretej vlny*. Bratislava: Open Windows.
- VIRILIO, P. (2004): *Informatická bomba*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- VITALI, S., GLATTFELDER, J. B., BATTISTON, S. (2011): *The network of global corporate control*. [online] [2019-11-27]. Dostupné na: <<http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0025995>>.

PhDr. ThDr. Marián Bednár, PhD.

Katedra aplikovanej etiky, Filozofická fakulta UPJŠ

Moyzesova 9

Košice 040 01

marian.bednar@upjs.sk

VZDELÁVANIE A FILOZOFIA V KONTEXTE DIGITÁLNYCH PODMIENOK

EDUCATION AND PHILOSOPHY IN THE CONTEXT OF DIGITAL CONDITIONS

Sabína Gáliková Tolnaiová

Abstract: *In the first part, the author points to the transformational impact of digital media, respectively special internet attributes and our practices developed with him in the field of education. She focuses on the epistemic prerequisites of education. She outlines the consequences of "digital" epistemology that applies to its content as well as to the method (including the learning process). In the other two parts, the author focuses on philosophy as a cultural form, which has traditionally been considered an important factor in education. She addresses the question of the potential contribution and form of philosophical dialogue currently with regard to its demands, in today's conditions of promoting digital rationality in the field of education. Within this framework, she identifies its specifics and in particular its radical „otherness“ in the form of vernacular philosophizing in the context of various Internet discussions (groups) that destroys our previous ideas and understanding „what and how“ philosophy or philosophizing are.*

Keywords: *Education, Philosophy, Philosophizing, Digital media, Internet, Dialogue.*

Úvod

Nové digitálne médiá, osobitne internet, sú neodmysliteľnou súčasťou nášho života a stále viac prenikajú jeho rôzne oblasti. K nim patrí aj oblasť kultúry, ktorou je vzdelávanie. Prinášajú do nej nové prvky a podmienky, v kontexte ktorých prechádza (aj jej reflexia) určitými zmenami (v koncepte poznávania, poznania, resp. znalosti (vedenia), tiež vzdelávania, učenia a pod.). Za nimi stoja najmä špeciálne atribúty internetu ako paradigmatického média súčasnosti, tiež internetového kyberpriestoru a samotnej internetovej komunikácie. Ide v nich o ich vlastné capacity, štruktúry, procesy a naše praktiky, ktoré rozvíjame v ich súvislosti.

V nasledujúcom sa na začiatku zameriame na transformačnú silu digitálnych médií, resp. internetu v oblasti vzdelávania. Pôjde najmä o stručný náčrt jej dôsledkov. Dalej sa budeme venovať filozofii. Sústredíme sa na otázku jej možného prínosu v súčasnej dobe s ohľadom na jej nároky a jej možnej formy v podmienkach presadzujúcej digitálnej racionality v oblasti vzdelávania, resp. v samotných digitálnych podmienkach. Cieľom je na pozadí náčrtu transformačnej sily digitálnych médií vo vzdelávaní identifikovať filozofiu ako kultúrnu formu, ktorá môže byť jeho významným činiteľom v kontexte výziev súčasnej

doby s ohľadom na jej nároky, avšak ktorá v kontexte digitálnej racionality, resp. v samotných digitálnych podmienkach sama prechádza transformáciou.

K transformačnému vplyvu a dôsledkom digitálnych médií vo vzdelávaní

Predovšetkým si môžeme všimnúť, že sa dnes vďaka prítomnosti digitálnych médií, resp. internetu stáva vzdelávací priestor multimediálnym. Tvoria ho neodmysliteľne teletopia kyberpriestoru a siete, ktoré významne zasahujú do oblasti informácií, poznávania, vedenia a vzdelávania (Hubík, 2005, 39 – 40). Ako sa v tomto kontexte ukazuje, atribúty internetu, internetovej komunikácie a kyberpriestoru, resp. ich kapacity, štruktúry, procesy (multimédia, resp. hypermédia, hypertext..., teleinteraktivita, resp. empirická intertextualita a pod.), aj naše praktiky a stratégie (networking, surfing, brainstorming), ktoré rozvíjame v ich súvislosti, vedú k „digitálnej“, resp. „internetovej“ epistemológii, ktorá sa vzťahuje na samotný obsah, ako aj metódu vzdelávania (vrátane procesu učenia sa).

Bez toho, aby sme sa tu hlbšie venovali povahe internetovej digitálnej epistemológie a jej dopadu v oblasti moderného (akademického) poznania¹, všeobecne konštatujeme, že v kontexte atribútov internetu, internetovej komunikácie a kyberpriestoru predstavuje novú, inú kultúru v poznávaní, resp. v povahe tvorby poznatkov – kultúru kolektívnu, kolaboratívnu a participatívnu. Ide v nej o zmenu v povahe poznatkov, resp. ich tvorby a ich komunikácie, v ktorej môže byť aj rola autonómneho subjektu disinhibovaná a prevedená na anonymného činiteľa. Táto kultúra najmä v podobe praxe „každodennej“ epistemológie narúša jej základné predpoklady a predstavuje činiteľ dekonštrukcie na ňom založeného (akademického) vzdelávania. V tomto kontexte prebiehajúca difúzia siet'ovej logiky (práce) internetu a komunikácie v jeho kyberpriestore spôsobuje dekonštrukciu tradičného vzdelávacieho priestoru. Vzdelávanie takto nie je prísne inštitucionálne formálnym (školským vzdelávacím) procesom a aj samotné vzdelanie ako aké je „vyviazané“ z rámcov moderných inštitúcií produkujúcich poznanie, resp. z pevných štruktúr a rámcov modernistického systému poznania erodujúcich v kontexte siete (Leidlmair, 1999; Lévy, 2000; Ropolyi, 2006; Hubík, 2005; Peters, Jandrić, 2015; Sandbothe, 2000a; Sandbothe, 2000b; Brey, Søraker, 2009; Brey, 2006; Lankshear a kol., 2000).

V kontexte predchádzajúceho si môžeme podľa nás položiť otázku filozofie ako kultúrnej formy, ktorá bola tradične považovaná za významný činiteľ vzdelávania, a to hlavne v perspektíve „filozofie ako vychovávateľky (Zigo, 1998)“. Otázkou pre nás je, ako a či vôbec môže byť prítomná a prínosná vo vzdelávaní v súčasnej dobe s ohľadom na jej nároky, a to osobitne v podmienkach presadzujúcej sa digitálnej racionality, resp. v samotných digitálnych podmienkach. Predbežne tu konštatujeme, že pokiaľ je „digitál“ epistéma (Peters, Jandrić, 2015, 168) a internet paradigmatickým médiom (v kontexte vzdelávania), potom nevyhnutne determinujú aj kultúrnu formu, ktorou je filozofia.

¹ K tomu bližšie v iných prácach, napr. (Gáliková Tolnaiová, 2015), tiež (Gáliková Tolnaiová, 2018).

Filozofia ako vychovávateľka vo vzdelávaní v kontexte nárokov súčasnej doby

Pripomeňme si v krátkosti, že filozofia ako vychovávateľka sa v dejinách ukazuje ako hodnotovo-mravné relevantná láska k múdrosti. Predstavuje príležitosť zmysluplného sebaurčenia, seba projekcie človeka ako vedome aktívnej, konajúcej bytosti. Je autentickou kultúrnou cestou rozvíjania samostatných postojov voči vonkajšej realite a spôsobov, ako sa s ňou vyrovnávať. Ide v nej o príležitosť, resp. cestu sebareflexie a sebaformovania človeka ako kreatívneho subjektu (Farkašová, 2004, 236). V zmysle filozofie ako vychovávateľky ide o filozofickú činnosť, resp. filozofovanie, ktoré je priestorom pre problematické spytovanie, t. j. kladenie otázok a vedie k nášmu otvoreniu sa pre tvorivé a kritické myslenie, resp. (seba) reflexiu. Prítomnosť filozofie v naznačenom zmysle v rámci edukácie/vzdelávania znamená napr. nevidieť a nekonštruovať ju podstatne práve ako predkladanie hotových odpovedí na konkrétne predmetné problémy, nechciet ju vyčerpať v pozitívnom vedení, v informáciách a faktoch. Nevidieť a nekonštruovať ju len ako predkladanie a získavanie hotových vzorcov myslenia, cítenia i konania, osvojovaní dopredu daných noriem, hodnôt, zákonov... Domnievame sa, že práve ako taká filozofia môže byť prínosom vo vzdelávaní aj v súčasnej dobe, a to osobitne s ohľadom na špeciálne nároky našej dnešnej situácie.

Ako sa ukazuje, v našej dobe čelíme o. i. novému svetu digitálnych médií, ktoré sú dnes už pre nás „všadeprítomné a nevyhnutne potrebné (Rankov, 2006, 19)“. Tento svet prináša so sebou novú realitu, umožňuje napr. rôzne nové možnosti ľudskej komunikácie, rýchle šírenie informácií a ich dostupnosť, pričom súčasne prispieva k ich exponenciálnemu nárastu. Toto všetko o. i. čoraz viac ovplyvňuje náš život a ako sa ukazuje, možno hovoriť o istých rizikách pre osobnosť človeka a spoločnosť, aj konkrétnych problémoch, ktoré sa objavujú ako dôsledok spomínaného vplyvu. K. Liessmann napr. poukazuje, že sa dnes v súvislosti so svetom digitálnymi médiami ocitáme v situácii, v ktorej technika, jej nadvláda, aj samotná explózia informácií, prekrýva naše slová a vlastne nepripúšťa skutočné myšlienky. Iným slovom, vlastne strácame pod ich vplyvom schopnosť rozume-
nia. To je možné práve na základe relevantných informácií, no tieto dnes bohužiaľ často ani nevieme rozpoznať (Liessmann, 2012, 104).

Ak dnes máme normálne fungovať, mali by sme zvládať rôzne konfrontácie s realitou, ktorú so sebou prinášajú digitálne médiá. A mali by sme sa aj v ich kontexte „dokázať úspešne vyrovnat’ s množstvom informácií sprostredkovaných nespočetnými súvislosťami (Svendsen, 2011, 29)“. Je pravda, že bez informácií sa nezaobídeme. Musíme sa pritom dokázať vyrovnat’ nielen s ich množstvom, ale zároveň aj s ich kvalitou - človeku by vlastne malo vždy ísť práve o relevantné informácie, ako poukazuje aj A. R. Slavkovský (2013, 30), pretože tie sú hodnotou v rôznych kontextoch jeho života. Z tohto hľadiska sa ukazuje pre nás potreba a význam schopnosti rozpoznať relevantné informácie, zhodnotiť ich. Prisúdiť im kvalitu z hľadiska poznania, aj premeniť tie najvhodnejšie informácie na poznatky (vedomosti) a napokon aj schopnosti vedieť ich využiť (Rankov, 2006, 126).

Hlavným zmyslom vzdelávania dnes určite nie je odovzdať sumu vedomostí v čase, keď nám na pomoc prichádzajú pamäte počítačov (Pešková, 1995, 36). V rámci neho je podľa všetkého potrebné skôr formovať myslenie, ktoré je relevantné pre naše ľudské rozhodovanie, voľbu a konanie v pluralitnej a komplikovanej determinovanosti súčasného života ako množstvom informácií, tak aj samotnými digitálnymi médiami. V tejto naznačenej perspektíve môže byť dnes, myslíme si, filozofia jedným z významných činiteľov vo vzdelávaní. Mala by účinkovať práve ako (tu už skôr spomínaná) filozofická činnosť, proces filozofickej reflexie, teda cesta samotného filozofovania², ktorá môže prispievať k formovaniu nášho, pre nás potrebného kreatívneho a racionálneho „kritického myslenia“, ktoré je podľa Peréza Tornera a Varisa cestou používania našej inteligencie a informácií, pričom ide vykonávanie analýzy a evaluácie, kreovanie konceptov, argumentov, hypotéz, tiež validných, užitočných zdôvodnení a nových ideí (Pérez Tornero, Varis, 2010, 79)³.

Úlohu filozofie v dnešnej spoločnosti identifikuje napr. tiež D. Snauwaert. Jej „výchovný“ prínos vidí v konštituovaní nášho spôsobu spytovania, problematizácie, skúmania, resp. v disciplíne, ktorá obohacuje naše kapacity pre schopnosť reflexie a racionálneho uvažovania. V nich ide podstatne o idey odlišné od faktov a informácií, ktoré emergujú z každej našej individuálnej reflexie vlastnej jedinečnej experience. Sú vlastne produktom aktu kreovania jej zmyslu a „hýbu“ transformáciu v nás. Spomínaný autor upozorňuje, že ako také sa vlastne nemôžu, resp. nedajú „prenášať“ na druhých (Snauwaert, 2012, 79). Aj L. F. Svendsen sa vyjadruje v podobnom duchu, že reflexia, resp. reflexívna filozofická činnosť je prácou ľudskej bytosti na sebe samom - na vlastných názoroch, na tom, ako človek veci vidí a nie je ju možné delegovať na niekoho iného. Je niečím, čo musí robiť každý sám (Svendsen, 2011, 134 – 135). Neznamená to však, že nevyhnutne osamote.

Podľa L. Bellataly môže byť filozofia významnou cestou (seba)vzdelávania slobodného človeka, a to ako dialogická metóda myšlienok, udalostí a rečí, ktorej ide o pomoc v nachádzaní našej vlastnej cesty v labyrinte poznania a sociopolitických konštrukcií v našom relativistickom bytí, ktoré nie je indiferentné k ľudským otázkam. Ide v nej o kritickú analýzu našej každodennej reči aj špeciálnych jazykov (napr. politický, vedecký, edukačný, tiež masmediálny), o odkrývanie a redukovanie možnej tyranie slov, v neposlednom rade o získanie dialogického habitu. Takto môže podľa autorky naplňovať (svoje) humánne zámery (Bellatala, 1998).

Možno za týmto skonštatovať, že sa v naznačenom zmysle filozofie ako vychovávateľky filozofická reflexia, resp. spytovanie navonok prejavuje predovšetkým

² Filozofia ba sa nemala vyučovať ako obyčajný chronologický zápis názorov (Bellatala, 1998), nemala by pôsobiť v podobe napr. čisto samoučelného vzdelávania o filozofických teóriách, menách a dátumoch (Nikolaeva, Kotlair, 2017, 138). Prax filozofie v podobe jednostrannej výučby jej systematiky, alebo, z druhej strany, absolutizovania poznávania jej dejín, si dnes vyžaduje kritické zhodnotenie (Kosová, 2013, 5).

³ Napr. Ph. A. Pecorino rieši vzťah kritického myslenia k filozofii, a tiež problém kurzov kritického myslenia a logiky v rámci vzdelávania. Podľa neho filozofi ukazujú kritické myslenie sebavedomejším spôsobom a dôkladnejšie ako myslitelia v akejkoľvek inej oblasti, preto sú vhodnejší takéto kurzy viesť. Na druhej strane kritické myslenie nie je nevyhnutnou alebo dostatočnou podmienkou filozofie a určite samotná výučba kritického myslenia nepostačuje na predstavenie filozofie ako takej. Je to (vrátane logiky) len malá časť toho, čím filozofia je, a mala by aj zostať (Pecorino, 1987).

práve v priestore dialógu, ktorý sa ukazuje ako účinný nástroj umenia tvorivého myslenia (Farkašová, 2004, 233 – 236). Ideálnym vzorom vychovávajúceho filozofa, ktorý sa pokúsil práve metódou kritického a dialogického prístupu prebudiť ľudské mysle, aby si mohli uvedomiť seba samého a svet, kriticky vnímať tradíciu a predsudky v logicky konzistentnej perspektíve, bol v dejinách filozofie Sokrates. Nebol autoritárskym učiteľom, ale partnerom v procese sebazvdelávania. A ako tiež poznamenáva Bellatala, po prvýkrát v našej kultúrnej tradícii pochopil, že vedomosti sú skôr nekonečným procesom v rámci istých hraníc, a nie konečným produktom (Bellatala, 1998).

Dialóg je pritom dynamickým a neustále sa meniacim prostriedkom myslenia a angažovanosti, ktorý má svoje rôzne historické formy (Peters, Jandrić, 2015). V tejto súvislosti si uvedomujeme, že sa stáva v podmienkach presadzujúcej sa digitálnej racionality v oblasti vzdelávania, v ktorom sa uplatňujú čoraz viac digitálne médiá (technológie), tradičný dialóg otázkou. Môžeme sa preto podľa nás pýtať: V akej forme dnes môže filozofický dialóg napĺňať (svoje) vzdelávacie zámery? Alebo aj: V akej forme, a či vôbec, môže byť prítomným prvkom vzdelávania v novom kontexte internetového kyberpriestoru, v ktorom „všetci hovoria“?

Filozofia ako vychovávateľka a dialóg vo vzdelávaní v podmienkach digitálnej racionality

Možno súhlasiť s M. Petersom, že musíme určiť, ktorý model dialógu je vlastne vhodný, a za akých podmienok, ako základ pre vzdelávanie vo veku digitálnych médií. Podľa spomínaného filozofa ide práve o model, ktorý predstavuje štruktúru dialógu „peer-to-peer“ prebiehajúceho na spôsob konverzácie. V tejto štruktúre ide o myslenie, ktoré je kolektívnym procesom – ide o kolektívnu tvorivosť a múdrosť, spoločné intelektuálne záležitosti (Peters, Jandrić, 2015, 165 – 167).⁴

Na význam filozofie ako dialógu v kontexte vzdelávania v podobnom zmysle, hoci nie priamo v digitálnych podmienkach, poukazujú napr. aj E. M. Nikolaeva a P. S. Kotliar. Autorky predstavujú model filozofického skúmania, v ktorom sa zamerali skôr na vnútorné skúsenosti študenta, než na vonkajšie účely vzdelávania. Chápu ho ako činnosť filozofovania, nie ako štúdium teórií, mien a dátumov, ktoré je založené na princípoch partnerstva a spolupráce. Vďaka ním sa študent stáva aktívnym a rovnocenným členom vzdelávacieho procesu, resp. procesu filozofovania v skupine, v ktorej študent a učiteľ nadväzujú vzájomne dôverné vzťahy a ich spoločné aktivity sa vykonávajú v priaznivej tvorivej atmosfére. Je zrejmé, že obsah vzdelávania je tu neustále aktualizovaným, vznikajúcim, objavujúcim sa a premenlivým fenoménom (Nikolaeva, Kotliar, 2017, 137). Teda nie niečím fix-

⁴ Dialóg je starodávna forma, ktorá definuje západnú filozofickú tradíciu. Prichádza k nám najmä prostredníctvom platónskych dialógov, v ktorých ide o druh dramatizácie dialektiky, „hru dohadovania“, v ktorej Sokrates v dialógu s iným vedie súpera k rozporu. V dejinách ľudského myslenia to nebolo raz, čo bola táto forma vystavená spochybneniu, skepse a podrobenej kritike. Ale treba povedať, že pomerne naliehavo si vyžaduje pozornosť práve v kontexte novej digitálnej paradigmy. Podľa Petersa je namieste byť dnes skeptický voči tejto forme, v ktorej platí asymetria komunikácie – Sokrates napriek svojej pokore vždy vo vzťahu k svojim žiakom víťazí (Peters, Jandrić, 2015, 165 – 167).

ným a dopredu daným.

Podľa nás je celkom dobre predstaviteľné, ako takýto filozofický dialóg prebieha aj priamo v kontexte digitálnych podmienok a v rámci formálneho digitálneho vzdelávania s účasťou participujúcich učiteľov-profesionálov. A to vtedy, keď v ňom už nejde len o obyčajné používanie či využívanie počítača, konkrétneho softvéru, internetu, digitálnej pamäte, cloudu..., hoci toto využívanie je, a stále môže zostať jednou z možných ciest a okolností (najmä) formálneho digitálneho vzdelávacieho procesu. V tejto súvislosti sa domnievame, že filozofia, resp. vedenie filozofického dialógu by (azda) v rámci neho nemalo znamenať jednostranné uprednostňovanie sofie na úkor sciencie. Skôr by tu malo ísť dnes o ich rovnováhu, na ktorú upozornil aj W. Welsch (1994, 168). Avšak ako sa ukazuje, typ vzdelávania v prostredí internetového kyberpriestoru môže byť založený aj na čisto neformálnych stretnutiach a kontaktoch a na už spomínanej neformálnej konverzácii či dialógu, kolaboratívnom vytváraní spoločného obsahu a zdieľania vedomostí, informácií a ideí, ktoré umožňuje práve internet ako komunikačné médium. V rámci tohto môže potom ísť tiež o neformálne filozofujúce skupiny využívajúce kolektívnu inteligenciu a tvorivosť všetkých (spolu)participujúcich.

V tomto kontexte ide podľa nás napokon osobitne o (neformálne) vzdelávanie v kontexte našej každodennosti a špecifickú formu filozofovania na internete, ktorá odkazuje priamo na skutočnosť, že filozofia, resp. dialogické filozofovanie v digitálnych podmienkach nemusí byť vždy („len“, či lepšie povedané „aj“) vecou (vzdelávacích) profesionálov, a to ako v ňom participujúcich nevyhnutne. Nemáme tu síce priestor venovať sa hlbšej analýze filozofovania, resp. filozofickej či skôr filozofujúcej teórie, ktoré sú, či môžu byť podľa nás participatívne kreované a diskutované v rôznych internetových diskusných skupinách. Je však podľa nás potrebné vysvetliť povahu a zdôrazniť odlišnosť spomínanej špecifickej formy filozofovania od tradičného profesionálneho (akademického) filozofovania a jeho produktov. To možno, domnievame sa, napr. s pomocou a v kontexte porozumenia vernakulárnej teórie ako teoretizovania mimo tradičnú akademickú pôdu u McLaughlina a tiež Petersovej koncepcie⁵ dialógu ako konverzácie:

Ako napr. aj H. Jenkins vysvetľuje zmysel a povahu teoretizovania v digitálnych internetových podmienkach v nadväznosti na T. McLaughlina, toto predstavuje pokus vytvoriť zmysluplné zovšeobecnenie slúžiace k interpretácii či zhodnoteniu našich čiastkových skúseností a praktík. Ako také neuznáva štandardy a pravidlá profesionálneho (akademického) teoretizovania, resp. v digitálnych podmienkach ich nerešpektuje, či prípadne opúšťa. Možno skonštatovať, že hovorí iným jazykom, pýta sa na odlišné otázky, tiež obracia sa k inému publiku a má aj inú prestíž, než akademická teória (Jenkins, 2010, 310 – 312). Ide tu vlastne o laické, ľudové, resp. kutilské teoretizovanie, a teda v našom prípade priamo povedané filozofovanie, v jazyku bežnej každodennosti (napr. jazykom ulice), v ktorom sa odrážajú o. i. aj isté danosti, tradície, trendy, tiež historické a lokálne pozadie, no aj potreby všetkých participujúcich.

⁵ M. Peters je ovplyvnený v jej kontexte (o. i.) najmä Feyerabendom, Chomskym, Bakhtinom, Rortym a Pierceom.

Pokiaľ ide o samotnú formu spomínaného teoretizovania, resp. filozofovania v digitálnych podmienkach, je to práve typ filozofujúceho dialógu, ktorý je - oproti tradičnému vzdelávaciemu typu dialógu (napr. modelovo aj na sokratovský asymetrický spôsob) symetrický „peer to peer“ a prebieha (multi)laterálne. V nadväznosti na spomínanú koncepciu M. Petersa si môžeme všimnúť, že v rámci samotnej formy teoretizovania „online“, resp. prebiehajúceho dialógu ako konverzácie na internete narážame napr. na „epistemologickú anarchiu“. Často v ňom nie sú žiadne „telos“- nie je v ňom dohodnutý cieľ a konsenzus, účastníci môžu byť radikálne iní. Tento dialóg, ktorý sa ukazuje spomínanému filozofovi ako prostriedok učenia/vzdelávania, je nepredvídateľný, často disjunktívny (môže sa príležitostne dotýkať aj súboru paralelných štruktúr). Je aj napr. vysoko interaktívny, pragmatický a trvá dovtedy, pokiaľ majú strany, resp. jeho participanti záujem (Peters, Jandrić, 2015, 165 – 166).

Záver

Záverom si dovoľíme skonštatovať, že podľa nás filozofia ako vychovávateľka môže byť významným, hoci nie jediným činiteľom vzdelávania v kontexte výziev súčasnej doby. S ohľadom na jej nároky, najmä na potreby a požiadavky sveta, ktorý nám priniesli digitálne médiá a osobitne internet (ako jeho paradigmatické médium), má filozofická reflexívna činnosť, resp. filozofovanie aj dnes potenciál prispievať k nášmu potrebnému racionálnemu, resp. tvorivému a kritickému mysleniu. V tejto perspektíve ide predovšetkým o jej prínosnú formu, ktorou je filozofický dialóg. Ako sa však ukazuje, v súčasnom vzdelávaní (formálnom i neformálnom) najmä pod vplyvom presadzujúcej sa digitálnej racionality ide skôr o dialóg v kolektívnej forme dialógu-konverzácie, (multi)laterálnej a symetrickej („peer-to-peer“). Ide v ňom o filozofovanie „trochu inak“, než ho pestoval síce partnersky, no predsa len vo vzdelávacom vzťahu asymetricky - napr. aj Sokrates.

Treba ďalej povedať, že v samotných digitálnych podmienkach, v kontexte internetového kyberpriestoru, v ktorom „všetci hovoria“, sa možno stretnúť aj s úplne iným typom (neformálneho) vzdelávania, resp. vo vzťahu k tradičnému moderne chápanému a založenému vzdelávaniu skôr „paravzdelávania“, v ktorom sa uplatňuje participatívna kultúra „peer-to-peer“. A podobne aj s radikálne inou filozofiou, resp. filozofovaním, než ako ich chápala a pestovala v dejinách profesionálna (európska) vzdelávacia (akademická) kultúra (od Sokrata) a filozofická tradícia. Toto filozofovanie podľa všetkého nemôže byť základom pre utváranie privilegovaného svetonázoru. Domnievame sa, že vysporiadať sa práve s inakosťou tohto vernakulárneho filozofovania v kontexte rôznych internetových diskusií (skupín), ktoré narúša naše predchádzajúce predstavy, resp. porozumenia „čo a ako“ vlastne filozofia či filozofovanie sú, je pravdepodobne v súčasnej filozofii aktuálne provokujúca nová výzva (tu už ponechávame potrebné kritické premyslenie a zhodnotenie na čitateľa/čitateľku).

Príspevok je čiastkovým výstupom z projektu KEGA č. 010UCM-4/2018.

Literatúra

- BELLATALLA, L. (1998): *Philosophy and Education: From Elitism to Democracy*. [online] [2019-09-01]. Dostupné na: <<https://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducBell.htm>>.
- BREY, PH. (2006): Evaluating the Social and Cultural Implication of the Internet. *Computers and Society*, 36, (3), 41 – 48.
- BREY, PH., SØRAKER, J. H. (2009): *Philosophy of Computing and Information Technology*. [online] [2019-01-20]. Dostupné na: <<http://www.idt.mdh.se/kurser/comphil/2010/PHILO-INFORM-TECHNO-20081023.pdf>>.
- FARKAŠOVÁ, E. (2004): *Filozofia: radkyňa, vychovávateľka, sprevádzateľka životom?* In: *Filozofia a život – život filozofie*. Bratislava: Iris, 233 – 238.
- GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. (2015): *Postmoderná transformácia edukácie a vzdelanosti v kontexte kyberpriestoru*. In: Gálik, S. a kol.: *Vplyv kyberpriestoru na premeny súčasnej vzdelanosti*. Łódź: Dom Wydawniczy Michał Koliński, 2015, 26 – 53.
- GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. (2018): *Nové médiá a pravda (K vybraným aspektom problému pravdy v kontexte mediácie a mediatiizácie nášho života)*. In: S. Gáliková Tolnaiová, O. Marchevský, D. Špirko (Eds.) *Pravda. Teoretické a praktické kontexty*. Bratislava: SFZ pri SAV, 2018.
- HUBÍK, S. (2005): *Dekonstrukce a intertextualita v post/moderním vzdělávání*. In: Neznámý, P. (ed.) *Medzi modernou a postmodernou*. Košice: UPJŠ, 34 – 43.
- JENKINS, H. (2010): *Teoretické dílo ve věku digitální transformace*. In: T. Dvořák (Ed.) *Kapitoly z dějin a teorie médií*. Praha: Akademie výtvarných umění, 309 – 336.
- KOSOVÁ, B. (2013): *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. B. Bystrica: PF UMB.
- LANKSHEAR, C., PETERS, M., KNOBEL, M. (2000): Information, Knowledge and Learning: Some Issues Facing Epistemology and Education in a Digital Age. *Journal of Philosophy of Education*, 34, (1), 17 – 39.
- LEIDLMAIR, K. (1999): From the Philosophy of Technology to a Theory of Media. *Phil & Tech*, 4, (3), 13 – 21.
- LÉVY, P. (2000): *Kyberkultura*. Praha: Karolinum.
- LIESSMANN, P. K. (2012): *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědení*. Praha: Academia.
- NIKOLAEVA, E. M., KOTLIAR, P. S. (2017): Strategy of Media Education: Philosophical and Pedagogical Aspects. *Journal of History Culture and Art Research*, 6, (6), 132 – 138.
- PECORINO, A. P. (1987): Critical Thinking and Philosophy. *Informal Logic* IX., (2&3), 141 – 145.
- PÉREZ TORNERO, J. M., VARIS, T. (2010): *Media Literacy and New Humanism*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- PETERS, M., JANDRIĆ, P. (2015): *Philosophy of Education in the Age of Digital Reason. Review of Contemporary Philosophy*, 14, 162 – 181.
- PEŠKOVÁ, J. (1995): „Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí. In: *Dítě, výchova a kulturní proměny světa*. Praha: UK, 35 – 38.
- RANKOV, P. (2006): *Informačná spoločnosť – perspektívy, problémy, paradoxy*. Levice:

- LCA Publishers Group.
- ROPOLYI, L. (2006): *Philosophy of the Internet. A Discourse on the Nature of the Internet*. [online] [2019-09-01]. Dostupné na: <<http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/PhilosophyOfTheInternet/book.pdf>>.
- SANDBOTHE, M. (2000a) *Media Philosophy and Media Education in the Internet Age*. 2000. [online] [2019-09-20]. Dostupné na: <<http://www.sandbothe.net/247.html>>.
- SANDBOTHE, M. (2000b): Interactivity-Hypertextuality-Transverzality. A media-philosophical analyses of the Internet. *Hermes. Journal of Linguistics*, 24, 81 – 108. [online] [2019-09-20]. Dostupné na: <<https://tidsskrift.dk/her/article/view/25570/22483>>.
- SEMRÁDOVÁ, I. (1999): Problematičnosť „instantného“ vedení. In *O filozofii výchovy a filozofii provádějíci*. Praha: FF UK, 95 – 97.
- SLAVKOVSKÝ, R. (2013): *Informácia v kontexte filozofie a kognitívnych vied*. Trnava: FF TU.
- SNAUWAERT, D. L. (2012): The Importance of Philosophy for Education in Democratic Society. *Factis Pax*, 6, (2), 73 – 84.
- SVENDSEN, H. F. L. (2011): *Malá filozofie nudy*. Zlín: Kniha Zlín.
- WELSCH, W. (1994): *Naše postmoderní moderna*. Praha: ZVON.
- ZIGO, M. (1998): *Paideia alebo filozofia ako vychovávateľka*. In: A. Remišová, M. Szapuová (Eds.) *Filozofia výchovy a problémy vyučovania filozofia*. Bratislava: Iris, 11 – 20.

PhDr. Sabína Gáliková Tolnaiová, PhD.

FMK UCM, J. Herdu 2

Trnava 917 01

Slovensko

sabina.galikova.tolnaiova@ucm.sk

SME PRIPRAVENÍ KRITICKY MYSLIEŤ? VPLYV MÉDIÍ NA VÝCHOVU

ARE WE READY TO CRITICALLY THINK? IMPACT OF MEDIA ON EDUCATION

Alexandra Hudáčová

Abstract: *The paper presents the impact of the media on the student and shows the influence of technical-information era on the student. The paper therefore emphasizes the importance of the development of critical thinking in the educational process and notes that it is necessary to integrate new educational practices into this process that would help to protect the student in the media environment.*

Keywords: *Media, Critical thinking, Teaching philosophy, Educational process, Information overpressure.*

Prečo je kritické myslenie také dôležité? Formovanie a neustále cibrenie kritického myslenia vedie k ochrane pred klamstvom, podvodom, poverou, ako aj mylným pochopením. Toto učenie zaručuje pripravenosť študenta do spoločenského a sociálneho života. Kriticky mysliaci človek dokáže rozoznať pravdivú informáciu od tej skreslenej. Nedá sa oklamať reklamou, či inými mediálnymi podnetmi. Takýto človek je viac odolný pred fatálnymi omylmi. Kriticky mysliaci človek sa neriadi dogmatickými pravidlami, teda nie je naučený čo, ale ako má myslieť.

Napriek tomu, takýto človek by nemal sklznúť do neustálej nedôvery voči akémukoľvek tvrdeniu, pretože by mohol dospieť ku nedôverčivosti voči okolitému svetu. Kde je tá zdravá hranica? Týmto príspevkom sa pokúsime dokázať, aké má miesto v spoločnosti kritické myslenie. Predstavíme miesto kritického myslenia v živote mladých ľudí, ktorí sú vystavovaní obrovskému tlaku médií.

Dnešná spoločnosť má obrovskú výhodu v získavaní informácií prostredníctvom médií. S obrovským zdrojom informácií prišli aj hoaxy, fake news, ako aj rôzne teórie o zániku sveta. Ako rozoznať tie pravdivé informácie od klamlivých? Ako odbúrať tendenčne prijaté vysvetlenie, ktoré sú vytvorené našou zaujatosťou? Ako tieto nepravdivé informácie fungujú? Ľudia sa pri získavaní informácií spoliehajú na svoju intuíciu, ktorá je prepojená s neoverenými zdrojmi. Slepé dôverovanie akýmkoľvek informáciám z neoverených zdrojov vedie k mediálnej negramotnosti a vytváraním hoaxov. Spoliehať sa na intuíciu aj v komplikovaných otázkach predurčuje nekritické myslenie. Teda nevyhľadávame fakty, len vyberáme tie informácie, ktoré potvrdia náš názor. Sme prirodzene naprogramovaní, aby sme pomocou minimálneho dôkazu dospeli k rýchlym záverom. Hoaxy majú za cieľ propagandistické pôsobenie, ktoré si nekladie vyššie ciele ako upútať po-

zornosť davu. Je to prvotný dojem, ktorý má za cieľ pôsobiť na emócie. Cieľom týchto správ je vyvolanie strachu, hystérie, súcitu či dokonca mobilitu. Pod týmto emocionálnym tlakom nie sme schopní hodnotiť danú informáciu racionálne.

Jedna z najčastejších chýb je ignorovanie dôkazov, ktoré sú v rozpore s našim myslením. Ako konštatuje František Koukolík: „...*existence nějakého přesvědčení nebo víry obvykle zkresluje nové informace tak, aby jí odpovídaly, a to tím více, čím více jsme přesvědčení nebo čím je víra pevnější*“ (Koukolík, 2006, 139). Vyhýbame sa dôkazom, ktoré sa stavajú proti našim názorom, hodnotám a potláčame informácie vedúce k vyvráteniu nášho tvrdenia. David McRaney v knihe *You are not a smart: why you have too many friends on Facebook, why your memory is mostly fiction, and 46 other ways you're deluding yourself* cituje analýzu Valdisa Krebsa, ktorý sa v roku 2008 zamerlal na volebné preferencie a nákupy na Amazone. Konštatuje: „...*ludia, ktorí boli rozhodnutí podporiť Obamu, nakupovali knihy, v ktorých sa Obama ukazuje v pozitívnom svetle. Naopak ľudia, ktorí nemali radi Obamu, kupovali knihy, ktoré ich presvedčia o negatívnom vplyve Obamu*“ (McRaney, 2011, 29). Autor týmto chcel dokázať, že ľudia nehľadali pravdu, len si potvrdzujú svoj už vytvorený názor.

Väčšina ľudí považuje médiá, či vo forme textov, videí či obrazov, za základný a niekedy aj jediný zdroj informácií. Každé médium má svoj zámer. Je dôležité uvedomiť si ich cieľ, pretože ovplyvňujú naše postoje a hodnoty. S príchodom internetu sa vytvorila sociálno-komunikačná otvorenosť. Tieto nové technológie otvorili priestor pre spoluutváranie nových médií. Umožňujú nám budovať informačné pole, pretože sme sa stali nevyhnutnou súčasťou informačného zdroja. Nesmieme zabúdať na to, že nie iba my tvoríme médiá, ale aj oni tvoria nás. Média majú vplyv na náš sociálno-politický názor. Napriek rýchlosti získaných informácií je dobré si občas pripomenúť, ako funguje svet okolo nás. Média sa stali prostriedkom, ktorým tvoríme predsudky a omyly. Nemajú inštitucionálnu záruku pravdivosti. Každodenné obklopenie množstvom informácií, musíme filtrovať a získavať tak, relevantné vedomosti, ktoré kriticky ohodnotíme. Tieto schopnosti zastrešuje pojem mediálna gramotnosť. Je zbytočné bojovať s dezinformáciami tak, že ich budeme opravovať, poprípade blokovat' na internete. Dôležité je naučiť sa, ako nesprávne informácie odhaliť, a tým sa chrániť. Za najdôležitejší krok považujeme učenie sa kriticky myslieť, a tým naučiť sa kráčať aj na poli mediálnej gramotnosti.

Je dôležité sa vzdelávať aj v tejto oblasti. Vysokoškolská pedagogička D. Petranová si kladie otázku: Čo je mediálna výchova? Konštatuje, že do mediálnej výchovy patria mediálne kompetencie, mediálna gramotnosť a kritické myslenie. Pod mediálnymi kompetenciami uvádza súbor poznatkov a zručností, ktoré sú výsledkom mediálnej gramotnosti. Je to schopnosť kriticky zhodnotiť všetky druhy médií a ich produkty spomedzi množstva získaných informácií. Konštatuje, že mediálna gramotnosť je neodmysliteľná zložka, pretože predstavuje spôsob dekódovania mediálneho obsahu. Overovanie si správ, porozumenie či bádanie zastrešuje tretia kompetencia, a to kritické myslenie (Petranová, 2011).

Ako konštatuje táto pedagogička, mediálna gramotnosť bola koncipovaná ako vzdelávací nástroj na ochranu ľudí pred negatívnymi účinkami médií. Snahu začle-

niť mediálnu výchovu do vyučovacieho procesu možno pozorovať od polovice minulého storočia. Rozvoj tejto schopnosti spolu s rozvojom kritického myslenia sa stal základnou požiadavkou v informačno-komunikačnom svete technológií. Tento koncept sa začal presadzovať v 80. rokoch 20. storočia v USA a následne aj v niektorých európskych krajinách. Najviac rozvinuté krajiny, ktoré majú vo svojom kurikule začlenenú mediálnu výchovu sú USA, Austrália, Nový Zéland a Kanada. V európskych krajinách má Írsko a Švédsko predmet mediálna výchova už na základných školách. Vo Veľkej Británii je to v rámci výučby anglického jazyka. U nás je potrebné vyriešiť základné otázky ako: Sú učitelia kompetentní učiť túto výchovu? Majú na to pomôcky a literatúru? Je možné zavádzať inovatívne metódy vo vyučovacom procese? Koľko učiteľov sa zúčastnilo na akreditovanom školení na rozvoj kritického myslenia? Napriek snahe sa podarilo tieto kompetencie rozvíjať iba na neformálnej úrovni. Existujú vzdelávacie internetové stránky ako: Zodpovedne.sk, OVCE.sk. Rovnako aj Rozhlas a televízia Slovenska vysielala reláciu *Mediálni špióni*, kde odhaľujú prípady, ktoré súvisia s médiami.

V modernej spoločnosti už nie je školské vzdelávanie považované za ukončený proces. Je to naopak začiatková etapa celoživotného vzdelávania. Správne vedenie študenta v škole je dôležité, pretože sa buduje návyk prijímania nových informácií. Dnešní študenti stoja pred náročnejšou úlohou ako v minulosti, pretože spoločnosť očakáva vyššiu kultúrno-spoločenskú a vzdelanostnú úroveň. Študentov je preto nevyhnutné viesť vo výchovno-vzdelávacom procese ku kritickému mysleniu ako k celoživotnej priorite.

Kritické myslenie vychádza z psychológie, ako aj z pedagogiky. Teda študent nepreberá hotové poznatky, ale získava ich prostredníctvom skúsenosti. Učiteľ nemá učiť myšlienky, ale má učiť myslieť, učiteľ ho nemá niest', ale viesť, ak chce, aby študent v budúcnosti dokázal ísť vlastnými silami (Kyslan, 2015). Toto myslenie stavia na vedomostnom základe. Formovanie tejto schopnosti je náročné, a preto je dôležité dávať študentovi dostatočný priestor na zaujatie stanovísk pri nastolených problémoch. Učiteľ pri rozvoji nesmie zabúdať na pluralitu názorov, ktoré je potrebné akceptovať. S tým súvisí aj priestor rešpektovať komunitu študentov, ako aj rešpektovať sa navzájom vo vzťahu učiteľ a študent. Výučba nemá byť postavená na konvergentnom myslení. Jednotlivé informácie je dôležité prepájať a tým sa vyhnúť dogmatickým pravidlám. Toto všetko dosiahneme, keď študent aktívne tvorí vyučovací proces. Takýto človek vie zastávať rôzne sociálne roly, ktoré sa od neho očakávajú (byť občanom, zamestnancom, rodičom či spoluvorcom spoločnosti...). Preto je potrebná zmena vo vyučovacom procese. Nový didaktický prístup *didaktický konštruktivizmus*, nám predstavuje M. Lapitka (2009). Pri uplatňovaní konštruktivistického metódy vo vyučovaní sú potrebné:

- kvalitné zdroje informácií – učebnice a cvičebnice
- príprava učiteľa – vzdelaný a zaškolený
- nástroje na hodnotenie výkonu študenta – výkonové štandardy
- adekvátne vyučovacie metódy – tímová práca, objavovanie, kritické myslenie (Lapitka 2009).

B. Kraus (2008) poukazuje aj na sociálnu stránku školy, ktorá je základným ná-

strojom pre nastupujúcu generáciu spoločenských pomerov. Upozorňuje na súčasný pokles sociálnej stránky, pričom túto funkciu čiastočne preberajú médiá (Kraus, 2008). Je potrebné obnoviť výchovno-vzdelávacie metódy a reagovať na zmeny v spoločnosti. Využiť prístupy, ktoré odzrkadľujú požiadavky súčasnej spoločnosti. Tieto požiadavky môžeme naplniť, keď budeme uplatňovať vo vyučovacom procese princípy tvorivého a kritického myslenia. „*Výchova ku kritickému mysleniu sa môže uplatniť vo všeobecných predmetoch a jej výsledok sa môže premietnuť v týchto aspektoch: vzájomnej komunikácii, vzájomnom rešpektovaní, úcte, akceptácii druhého, empatii, tolerancii, dôvery, zodpovednosti, schopnosti selektovať informácie, schopnosti využiť získané informácie v praxi, schopnosti učiť sa učiť, k celoživotnému učeniu sa atď.*“ (Kosturková, 2016).

Pri rozvoji kritického myslenia nesmieme zabúdať na metakogníciu. Cross a Paris (1988) takýto proces nazývajú vedomie a kontrola žiaka nad vlastným myslením a vzdelávaním. Dôležité pri tomto procese je získavať nové informácie, ktoré posúdime, zhodnotíme a následne získanú informáciu dávame do rôznych súvislostí, teda pracujeme s ňou naďalej. S metakogníciou súvisí ďalšia dôležitá vlastnosť, a to autoregulácia. Ide o vlastnú sebareflexiu, kde sa určuje vlastný nedostatok a schopnosť navrhnuť postup nápravy.

Mediálna výchova a jej prepojenie s kritickým myslením, je zapracovaná v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 01 a ISCED 02. Uplatňovať kritické myslenie v praxi a zároveň aj v oblasti mediálnej výchovy nie je jednoduchá úloha. Na rozvoj schopnosti kriticky myslieť sú nevyhnutné aktivizačné metódy vo vyučovacom procese. Tieto metódy podporujú vzájomnú spoluprácu, dávajú dôraz na komunikačnú schopnosť, s ktorou je úzko prepojená aj schopnosť argumentácie. Veľmi dôležitá schopnosť je sociálny rozvoj, ako aj hľadanie riešenia problému.

Rozvoj kritického myslenia sa stal neoddeliteľnou súčasťou pri stále narastajúcej medializácii. Toto myslenie nám umožňuje pohybovať sa na tomto svete bez toho, aby sme podliehali propagande, zaujatosti, stereotypnosti. Pre správne dosiahnutie cieľa je potrebné nielen teoreticky vzdelávať študentov, ale aj plne využívať aktivizačné metódy. Aktivizačná metóda je základným stavebným materiálom vo výchovno-vzdelávacom procese pri skvalitnení schopnosti kritického myslenia a mediálnej gramotnosti. U študentov sa má budovať nezávislé a tvorivé myslenie, ktorým študenti spoluvytvárajú vyučovací proces. Mediálna výchova má vychovávať ľudí ku kritickému mysleniu, ktoré ich naučí mať odstup od získaných informácií. Média sa totiž stali neodmysliteľnou súčasťou spoločnosti a majú vplyv na naše myslenie a hodnotenie.

Tento príspevok je publikovaný v rámci riešenia grantového projektu VEGA 1/0880/17 Filozofia dejín v osvietenstve: Dejiny ako fundamentálny moment seabinterpretácie človeka v kontexte filozofie 18. storočia.

Literatúra

BARRKER, Ch. (2006): *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál.

- CROSS, D. R., PARIS, S. G. (1988): Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Education Psychology*, 80, (2), 131 – 142.
- GÁLIK, S. (2012): *Filozofia a médiá. K filozofickej reflexii médií na utváranie (súčasnej) kultúry*. Bratislava: IRIS.
- KLVAŇA, T. (2016): *Fenomén Trump – Poslední vzpoura bílých mužů*. Praha: Pejdlova Rosnička.
- KOSTURKOVÁ, M. (2016): *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. (2006): *Vzpoura deprivantů*. Praha: Galén.
- KRAUS, B. (2008): *Základy sociální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- KYSLAN, P. (2015): Kantova Správa o príprave prednášok ako správa pre nás. In: *10. študentská vedecká a umelecká konferencia [elektronický zdroj]: zborník plných príspevkov*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 80 – 84.
- LAPITKA, M. (2009): *Didaktické zásady novej koncepcie vyučovania literatúry a štruktúry učebníc na stredných školách*. Bratislava: MPC.
- LOHISSE, J. (2003): *Komunikační systémy*. Praha: Karolinum.
- MAGÁL, S., MATÚŠ, J., PETRANOVÁ, D. (2011): *Lexikón masmediálnych štúdií*. Trnava: FMK v Trnave.
- MOORE, B. N., PARKER, R. (2015): *Critical thinking*. Dubuque: McGraw-Hill Companies.
- NAVRÁTILOVÁ, J. (2010): *Mediálna výchova v otvorenom priestore*. Bratislava: Ex-production.
- NUTIL, P. (2018): *Média, lži a príliš rýchly mozek*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- PETRANOVÁ, D., MAGÁL, S., MATÚŠ, J. (2013): *Dotyk žla: Mediálna výchova a výchova médií. Megatrendy a médiá 2013*. Trnava: FMK v Trnave.
- McRANEY, D. (2011): *You are not so smart: why you have too many friends on Facebook, why your memory is mostly fiction, and 46 other ways you're deluding yourself*. New York: Gotham Books/Penguin Group.
- SUTHERLAND, S. (1994): *Irrationality: Why We Don't Think Straight*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Štátny vzdelávací program pre II. stupeň základnej školy v Slovenskej republike (ISCED I). (2008): Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Štátny vzdelávací program pre II. stupeň základnej školy v Slovenskej republike (ISCED II). (2008): Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- WELSCH, W. (1995): *Umelé rajske zábrady? Skúmanie sveta elektronických médií a iných svetov*. Bratislava: Soros Center for Contemporary Arts.

Mgr. Alexandra Hudáčová

Inštitút filozofie

Prešovská univerzita v Prešove

ul. 17. novembra 1, 080 01 Prešov,

alexandra.hudacova@smail.unipo.sk

K PROBLÉMU (HUDOBNÉHO) VZDELÁVANIA V KONTEXTE FILOZOFICKÝCH VÝCHODÍSK RÓMSKEJ A SLOVENSKEJ HUDOBNEJ KULTÚRY

CONSIDERING THE PROBLEM OF (MUSICAL) EDUCATION IN THE
CONTEXT OF THE PHILOSOPHICAL BASES OF ROMA
AND SLOVAKIAN CULTURE

Milan Michalec

Abstract: *The paper addresses the problem of different philosophical bases of Roma and Slovakian music culture concerning musical education. The author connects the differences between these two philosophical bases of music cultures with their diverse historical experience and identity (the social memory). The author highlights in the conclusion that it is necessary to take into account the cultural differences for musical education in the current digital age. The author considers the topic of exploring the diverse musical cultures and their shaping in the current globalizing heterogeneous postmodern culture to be an inspiring challenge for following theoretical reflections within the theory and philosophy of culture.*

Keywords: *Philosophical basis, Education, Musical culture.*

Majoritná spoločnosť na území Slovenska žije s rómskym etnikom v rámci jedného životného priestoru už dlhý čas, pričom filozofické, ideové a hodnotové nasycovanie identity majoritnej spoločnosti a rómskeho etnika je odlišné, odlišnosti sú aj vo sfére kultúry a kultúrnej identity. Ernst Cassirer vníma kultúru ako silu, ktorá spoluvytvára ľudský svet: „... kultúru ako celok možno opísať ako proces postupného sebaoslobodzovania človeka. Jazyk, umenie, náboženstvo, veda predstavujú rôzne fázy tohto procesu. V každej z nich človek odhaľuje a dokazuje novú silu – silu hľadania základnej jednoty tohto ideálneho sveta“ (Cassirer, 1977, 364). Aspekty odlišnosti kultúrnej identity rómskeho etnika a majoritnej spoločnosti sú aj filozofickým problémom. Identita súvisí s pamäťou. Richard Rorty sa vyjadril takto: „... človek sa dejinami mení a je rozdiel medzi neandertálcom, antickým Grékom, renesančným človekom a naším súčasníkom, podobne ako šesťročný, desaťročný a štyridsaťročný človek nie je tá istá osoba. Ľudia, ktorí žijú neskôr..., sa môžu obzrieť späť na svojich predkov, vysvetliť, prečo verili tomu, čomu verili, a zahrnúť ich predstavy o svete do svojich vlastných predstáv“ (Rorty, 1993, 546).

Oddávna bol vzťah majoritnej spoločnosti a Rómov problematický. „Svety“ majority a rómskeho etnika žili síce vedľa seba, ale iba málokedy spolu. „Nevím, je-li demokraticky opodstatněné lidem bez povinnosti přisudzovati práva občanů povinnosti přetížených. Nechte je vymřít! Prohlašte, že jakmile objeví se cikán

v území ČSR, budú mu nejen vzaty deti, ale znemožnené ďalšie jejich plození! A tím okamžikem stane se pro cikány republika více obávanou, než kdyby na každé křižovatce stála šibenice“ (Janeček, 1928, 152). Sú to slová z publikácie z roku 1928, v ktorých je evidentná krajná nenávisť k rómskemu etniku. Náročky bol ako symbol „myslenia o Rómoch v minulosti“ vybraný citát z obdobia pred nástupom Hitlerových myšlienok a ich vplyvu. Ukazuje, že nenávisť k rómskemu etniku nevychádzala až z nacistickej ideológie – bola v spoločnosti prítomná už pred ňou. Nacisti ju využili a rozvinuli.

Milan Mazurek, poslanec Národnej rady SR a člen Výboru pre ľudské práva, národnostné menšiny a rodovú rovnosť NR SR za politickú stranu Kotleba – Ľudová strana Naše Slovensko, sa 2. októbra 2016 v rámci živého vysielania relácie Debata na telefón Rádia Frontinus vyjadril takto: „150 miliónov eur sa ide použiť na domy pre ľudí z cigánskych komunít. To jest pre ľudí, ktorí nikdy pre náš národ, pre náš štát nič neurobili, práve naopak, rozhodli sa žiť asociálnym spôsobom života a vyciaviť náš sociálny systém. My, ktorí žijeme slušným životom a pracujeme, tak na nás štát úplne kašle, zatiaľ čo týmto asociálom dá zadarmo úplne všetko.“ Vyjadril sa iste opatrnejšie ako autor prvého citátu Jindřich Janeček. Posun oproti minulosti nastal v tom, že Milan Mazurek bol za svoje populistické slová obžalovaný a následne odsúdený z prečinu hanobenia národa, rasy a presvedčenia v jednočinnom súbehu s prečinom podnecovania, hanobenia a vyhrážania sa osobám pre ich príslušnosť k niektorej rase, národu, národnosti, farbe pleti, etnickej skupine alebo pôvodu rodu. Na základe rozsudku súdu mu zanikol mandát poslanca a musí zaplatiť pokutu. Stačí to však? A o čom jeho slová vypovedajú? Je alarmujúce (!), že išlo o poslanca Národnej rady Slovenskej republiky roku 2019.

V slovenskej spoločnosti sú predsudky proti rómskemu etniku hlboko zakorenené. „Skutočným problémom anticiganizmu je, že si neželá reálne zapojenie Rómov do spoločnosti. Ak začnú prevažovať tvrdenia, že Rómovia nemôžu dosiahnuť žiadny pokrok, že je to iba ‚bezmocná‘, ‚príživnícka‘, ‚menejcenná‘ a ‚asociálna‘ rasa, potom práve tieto tvrdenia prispievajú ku krachu inkluzívnych programov. Predstaviť Rómov ako ‚menejcennú‘, ‚intelektuálne zaostalú rasu‘ vyhovuje (nielen) rasistom...“ (Hrabovský; Podolinská – Hrustič, 2015, 58).

Ako sa ukazuje, pri silnejšom vplyve extrémistických tendencií v spoločnosti je nebezpečenstvo vyhrotenia vzťahu majoritnej spoločnosti a rómskeho etnika mimoriadne aktuálnym problémom. Azda aj preto sa súčasní umelci začali zaoberať vo väčšej miere aj rómskou kultúrou a hudbou, vzťahom majoritnej spoločnosti k rómskemu etniku, rómskemu holokaustu ap.

Rómska (kultúrna) identita – marginalizovanie rómskej kultúry

Rómska identita a rómska kultúrna identita sa oddávna vyvíjali v rámci vyčlenenia a istého opovrhovania zo strany majoritnej spoločnosti. Emil Višňovský sa vyjadril k téme sebaobrazu človeka: „... človek je tým, za čo sám seba považuje. Ak sa považuje za zviera, podľa toho bude zaujímať praktické postoje k sebe

i ostatným ľuďom, podľa toho bude konať a svoje konanie zdôvodňovať a hodnotiť. Ak sa považuje za božskú bytosť, platí to analogicky a platí to v každom inom prípade sebaobrazu (sebainterpretácie) človeka ním samým“ (Višňovský, 1997, 111).

Kultúrna a národná identita rómskeho etnika je mimoriadne prepojená. Nízky sociálny status mnohých Rómov, apatia a rezignácia na sociálnu realitu negatívne vplyvajú na formovanie ich národnej identity. Napriek bohatej histórii Rómov vplyvajú na oslabovanie rómskej národnosti mnohé aspekty: diskriminačné postupy a postoje v majoritnom prostredí, negatívna sociálna situácia, menšina s nízkym statusom, trend globálneho prístupu, strata (zabudnutie) pozitívnych charakteristík rómstva. Martin Heidegger v diele *Bytie a čas* píše: „Ľudské bytie ako každodenné vzájomné spolubytie je v područí druhých. Tí druhí nie sú pritom určitými druhými. Naopak, ktokoľvek iný ich môže zastupovať. Rozhodujúce je iba nenápadné, ľudským bytím ako spolubytím nepozorované panstvo druhých“ (Heidegger, 1991, 40).

Na kultúrnu identitu Rómov ako formu skupinovej identity spolupôsobia rozličné vplyvy spoločnosti a kultúry ako takej. „Kultúrna identita Rómov je priamo prepojená so sociokultúrnymi prvkami rómskej kultúry, avšak nielen s kultúrnymi vzorcami a správaním v rámci vlastného spoločenstva, ale aj s majoritnou kultúrou“ (Lehoczká, 2006, 41).

Podpora kultúrnej pamäti, identity a hudobného vzdelávania rómskych detí počúvaním a interpretovaním hudby v súčasnej digitálnej dobe

Rómska kultúra, výrazne odlišná od väčšinovej kultúry na Slovensku, má svoju etnickú funkciu v kultúre ako celok etnodiferenciačných a etnointegračných zložiek. „Je to teda fenomén kultúry, prostredníctvom ktorého účinným, efektívnym spôsobom je možné eliminovať (prirodzene nie v duchu ‚jednorazového‘ aktu) existujúce tendencie rozširovania hraníc sociálne znevýhodneného prostredia“ (Kusin, Vanková, Odlerová, 2006, 58).

V tejto podkapitole si dovoľíme krátky (sociokultúrny) exkurz do problematiky kultúrnej identity rómskych detí, zvlášť detí umiestnených v detských domovoch. (Autor príspevku dlhoročne pracuje ako učiteľ hudby s viacerými rómskymi deťmi v takýchto zariadeniach – v Necpaloch a v Martine). Túto skúsenosť sa pokúsime premostiť teoretickým uvažovaním o fenoméne rómskej identity v kontexte špecifik súčasnej digitálnej doby. Keďže rómske deti nevyrastajú v prirodzenom rómskom kultúrnom prostredí, stratili prístup k širšej kultúrnej pamäti Rómov. Preto mávajú problém s kultivovaním, zachovaním a vyrovnaním sa so svojou kultúrnou identitou. „Jedným z najhorších dôsledkov narušenia tradičných väzieb v rámci „famelíja“ (rodiny – pozn. M. M.) je pomerne veľký počet rómskych detí umiestnených v detských domovoch. Je to nečakaný stav, ak porovnáme tento stav so skúsenosťami s rómskou matkou, pre ktorú bolo problematické nechať dieťa v nemocničnom ošetrovaní hoci aj na pár dní. V minulosti sa rómska rodina dobrovoľne svojich detí nikdy nevzdala“ (Rosinský, 2006, 33). Odtrhnutie od

rómskeho etnika však spôsobuje – okrem iného – aj narušenie rómskej identity. „Rozbit’ a vyvrátiť tradičné normy rómskej spoločnosti trvalo niekoľko generácií. Vybudovať nové sociálne regulátory si však vyžaduje dlhší čas, veľa práce a trpezlivosti“ (Rosinský, 2006, 34). Mimoriadne dobrou tendenciou je, že v súčasnosti sa celoštátne začína intenzívne rozvíjať podpora biologických rodín, ktorá by mala znížiť počet detí umiestňovaných v detských domovoch.

Podpore kultúrnej pamäti a identity rómskych detí umiestnených v detských domovoch na Slovensku je potrebné venovať náležitú pozornosť. Kultúrnu identitu možno upevňovať prostredníctvom recepčných aj interpretačných hudobných návykov a špecializovaného hudobného vzdelávania, ktoré budú deti formovať. Prostredie detského domova je špecifické. Hoci bývajú súčasné detské domovy najčastejšie tzv. rodinného typu, prirodzenú rodinnú atmosféru nemožno dosiahnuť. Rómske deti majú povedomie, že sú Rómovia, no vyrastajú mimo prirodzenej komunity. V súčasnej digitálnej dobe sa ich kultúrna i hudobná pamäť a identita formujú najmä prostredníctvom hudby. V určitých aspektoch sa síce hlási k inšpiráciám z rómskej ľudovej hudby alebo jej interpreti sú Rómovia prezentujúci svoju tvorbu ako „rómsku“ či „cigánsku“, no táto hudobná produkcia je naviazaná na tradičnú rómsku hudbu len vo fragmentoch. Takéto rozličné hudobné produkty „hlásiace sa“ k Rómom bývajú dominantnou súčasťou playlistov týchto detí. Túto hudbu považujú z viacerých dôvodov za rómsku – možno povedať, že spoluvytvára ich hudobnú a kultúrnu pamäť a identitu.

Prvou skupinou interpretov sú mládežnícke hudobné zoskupenia (*Gipsy frajera*, *Gipsy Čáve* atď.) – tzv. rom-pop. (Na ilustráciu: ich hudobná produkcia nápadne typovo pripomína hity skupiny Senzus, ale využíva rómske nápevky, niekedy rómsku reč – interpretmi sú mladí Rómovia.) Druhou skupinou interpretov sú raperi, ktorí vo svojich piesňach často explicitne vyjadrujú, že ich hudba je cigánska. Sú to Rómovia, ich hudba však priamo nevychádza z rómskej hudobnej tradície – niekedy využívajú rómske slová alebo časť textov je v rómskom jazyku (*Rytmus*, *P.A.T.*, *Gipsycz*, *Pil C*, *MEGA M*). Obe spomínané skupiny interpretov sú dominantnou súčasťou playlistov rómskych detí umiestnených v detských domovoch a prostredníctvom ich tvorby sa im utvára povedomie o domnej rómskej hudbe. Táto skutočnosť môže spôsobiť degradáciu kultúrnej pamäti a identity rómskych detí v detských domovoch.

Preto je potrebné, aby sa rómske deti stretávali a oboznamovali aj s autentickou rómskou kultúrou v jej šírke a hĺbke, napr. počúvali a interpretovali kvalitnú rómsku hudbu, inak sa ich povedomie o rómskej kultúre a ich kultúrnej identite nezlepší – tento aspekt je potrebné vnímať aj pri špecializovanom hudobnom vzdelávaní. S týmto aspektom aktívne pracuje Umelecké zoskupenie detí z detských domovov, znevýhodnených komunit a ich priateľov FÉNIX, ktoré umožňuje realizáciu rozmanitých umeleckých predstáv jeho členov; pritom jeho členovia sú pravidelne, systematicky a pod odborným vedením hudobne vzdelávaní v základných umeleckých školách. Členovia Umeleckého zoskupenia FÉNIX teda získavajú špecifické umelecké kompetencie s akcentom na adekvátny rozvoj a kultiváciu kultúrnej pamäti a identity rómskych detí v detských domovoch, detí

z marginalizovanej komunity Bambusky v Martine a celkovo adekvátne vyrovnanie sa s fenoménom „domováka“ – dieťaťa umiestneného do starostlivosti detského domova.

Cieľom *FÉNIXA* je rozvíjanie umeleckých kompetencií, vytváranie umenia a realizovanie interdisciplinárne zameraných umeleckých projektov.¹



Obrázok 1. Logo Umeleckého zoskupenia detí z detských domovov, znevýhodnených komunit a ich priateľov *FÉNIX*.

Záver

Kultúrny obraz Rómov v slovenskej kultúrnej pamäti je poznačený predsudkami, nepochopením, neumožnením zmeny k lepšiemu zo strany majoritnej spoločnosti. V súčasnosti je situácia v spoločnosti alarmujúca. Použijeme slová Ericha Fromma: „Milovník smrti nutne miluje silu. Pre neho nie je najvyššou ľudskou metou dávať život, ale ho ničit“ (Fromm, E., 1996, 40). Interpretácia rómskeho plaču Růženy Danielovej, ktorá prežila holokaust, sa končí slovami, ktoré povedala už plačúca speváčka: „TO VŠETKO NEMUSELO BYŤ. ALE STALO SA TO.“ Aj dnešná spoločnosť je možno viac ako v minulosti v nebezpečenstve (pozri aktuálny výrok uvedený na začiatku príspevku), že sa stane niečo desivé, čo takisto nemusí byť. Nemecká Sintka Philomena Franz, ktorá v koncentračnom tábore Birkenau prežila zničenie tzv. cigánskeho tábora a bola deportovaná do Ravensbrücku a Oranienburgu, povedala: „Všetko sa opakuje. Bojím sa toho všetkého, ale v inom systéme. Chápeš? Nacisti už nie sú ako kedysi. Teraz prichádzajú iní. Iný druh nacistov. Zamaskovaní.“²

Súčasnú umenie reaguje na túto situáciu rôznymi spôsobmi. Je potrebné, aby sa

¹ Hlavnými spolupracujúcimi inštitúciami *FÉNIXA* sú v súčasnosti Detský domov Necpaly, Detský domov Martin, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Základná umelecká škola, Ul. P. Mudroňa v Martine a Súkromná základná umelecká škola v Kláštore pod Znievom. Umelecké zoskupenie *FÉNIX* aktuálne systematicky pracuje najmä s deťmi z Detských domovov Necpaly a Martin a s deťmi z marginalizovanej komunity v lokalite Bambusky v Martine.

² Blíži sa slovenská premiéra dokumentu Roberta Kirchhoffa. In: *Kinema.sk* [online]. Zverejnené 1. 3. 2017 [cit. 10. 4. 2018]. Dostupné na: <<http://www.kinema.sk/novinka/15973/blizi-sa-slovenska-premiera-dokumentu-roberta-kirchhoffa-diera-v-hlave.htm>>.

rómske deti stretávali a oboznamovali aj s autentickou rómskou kultúrou v jej šírke a hĺbke, napr. počúvali a interpretovali kvalitnú rómsku hudbu, inak sa ich povedomie o rómskej kultúre a ich kultúrnej identite nezlepší. Tento aspekt je potrebné vnímať aj pri špecializovanom hudobnom vzdelávaní.

Filozofické východiská rómskej a slovenskej hudobnej kultúry sú odlišné, keďže majú odlišnú historickú skúsenosť a identitu (spoločenskú pamäť) – i keď sú tieto kultúry prepojené, to treba zohľadňovať pri hudobnom vzdelávaní. Je obzvlášť potrebné prihliadať na kultúrne odlišnosti pri hudobnom vzdelávaní aj v súčasnej digitálnej dobe, ktorá môže kvôli svojim charakteristikám modifikovať kultúrnu identitu. Problematika skúmania koexistujúcich odlišných hudobných kultúr a ich formovania v súčasnej globalizujúcej sa heterogénnej postmodernej kultúre môže byť podnetnou výzvou na ďalšie teoretické úvahy v oblasti teórie a filozofie kultúry.

Literatúra

- BELIČOVÁ, R. (2006): *Recepčná hudobná estetika: k pojmosloviu*. 100 s. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- CASSIRER, E. (1977): *Esej o človeku*. 392 s. Bratislava: Pravda, Filozofické odkazy.
- FROOM, E. (1996): *Lidské srdce*. 178 s. Praha: Český klub.
- HEIDEGGER, M. (1996): *Bytie a čas*. 477 s. Praha: Oikoymenh.
- HEGBURG, K. (2008): „*Unknown Holocaust*“: *Accusation, Voice, Testimony. Interdisciplinary Approaches to Camp Life: Work and Culture*. Lessons & Legacies X. 11 pp. Northwestern Univerzity.
- HEGBURG, K. (2013): *Aftermath: Accounting for the Holocaust in the Czech Republic*. 221 s. Columbia University.
- JANEČEK, J. (1928): *Jak čelit zločinnosti. Přednášky z nauky o mravne vadných*. 152 s. Praha.
- KOPČÁKOVÁ, S. (2015): *Hudobná estetika a populárna hudba*. 132 s. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove.
- KUSIN, V., VANKOVÁ, K., ODLEROVÁ, E. (2006): *Identita v procese socializácie a personalizácie rómskeho etnika*. 90 s. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.
- LEHOCZKÁ, L. (2006): *Kultúrna identita Rómov (teoreticko-empirická analýza vybraných okruhov)*. 113 s. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.
- MAGDOLÉNOVÁ, K., VAŇOVÁ, J. (2013): *Kultúrna identita Rómov (Rómska kultúrna identita ako kľúčový segment pri presadzovaní ľudských práv v procese integrácie)*. 128 s. Košice: Rómske mediálne centrum.
- MICHALEC, M. (2018): *Obraz Rómov v kultúrnej pamäti a súčasná hudobná kultúra. Rómovia v holokauste. Sendreiovci le Orchestroha a pieseň Aušvicate hi kher báro*. In: Kapsová, E.: *Obrazy citlivých miest slovenskej histórie (Reinterpretácia kultúrnej pamäti v súčasnom umení)*. Nitra: Univerzita Konštantína

- Filozofa v Nitre, s. 205 – 237.
- MICHALEC, M. a kol. (2017): *Interpretácia hudby v predmete hudobná náuka 1 (O interpretácii autonómnej hudby)*. 272 s. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- MICHALEC, M. a kol. (2017): *Interpretácia hudby v predmete hudobná náuka 2 (O interpretácii heteronómnej hudby)*. 158 s. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- MICHALEC, M. (ed.) (2016): *Súčasný trendy a perspektívy hudobnej edukácie*. 350 s. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- OSTAŁOWSKA, L. (2017): *Cigán je cigán*. 165 s. Žilina: Absynt.
- PODOLINSKÁ, T., HRUSTIČ, T. (2015): *Čierno-biele svety. Rómovia v majoritnej spoločnosti na Slovensku*. 597 s. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.
- RORTY, R. (1993): Pragmatizmus je politický skrz naskrz. In: Višňovský, E., Mišina, F. (ed.): *Pragmatizmus. Malá antológia filozofie XX. storočia*. 1. Zv. Bratislava: IRIS, 542 – 550.
- ROSINSKÝ, R. a kol. (2006): *Amare Roma, špecifická práca v rómskych komunitách*. 264 s. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.
- VIŠŇOVSKÝ, E. (1997): *Sme „zrkadlom“ prírody? (Konzekvencie Rortyho neopragmatizmu pre filozofiu človeka)*. In: J. Šlosiar – M. Palenčár – E. Višňovský – M. Kováčik (eds.): *Človek v súčasných duchovných premenách*. Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, s. 111 – 117.

PhDr. Milan Michalec, DiS. art., PhD.

Umelecké zoskupenie detí z detských domovov,
znevýhodnených komunít a ich priateľov FÉNIX
mmmichalec@gmail.com

LANGUAGE AND IDENTITY: ETHICAL, POLITICAL AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVES

Liliya Morska

Abstract: *Languages may be used to communicate, learn, as well as express identity. Philosophers and scientists have been examining the connection between thought and language for three thousand years, whether language evolved from thought or vice versa. Whatever the truth, all theories agree that our language, our culture and our identity are inextricably linked. In the paper, the questions of how language influences our way of thinking, our culture and our identity, how our language develops under the influence of constant changes in our environment will be answered. The way we express ourselves determines how we as individuals, or as a group behave and are perceived. To what extent this is the case becomes apparent when we talk to people whose native language is not our own. The differences in the way they use the language can give us a clue as to how different their patterns of thought are from ours. Such issues will be discussed in the research.*

Keywords: *Identity, Language, Ways of thinking, Differences.*

Introduction

It has generally been recognized that the early 1980s witnessed the boost of studies into the linguistic aspects of identity. Here we can mention Gumperz's (1982) set of papers focusing on language and social identity (and the popular belief that situational code-switching between languages is the marker of differentiating the "we" and "they" codes). Then there were Calhoun (1994), looking into the issues of politics of identity, and Hooson (1994), drawing attention to the problem of geography and identity.

The outcome of the mentioned papers was the conclusion that languages are used not only to communicate or learn, but also to express identity. Until now, there have been many studies based on different populations and many relevant theories explaining the formation or change of various types of identities.

Tong, Miller and others believe that language is the primary resource and carrier for enacting identity and membership of social groups (Tong et al., 1999; Miller, 2000). The emphasis on the necessity to decipher the intrinsic characteristics of language, culture, and society while analyzing relations between language and speaker's identity is considered to be insightful by Gong, T; Shuai, L. and Liu, J. (Gong et al., 2008).

It is often argued that the symbolic value of language, "the historical and cultural associations it has accumulated and its natural semantics of remembrance" (Steiner, 1992, 494) "provide a rich underplay for every communicative interac-

tion, a powerful underpinning of shared connotations” (Edwards, 2009, 55).

Identity (from the Latin “*idem*,” meaning “the same”) was first used in ancient times, later by medieval theologians and philosophers; then at the time of Romanticism it was “rooted not in genetics but in heritable cultural forms, especially language” (Bucholtz, Hall, 2004, 374). It has been recently applied by psychologists, sociologists, and linguists. Simply put from the sociological perspective, *identity* is the social positioning of self and other, literally “refers to sameness” (Bucholtz, Hall, 2004, 370). Moreover, it can’t be analysed in isolation, but operates during interactions, i.e. socio-cultural interaction is the necessary means with the help of which identities are socialized (Ochs, 1993).

It is true that in a mixed culture formed by people from a variety of language groups, the issue of language and identity is linked with the concept of *language contact* (the prolonged association between speakers of different languages (Thomason, Kaufman, 1988)). Ukraine, as a mixed community formed by people from a variety of cultures, is a suitable case for studying issues about socio-cultural interactions, language contact, and identity. Of particular interest in our paper will be those processes and mechanisms that political leaders and governmental authorities usually use to control and manage national identity through language policy.

Theoretical background

Brubaker and Cooper (Brubaker, Cooper, 2000) have analysed a number of ideas in the literature discussing the nature of identity and found two contrasting conclusions: at one end there is an idea that identity is a fixed asset and, at the other – in social-constructivist conceptions, identity is a fluctuating, contingent and sometimes quite unstable phenomenon: process, rather than an entity. Both conclusions seem to be quite declarative, since the studies at the background of those conclusions lack empirical data.

Associating identity with language, Bucholtz and Hall believe it to be deeply rooted in ideologies, cultural beliefs, values of speakers who produce those particular sorts of language (Bucholtz, Hall, 2004, 2005), claiming that “since language is central to the production of identity, linguistic anthropology has a vital role to play in the development of new research frameworks” (Bucholtz, Hall, 2004, 370). Identity has also been defined as the linguistic concept of membership in one or more social groups or categories (Blot, 2003).

The association between language and identity can be viewed in two mutually related dimensions. On the one hand, one of the functions fulfilled by language is to express identity, that is from a speaker’s dialect, accent, pronunciation and other features it is possible to tell the speaker’s place of origin, gender, social status, educational background, occupational activity etc (Maass, Arcuri, 1996). On the other hand, the speakers’ choice to use specific features of language and linguistic resources contribute to the formation of identity (Bucholtz, Hall, 2004, 385). At the same time, “the possibility that ethnic identities may be eliminated altogether

under nationalism suggests that such identities do not coexist in the kind of multicultural harmony marketed in the mass media and promoted by liberal education, in which physical, cultural, and linguistic specificities become interchangeable and equivalent differences. In reality, in situations of cultural contact, equal status is won, if at all, through bitter struggle. This fact is illustrated by ongoing efforts around the world to gain some form of official state recognition for the languages of people who have experienced subordination and oppression under colonial rule, nationalism, and global capitalism” (Paulston, 1997, cited by (Bucholtz, Hall, 2004, 371)).

Identity is often viewed at two levels: individual and collective. At a collective level, identity has been researched in terms of national identity (Tollefsen, 2002; Huebner, 2010), “language expresses the collective experience of a group” (Herdner in Smith, 1981, 45). From the psychological perspective, that is for individuals, identity is considered as an important part of mental health, “a person’s essential, continuous self, the internal subjective concept of oneself as an individual” (Reber, 1995, 355); it is formed by identification, which Freud viewed as the earliest expression of a tie with another person. This was later developed into a tie between an individual and a nation which was an indispensable condition for successful functioning of both, claiming a strong sense of identity to be “a generator of energy, and a weak or confused sense of identity to be a source of decline” (Erikson, 1968, 62).

Similar contemplations can be found in Smith (Smith, 1991), where national identity in relation to an individual is “viewed as having three functions: (i) providing a satisfying answer to the fear of oblivion through identification with a nation, (ii) offering personal renewal and dignity by becoming part of a political “super-family,” and (iii) enabling the realization of feelings of fraternity, through the use of symbols and ceremonies” (Smith, 1991, 160 – 161). The author claims that weak or divided sense of national identity may affect the functioning of the state, thus linking two concepts of state and nation, with the state being an objective, political entity, and the nation being a subjective, psychological construct. If the two are linked, this brings identity, when they are disconnected or the connection is violated, such a situation can be the cause of great tension and conflict.

The idea expressed by Smith is vividly proved by the language problem in Ukraine, with Ukrainian to be the state approved language, but Russian associated as national by the majority of the population in the eastern and southern parts of the country, where Russian domination has been the result of the so called “russification” language policy. “As a result of the Russian language dominating over the Post-Soviet area for almost a century, many Soviet Union member countries were on the verge of losing their national identity and languages as well. The case was conditioned by the powerful nation – Russian – which displayed its dominance by prioritizing its national culture and language over the other ones. In the Soviet Union, non-Russians were limited in personal language rights whereas this wasn’t applied to the Russian population. This means that if you were ethnically a non-Russian, you could speak the Russian language everywhere whereas the

use of your native language was territorially limited” (Armenui, 2014, 274). This changed the people’s mentality dramatically, purposefully weakening the sense of national identity of many nations, including Ukrainians.

Language, identity and code-switching

The process of language contact mentioned above triggers the phenomenon of *code-switching* (alternation of languages within a conversation.) which needs our attention in relation to the issue of group (national) identity.

Researchers and scholars have varied opinions on the functions of code-switching (it can convey meanings and social relations (Kang, 2003), achieve literary affect and exercise self-consciousness (Toribio, 2004), repair, clarify and confirm meanings (Milroy, Wie, 1995), differentiate “we” from “they”, possess intrinsic and inferential values (Edwards, 2004), display multiple inter-group relations (Lo, 2007, 33).

Gumperz (1982) distinguishes between ‘we-code’ and ‘they-code’ (usually considered as situational code-switching), where the former is often a societal minority language used at home and among peers (ingroup code), and the latter a societal majority language used in talk with outsiders (outgroup code). Therefore, the former is frequently associated with values such as solidarity and closeness, whereas the latter is associated with power and authority (Weber, Horner, 2012, 87). At the same time, it should be mentioned that such interpretation of code-switching has received quite a lot of critique (Bailey, 2002; Weber, Horner, 2012).

Grosjean defines code-switching “as the alternative use of two or more languages in the same utterance or conversation”. Speakers change codes according to: 1) the needs of the setting (time and place); 2) the situation (family gathering, asking for directions, lecture, etc); 3) the backgrounds of the participants in the conversation (their age, sex, socioeconomic background); 4) the topic of the conversation (work, sports, etc); 5) the function of the interaction (request, greetings, etc) (Grosjean, 2001, 145).

Moreover, people’s changing languages can be meaningful when it is employed as a verbal strategy (Grosjean, 2001, 152). At the same time, code-switching has been reported to be an indicator of “the speaker’s momentary attitudes, communicative intents and emotions, a means of conveying linguistic and social information”. The use of minority language is sometimes believed to be a symbol of a “we” code, in contrast to “they” code (Rampton, 2000). A minority language is considered an ethnic identity marker that accentuates group or cultural identity, and the use of a heritage language through code-switching is often seen as a medium to rouse a sense of belonging and coherence among the in-group members (Grosjean, 2001). Thus, banning the use of the minority language (as was in the former Soviet Union where Ukraine was a part of the USSR) could cause the loss of national (heritage) identity.

From a bit different perspective code-switching is defined by Heller being a “means of drawing on symbolic resources and deploying them in order to gain

or deny access to other resources, symbolic or material (Heller, 1995, 160)” and it possesses “certain kinds of value (Heller, 1995, 160)”. Thus, language is believed to be “inherently political as it enables individuals to gain access to the production, distribution and consumption of symbolic and material resources” (Heller, 1995, 161). This means that language may be used to acquire economic and social power.

Code-switching is suggested to be used as a result of cognitive and mentalistic orientation (it can serve the purpose of displaying people’s thoughts and ideas and can likewise be used as a tool for learning (Bayley, 2002), social and contextual orientation (it can help people to communicate with each other more effectively and reflect contextual phenomenon (Lo, 2007), and sociocultural orientation (emphasizes on the relationship between the formation of identity and the use of language (Bucholtz, Hall, 2005). The last orientation is of particular interest in our study, once again sharpening the link and mutual interdependence between language and identity.

Cultural identity in relation to code-switching between minority and majority languages

Our attempt to take a deep insight into the issues of code-switching between minority and majority languages in various settings (minority and majority) somehow is inclined to seek the answers to the following questions: How do minority people use a language, either the dominant or minority one to reflect their cultural identity? What role does their use of the majority and minority languages play in their identity formation? How could the issues be addressed in educational settings to develop equal bilingualism and avoid the loss of national identity in relation to language use?

It is thought that in minority language settings, “the identity of minority groups and individuals is constructed as being in some way deficient” (Blackledge, 2001, 245). On the other hand, for the dominant group, anything about the minority groups may be considered “a source of inconvenience and frustration” (Blackledge, 2001, 245). Therefore, members of minority groups are in this way made to shift to the dominant language for pursuing “economic opportunity” and “socio-economic mobility” (Myers-Scotton, 2002).

There exists an opinion that with the possibility to use more than one language in a conversation, identity formation will certainly be more complicated than when only a single language is available. Here, a few ideas can be mentioned. The pattern of code-switching can “index the speakers’ desire to project themselves as persons with the identities associated with more than one language” (Myers-Scotton, 2002, 45). Toribio thinks that code-switching is a “conscious choice on the part of the speaker” (Toribio, 2004, 135).

Code-switching is viewed from a different perspective, the one inspired by accommodation, which means change, due to some beneficial practical reasons; “findings from the social-exchange literature suggest that accommodation will be initiated only where fruitful ‘cost-benefit ratios’ seem likely to be achieved. ...

accommodation through speech can be regarded as an attempt on the part of the speaker to modify or disguise his persona in order to make it more acceptable to the person addressed” (Giles, Powesland, 1975, 158). “Speech accommodations can thus be seen as identity adjustments made to increase group status and favourability, moves towards more favourable psychosocial contexts or attempts to strengthen group distinctions” (Edwards, 2009, 32).

Code-switching is often related to multilingualism, which is defined as a complex of specific semiotic resources (not a collection of languages at a person’s disposal), some of which “belong to a conventionally defined “language” while others belong to another “language”” (Blommaert, Dong, 2010, 102), and those resources are believed to be used in particular communicative settings and life spheres, to which Blommaert includes the ideas people have about this usage and their language ideologies. Though the mentioned above author finds the roots of the phenomenon of multilingualism in globalization (Blommaert, Dong, 2010, 13) which results in new patterns of people’s activity worldwide, community organization and culture, we are more inclined to believe that it is not always the case. Moreover, seeing languages as “well-defined” (Weber, Horner, 2012, 3), subject to globalization or language planning procedures is the product of ideological processes which are skillfully hidden behind the umbrella term of “globalization”.

Our assumptions are proved by the idea expressed by John Edwards, in his book “Language and Identity”, which sounds in the following way: “It can hardly be denied that linguistic continuity is a powerful cultural support. It is not the only pillar, but it is clearly an important one. ... One of the most obvious consequences of a multiplicity of languages – and one of the most interesting from the point of view of *identity* – involves bilingual (or multilingual) adaptations. The fact that different social settings and variations in language–affect linkages lead to different patterns of self-presentation clearly does not imply separate personalities, although it does suggest an enhanced repertoire of possibility.....Speaking a particular language means belonging to a particular speech community; speaking more than one may (or may not) suggest variations in identity and allegiances. ... But an implication is that a link will often exist between bilingualism and a heightened awareness of, and concern for, identity. Specific linguistic manifestations include..... attempts at language maintenance or revival, the use of language in ethnic or nationalist struggles, the efforts to sustain at least some domains in the face of external influence.Such settings provide an extended relevance to the study of bilingualism and identity” (Edwards, 2009, 251).

The contemplations expressed above seem to be true for equally strong contact languages, but then John Edwards describes the situation which is very typical for the Ukrainian and Russian languages relations: “When ‘big’ languages threaten smaller ones (as is the case with Russian – big, and Ukrainian – small – *our comment*), and when cultural identities are seen to be at risk of being swamped or assimilated into larger units, a number of entirely predictable linguistic reactions occur – or would, if resources and circumstances permitted. Indeed, the awareness of language and cultural issues is part of any definition of ‘minority group’. At the

same time, any consideration of minority groups in isolation from the larger communities in whose shadows they must exist can obviously tell only half the story, at best. ... The conditions under which a language begins to suffer, the conditions under which people begin to think about such things as language shift, maintenance, decline, death and revival, always involve a stronger linguistic neighbour. All of these phenomena have implications for identity and attempts to shore it up in the face of danger” (Edwards, 2009, 246).

The ideas expressed above force us to believe that artificially created freedom for bilingualism with dominant and minority languages will always trigger “language conflicts” for the society and the state (which is the case in Ukraine) unless the latter carries out appropriate educational campaigns with an attempt to consolidate rather than scatter the multilingual communities, with consolidation process to be grounded on the idea of national identity, singling out one’s national identity among many on a global scale, bringing about the colour of uniqueness and thus survival, rather than dissolution and disappearance. We strongly believe that such campaigns should be deprived of any political flavor.

Language, identity and language planning

Over the last few decades, language planning has become a formal topic within the sociology of language and applied linguistics; it is now an area with its own journals, books and conferences. So what is language planning? *Any* application of *any* combination of linguistic and sociological matters can be placed under the heading. The key features of language planning in academic discourse were described by Haugen (Haugen, 1966) in a model with four aspects at stake: norm selection, norm codification, functional implementation and functional elaboration.

Fishman (Fishman, 1989) proposed that language planning and policies are pivotal in fostering (or hampering) and modernizing (or archaizing) the language(s) of a community’s repertoire. It is suggested that language planning may reflect status planning that results in the appearance of biases, ideologies and attitudes to a language (Fishman, 2006). On the one hand, language usage and planning help bring forward social change, but on the other hand, they reinforce or stabilize social change. As educators and educational professionals, we should be aware of the implementation of government policies that deepen or lessen the authority of a certain language.

Though language planning received some attempts to be given a certain “scientific” exploration, but in practice, it is far from straightforward.

The mechanism of language planning is very well described by John Edwards: “Planning is inevitably coloured by ideological imperatives and what appears as progress to some may be persecution to others. If not from the beginning, then certainly at the point of application, language planning is subservient to the demands of nonacademic interests with social and political agendas”. Then an acceptable to the public picture is created: “Planners are often called in after the fact to work out the technical details for the implementation of policies desired by

those in power. It is not language planners themselves, nor the results of academic argument, that typically sway the real policy makers. As in other areas of public life, ‘experts’ are called as needed, and their recommendations are either implemented or gather dust according to how well they support or justify desired positions. The language planner has been likened to the ‘management scientist’ who rarely makes real decisions but is, rather, employed to organise and analyse data. The real policy makers, those with the requisite political clout, may then balance this work with other important information. In the world of language planning, this other information usually encompasses far more than language alone” (Edwards, 2009, 227).

We now feel the need to briefly outline the array of language ideologies which are at the disposal of language planners.

Language ideologies have been widely studied in linguistic anthropology and sociolinguistics (Weber, Horner, 2012, 16). Judith Irvine (Irvine, 1989, 255) emphasizes that language ideologies constitute ‘the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests’. Thus, language ideologies are the cultural systems of ideas and feelings, norms and values, which inform the way people think about languages (Weber, Horner, 2012, 16).

The following most widespread language ideologies can be listed: *the hierarchy of languages* (representing a belief that languages can be labelled and divided into national, official, dialects etc. Jan Blommaert argues that “whenever some phenomenon is called ‘a language’, rather than ‘a dialect’, ‘code’ or other derogatory terms, ideology and politics are at play. Whenever we indulge in ‘language’ planning, we should be aware of the fact that we indulge in political linguistics” (Blommaert, 1996, 217)); *the standard language ideology* (Milroy, Milroy, 1999), representing a belief that languages are internally homogeneous, but “the development of standardized languages is directly connected with the politics of state-making” (Ricento, 2006, 233). At the same time, in the literature it is reminded that “standardization is most fully achieved in the writing system, but is never fully achieved in the spoken language; therefore, they continue, it seems appropriate to speak more abstractly of standardization as an ideology, and a standard language as an idea in the mind rather than a reality” (Milroy, Milroy, 1999, 19)); *the one nation—one language ideology*, according to which “language can be equated with territory, and the link between language and national identity is essential. It informs the eighteenth and nineteenth century discourse of modernity underlying the formation of the European nation-states, each nation expresses its own character in and through its language”; it’s also argued that this is an essentialist ideology, “since it assumes a ‘natural’ link between a nation and its language” (Auer, 2005, 406)); *the mother tongue ideology*, representing a belief that speakers have the only one ‘mother tongue’ (here two major problems with the concept of ‘native speaker’ could be singled out: the first one implies the negative attitude to non-natives as ‘deficient’ in comparison with the native speakers; the second one assumes a norm of monolingualism in a multilingual world which seems to sound absurd. It can be concluded that this theory lacks some relevant explanation); *the ideology of purism*, which stipulates what

constitutes ‘good’ or ‘proper’ language and holds a belief that only some speakers of the language have an accent (e.g. lower-class people or learners of the language as a foreign language).

Quite radical views on language ideology practice can be traced in Bostock who believes that “it is possible to influence the formation of national identity through language policy by using language to: (i) define the identity boundary, (ii) identify the nation through its prevailing ontology, and (iii) manage feelings – particularly fears, doubts, and uncertainties – for selected purposes” (Bostock, 2016, 1). The author claims that whether “a sense of national identity has been calmed or disturbed will have implications for order or conflict, peace or war, and accommodation or genocide” (Bostock, 2016, 1). He also makes a statement that language can be a powerful instrument in causing changes in the state of a national identity, since the fundamental mechanism in doing so is communication (Bostock, 2016, 2).

By making a certain group of people show aggression, it is possible to manipulate the sense of national identity. This can be achieved by producing and spreading specific information, communicating and interpreting it to the public through mass media, which, in its turn will generate collective anxiety. Lake and Rothchild (Lake, Rothchild, 1996, 1) here comment in the following way: “As groups begin to fear for their safety, dangerous and difficult-to-resolve strategic dilemmas arise that contain within them the potential for tremendous violence ... Ethnic activists and political entrepreneurs, operating within groups, build upon these fears of insecurity and polarise society”.

In relation to language policy, it is claimed that “authorities will often use propaganda and ideologies about language loyalty, patriotism, collective identity and the need for “correct and pure language” or “native language variety” as strategies for continuing their control and holding back the demands of these “others” (Shohamy, 2006, 77). This seems possible because the language can be used to “manage national identity through language policy by using language to: (i) define the nation, (ii) identify the nation, and (iii) manage feelings – particularly fears, doubts, and uncertainties, but also security about the future” (Bostock, 2016, 3).

Language and identity: implications for the Ukrainian society

Ukraine was part of the USSR (Union of Soviet Socialist Republics) and as such subject to Soviet occupation. The increasing influence of the Russian language during this period is frequently interpreted nowadays as an oppressive policy of Russification (Pavlenko, 2011). Since its independence in 1991, Ukraine has reversed this tendency and has implemented the opposite policy of de-Russification. Ukrainian is now the sole official language, and there is increasing social pressure to use Ukrainian not only in informal but also formal settings. It means that the ideology of language hierarchy is being successfully at use in modern Ukrainian society.

There have been a few consequences of such deliberate shift from Russian to

Ukrainian: 1) a tendency on the part of many speakers to mix the two linguistically related languages which has led to the appearance of the so called “surzhyk”; 2) such language mixing is often stigmatized, and there is an insistence on standard Ukrainian and linguistic correctness as a way of differentiating Ukrainian from Russian in the ongoing process of nation building (Bilaniuk, 2005) – the example of the standard language ideology; 3) such “doing good” to the Ukrainian language by the authorities confronted and split the society trying to distract the public attention from on-going topical economic and social problems (corruption, poverty, health care issues etc).

A number of laws were passed to increase the use of Ukrainian especially in education and the media, though many of these laws were not fully implemented. For instance, in the domain of the media, the 1993 Law on Television and Radio Broadcasting stipulated that 50 percent of broadcasts must be in Ukrainian, the 2004 regulation even demanded that state companies must broadcast only in Ukrainian, and a recent 2007 law required all foreign-language (i.e. including Russian-language) movies to be translated into Ukrainian, either dubbed or with subtitles.

Even though Russian is still widely used, especially in eastern parts of the country and the Crimea, the new language policy means that Ukraine has become, officially speaking, a more monolingual country in Ukrainian only. Russian is perceived more and more as a ‘foreign’ language and is even being demoted to the status of the second foreign language after English, which has been pushing in strongly as the language of modernity and globalization. Because of the demand for English, many schools have reduced or even stopped their teaching of Russian and recruited large numbers of English teachers. As a result, many young Ukrainians nowadays tend to be bilingual in Ukrainian and English rather than Ukrainian and Russian.

As a result of language planning policy in Ukraine, the majority of governmental endeavours are still being met with hostility by numerous citizens of eastern and southern regions of Ukraine, where Soviet Union reign (and thus Russification process) lasted longer than in the western part of the country (where Ukrainian is the dominant language). This seems to prove the idea that language (the ideology of mother tongue) has a strong bond and affects the formation of identity (ethnic and cultural identity in particular): eastern Ukrainians still lack the identification of themselves with Ukrainian culture (when travelling to the west of the country, they are excited by Ukrainian national cultural traditions which seem everyday practice for the Ukrainians in the west of Ukraine). As a result, the reluctance to speak Ukrainian in everyday life (at home, with peers) or shift to Ukrainian (which is encouraged by governmental endeavours) is very much common in most urban areas in the east and south of the country. No wonder, exactly in those regions, the pro-Russian political parties gained such numerous supports at the recent (2019) presidential and parliamentary elections in Ukraine.

At the same time, from the pedagogical perspective, some shifts for the conscious use of Ukrainian by former Russian speakers has been noticed among the

western Ukrainian communities where the refugees from the east of Ukraine settle (caused by the military conflict with Russia in the east of Ukraine), Lviv, Ternopil, Ivano-Frankivsk regions in particular. With Ukrainian dominant language and national educational settings, such communities provide the environment of national identity expression without being oppressed or punished (which has been the case for eastern Ukrainian territories for many centuries up to the present day). This encourages the newly settled Russian speaking Ukrainians identify themselves with Ukrainian identity and thus manifest it by the choice to switch to Ukrainian.

Conclusion

Whether Ukraine will become a monolingual or bilingual country, and whether the language aspect will stop being a conflict raising issue depends much on the language planning and educational policy of present and future Ukrainian authorities who should remember the important and crucial implication discussed in the paper: the bond between language and identity is powerful, in certain situations even decisive.

References

- ARMENUI, M. (2014): Language policy, national identity and politics. *European Scientific Journal*, 2, 273-277.
- AUER, P. (2005): A postscript: Code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics*, 37, 403–10.
- BAILEY, B. H. (2002): *Language, Race and Negotiation of Identity: A Study of Dominican Americans*, New York: LFB Scholarly Publishing.
- BILANIUK, L. (2005): *Contested Tongues: Language Politics and Cultural Correction in Ukraine*, Ithaca: Cornell University Press.
- BLACKLEDGE, A., PAVLENKO, A. (2001): Negotiation of Identities in Multilingual Contexts. *International Journal of Bilingualism*, 5, (3), 243 – 257.
- Blommaert, J. (1996): Language planning as a discourse on language and society: The linguistic ideology of a scholarly tradition. *Language Problems and Language Planning*, 20, 199 – 222.
- BLOMMAERT, J., DONG, J. (2010): *Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide*, Bristol: Multilingual Matters.
- BLOT, R. K. (2003): *Language and social identity*. London: Praeger.
- BOSTOCK, W. (2016): Language Policy and the Formation of National Identity: Diverse Experiences. *Journal of Law and Social Sciences*, 5, (2), 1 – 7.
- BRUBAKER, ROGRERS, COOPER, F. (2000): Beyond 'identity'. *Theory and Society*, 29, 1 – 47.
- BUCHOLTZ, M., HALL, K. (2004): Language and identity. In: A. Duranti, (ed.) *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Basil Blackwell, 369 – 394.
- BUCHOLTZ, M., HALL, K. (2005): Identity and interaction: A sociocultural lin-

- guistic approach. *Discourse Studies*, 7, 585 – 614.
- CALHOUN, CRAIG, (1994): *Social Theory and the Politics of Identity*. Oxford: Blackwell.
- EDWARDS, J. (2004): Bilingualism: Contexts, constraints, and identities. *Journal of Language and Social Behaviour*, 23, (1), 135 – 141.
- EDWARDS, J. (2009): *Language and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ERIKSON, E. H. (1968): Identity, psychosocial. In: Sills, D. R. (ed.) *Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan and Free Press, 61 – 65.
- FISHMAN, J. (ed.) (1989). Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. Clevedon: Multilingual Matters.
- FISHMAN, J. (2006): A decalogue of basic theoretical perspectives for a sociology of language and religion. In T. Omoniyi, J. Fishman (eds.) *Explorations in the Sociology of Language and Religion*. Amsterdam: Benjamins, 13 – 25.
- GILES, H., POWESLAND, P. (1975): *Speech Style and Social Evaluation*. London: Academic Press.
- GONG, T., SHUAI, L., LIU, J. (2013): Construction of Cross-Cultural Identity by Language Choice and Linguistic Practice: A Case-Study of Mixed Hong Kong-Mainland Identity in University Contexts. *Open Journal of Modern Linguistics*, 3, (3), 208 – 215.
- GROSJEAN, F. (2001): *Life with two languages: An introduction into bilingualism*. US: Harvard University Press.
- GROSJEAN, F. (1995): A psycholinguistic approach to code-switching: The recognition of guest words by bilinguals. In: Milroy, L. - Muysken, P. (eds.). *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. New York: Cambridge University Press, 259 – 275.
- GUMPERZ, J. (ed.) (1982a). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. (1982b): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HAUGEN, E. (1966): Dialect, language, nation. *American Anthropologist*, 68, 922 – 935.
- HELLER, M. (1995): Code-switching and the politics of language. In: Milroy, L. - Muysken, P. (eds.). *One Speaker, Two Languages: Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. New York: Cambridge University Press, 158 – 176.
- HOOSON, D. (1994): *Geography and National Identity*. Oxford: Blackwell.
- HUEBNER, B. (2011): Genuinely collective emotions. *Eur. J. Philos. Sci.*, 1, (1), 89 – 118.
- IRVINE J. T. (1989): When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16, 248 – 267.
- KANG, M. A. (2003): Negotiating conflict within the constraints of social hierarchies in Korean American discourse. *Journal of Sociolinguistics*, 7, (3), 299 – 320.
- LAKE, S. D. A., ROTCHILD, D. (1996): Containing Fear: The Management of Transnational Ethnic Conflict. *International Security*, 21, (2), 41 – 75.

- LO V. K. N. (2007): *Cultural identity and code-switching among Chinese immigrant students, parents and teachers*. Dissertation. Simon Fraser University.
- MAASS A., ARCURI, L. (1996): Language and stereotyping. In: Macrae, C. N. – Stangor, C. – Hewstone, M. (eds.) *Stereotypes and stereo- typing*. New York: Guilford Press, 193 – 226.
- MILLER, J. M. (2000): Language use, identity, and social interaction: Mi- grant students in Australia. *Research on Language & Social Interac- tion*, 33, 69 – 100.
- MILROY L., WEI, L. (1995): *A social network approach to code-switching: The example of a bilingual community in Britain*. In: Milroy, L. – Muysken, P. (eds.) *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. New York: Cambridge University Press, 136 – 157.
- MILROY, J., MILROY, L. (1999): *Authority in Language: Investigating Language Prescrip- tion and Standardization*, London: Routledge.
- MYERS-SCOTTON, C. (2002): *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Gramma- tical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- OCHS, E. (1993): Constructing social identity: A language socialization perspecti- ve. *Research on Language and Social Interaction*, 26, 287 – 306.
- PAULSTON, C. B. (1997): Language Policies and Language Rights. *Annual Review of Anthropology*, 26, 73 – 85.
- PAVLENKO, A. (2011): Language rights versus speakers' rights: On the appli- cability of Western language rights approaches in Eastern European contexts. *Language Policy*, 10, 37 – 58.
- RAMPTON, B. (2000): Continuity and change in views of society in applied lin- guistics. In: H. Trappes-Lomax (Ed.) *Change and Continuity in Applied Linguistics*. Clevedon: BAAL/Multilingual Matters, 97 – 114.
- REBER, A. S. (1995): *The Penguin Dictionary of Psychology*. Second Edition. London, New York, Ringwood, Toronto, Auckland: Penguin.
- RICENTO, Th. (2006): Topical areas in language policy: An overview. In: *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. Oxford: Blackwell, 231 – 237.
- SHOHAMI, E. (2006): *Language Policy, Hidden agendas and new approaches*. Abingdon, New York: Routledge.
- SMITH, A. D. (1981): *The ethnic revival in the modern world*. Cambridge. London, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- SMITH, A. D. (1991): *National Identity*. Harmondsworth: Penguin.
- STEINER, G. (1992): *After Babel: Aspects of Language and Translation*. Oxford: Ox- ford University Press.
- THOMASON, S. G., KAUFMAN, T. (1988): *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkeley, CA: University of California Press.
- TOLLEFSEN, D. P. (2002): Collective intentionality and the social sciences. *Philos. Soc. Sci.* 32, (1), 25 – 50.
- TONG, Y. Y., HONG, Y. Y., LEE, S. L., CHIU, C. Y. (1999): Language use as a carrier of social identity. *International Journal of Intercul- tural Relations*, 23, 281 – 296.
- TORIBIO, A. J. (2004): Spanish/English speech practices: Bringing chaos to or-

der. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7, (2&3), 133 – 154.

Prof. Dr. hab. Liliya Morska

The University of Bielsko-Biala, Poland

Lviv National University, Ukraine

ETIKA A ETICKÁ DIMENZIA VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

PŘEDMĚT A VÝZNAM ETIKY

THE SUBJECT AND MEANING OF ETHICS

Jaromír Feber, Jelena Petrucijová

Abstract: *The contribution falls into the field of metaethics, which is understood as a reflection of issues related to the definition of the subject and methodology of ethics. The authors define ethics as a philosophical theory, the subject of which is man and his actions/conduct in terms of morality and goodness. The methodological starting point is the concept of ethics as a primarily human area of knowledge, i.e. knowledge focused on man and his world. In the opinion of authors, ethics as a deductive system should be built on the principle of humanism.*

Keywords: *Ethics, Man, Values, Morality, Goodness.*

Tradičně je etika vymezována jako teorie morálky.¹ Domníváme se, že je nutné toto pojetí rozšířit. Definice etiky, kterou zastáváme, zní: etika je filozofická teorie, jejímž předmětem je člověk a jeho jednání z hlediska morálky, mravnosti a dobra. K tomuto rozšíření nás nutí tři důvody:

1) Existuje více druhů teorií. Obecně je teorie myšlenkovou konstrukcí, která má stanovený předmět a splňuje určitá kritéria.

Dominantní postavení dnes zaujímají teorie přírodovědecké, které mají ambici stát se obecným standardem teoretického poznání. Vědecké teorie se snaží být objektivní, tj. chtějí zachytit svět v jeho faktickém stavu. V případě etické teorie je však nutné zformulovat zásadní doplnění, které etickou teorii odlišuje od teorie čistě vědecké a řadí ji do oblasti filozofie. Základní otázkou etické teorie není otázka jaký svět objektivně je, ale otázka, jaký by měl být, aby se přiblížil k ideálu morálního dobra. Etická teorie má stanovit hodnoty a z nich vyplývající normy, které mnohdy ve faktickém světě absentují, ale měly by se stát jeho nutnou součástí.

Etiku řadíme do oblasti filozofie nejen proto, že má hodnotový charakter, ale i proto, že se dotýká univerzálních otázek lidského bytí a nemůže se proto vyhnout otázkám metafyzickým, které v konečném důsledku určují celkové pojetí lidského dobra.

2) Etika je primárně teorií člověka. Tento přístup zdůvodňujeme tím, že základní kategorie etiky jsou s člověkem přímo spojeny. Jsou nejen zásadní charakteristikou kvality člověka a součástí jeho obecné podstaty, ale navíc každý způsob řešení etických otázek vždy vychází z určitého celkového pojetí člověka. Antropologické předpoklady mohou být sice zamlčené, ale považujeme za korektnější, když jsou explicitně vyloženy a zdůvodněny. V takovém případě se teoretická reflexe člověka stává přímou součástí etické teorie, tvoří základy, ze kterých teprve vyrůstají veš-

¹ Srov. Ottova všeobecná encyklopedie ve dvou svazcích (2009).

keré etické úvahy.

Považujeme za oprávněné terminologicky odlišovat pojmy „morálka“, „mravnost“, „dobro“ a „etika“, které jsou v přirozeném jazyce často používány jako synonyma. Označí-li se určitý jev jako nemorální, nemravný, nedobrý či neetický, znamená to totéž. V běžné morální praxi nemusí být vždy důvod tyto základní kategorie samostatně vymezovat. Nicméně mohou nastat situace, které vyžadují diferencované posouzení. Například člověk může jednat v souladu se svým svědomím a tedy mravně, ale může z důvodů nevědomosti svým jednáním napomáhat páchání zla. Garantem dobra není ani jednání, které je v souladu se společenskou morálkou, protože morálka nemusí být vždy vyjádřením dobra, ale naopak v některých společenských systémech může dobro dokonce přímo popírat.

Jelikož může dojít k nejruznějším kolizím mezi mravností, morálkou, dobrem a etikou, má smysl v odborném diskurzu tyto pojmy rozlišovat, aby se daly samostatně promyslet čtyři různé skutečnosti: a) lidskou dispozici řešit morální otázky, b) stávající souhrn hodnot a norem vyjadřující způsob, jakým je ve společnosti pojímáno dobro, a který jako historický fenomén reguluje život dané společnosti, c) morální ideál, který je ve fakticky existující morálce vyjádřen vždy jen částečně, d) teoretickou reflexi morálky, mravnosti a dobra. První skutečnost označujeme termínem „mravnost“, druhý „morálka“, třetí „dobro“ a čtvrtý „etika“.

Uvedená diference společně s pojetím etiky jako primárně teorie člověka determinuje strukturu výkladu systému etiky. První výchozí část by měla obsahovat reflexi lidského bytí, které dosahuje úrovně existence, tj. bytí vědomého a svobodného. Následně na tomto základě může diferencovaně navazovat reflexe mravnosti jako atributivního znaku lidské existence, reflexe morálky jako společenského institutu, který reguluje život ve společnosti, a reflexe morálního dobra jako ideálu, který chceme ve společnosti naplňovat.

Tato struktura umožňuje postupně a systematicky vyložit hlavní tématické okruhy etiky. V rámci kategorie „mravnost“ je možné se samostatně zaměřit zejména na otázky spojené s mravní povinností a odpovědností, mravním přesvědčením a svědomím. V rámci kategorie „morálka“ na vymezení hodnot a norem regulujících společnost, v rámci kategorie „dobro“ na jeho definování prostřednictvím etických principů, a nakonec v rámci kategorie „etika“ je možné se zaměřit na otázky metaetické.

Rozvoj etického myšlení se v současnosti vyznačuje vysokou mírou plurality. Jistou pluralitu v současné etické tvorbě považujeme za jev pozitivní, protože jen když se člověk setká s odlišnými přístupy, je nucen přemýšlet. Etika nemá naučit člověka poslušnosti, ale má ho naučit kompetentně s porozuměním přemýšlet o otázkách, které jsou zásadní pro lidskou existenci.

Pluralita v oblasti etiky má však své hranice. Má-li být etika považována za akceptovatelnou teorii, musí splňovat určitá kritéria, která jsou dnes na relevantní teorie kladeny. Kritéria vytvářejí institucionální rámec, ve kterém se etická teorie musí pohybovat, má-li být považována za relevantní součást akademického světa:

a) Vše, co se v teorii tvrdí, musí být zdůvodněno. V etické teorii se však rozlišují dva druhy zdůvodnění. První druh zdůvodnění se uplatňuje v deskriptivní etice,

která zkoumá fakticky stav morálního světa. Zdůvodnění zde má podobu objasnění. Zdůvodnit morálku zde znamená najít příčiny jejího specifického stavu. Druhý druh zdůvodnění se uplatňuje v normativní etice. Zdůvodnit morálku v normativní etice znamená určitou morálku obhájit. Obhájit morálku znamená prokázat, že je v souladu s přijatými hodnotami.

b) Teorie musí být logicky konzistentní, tzn., že jednotlivé myšlenky, které tvoří obsah teorie, si nesmí navzájem odporovat, ale naopak musí být v souladu. Za určitý ideál logické konzistence lze považovat teorii, která je budována jako deduktivní systém, ve kterém na vrcholu celé konstrukce stojí nejobecnější principy, z nichž se dají odvodit veškerá dílčí poučky.

Domníváme se, že je žádoucí a možné budovat etiku jako deduktivní systém. Rozlišujeme formální a obsahové etické principy. Formální principy stanovují, jakou strukturu by měla mít argumentace v morální oblasti. Obsahové principy vymezují nejvyšší hodnotu, která v konečném důsledku zdůvodňuje morální dobro, ze kterého jsou odvozovány konkrétní morální normy, které mají k dobru člověka orientovat.

c) Obsah teorie musí být získáván v souladu s akceptovatelnou metodologií. Má-li etická teorie ambici stát se součástí institucionalizovaného akademického poznání, měla by být především budovaná na zásadě, že poznatky lze čerpat výhradně z lidského rozumu, a není proto přípustná žádná mystika či jiné formy iracionálního osvětlení.

Za určující metodologické východisko považujeme pojetí člověka jako tvůrce (subjekt) společensko-kulturní reality, ve které probíhá lidský život. Člověk jako subjekt tvůrčím způsobem překračuje hranice objektivního světa a začíná existovat. To, že je člověk subjektem (tvůrcem) svého života především znamená, že je schopen řídit svůj život na základě vlastního chtění (svobodné vůle). Tato schopnost staví člověka do výjimečné mravní situace. Musí se rozhodnout, jestli bude jeho svobodná vůle dobrá nebo zlá.

Smyslem etické teorie, která je na těchto antropologických základech budována, je prostřednictvím rozumných argumentů přispět k prosazování dobra. Etická teorie by měla dobro zdůvodnit natolik, aby se mohlo stát jádrem společenské morálky i lidského svědomí. Společenská morálka (vnější sankce) a svědomí (vnitřní sankce) se pak mohou stát těmi silami, které budou k ideálu dobra lidský život orientovat.

V etické teorii dnes panují určité pochybnosti o nutnosti a možnosti zdůvodňování v morální oblasti. Silná je tradice nepovažující zdůvodňování za nutné, protože platnost základních morálních zásad má evidentní charakter (jsou jasné i bez zdůvodňování). Již A. Schopenhauer přišel s myšlenkou, že zdůvodňování je přímo nežádoucí, protože podkopává absolutní charakter morálních hodnot. V současné metaetice se zase objevuje názor, že morálku není možné zdůvodňovat z logických důvodů. Teoretické diskuse na téma zdůvodňování v morální oblasti se vedou pod společným označením „naturalistický omyl“ (Kolář, Svoboda, 1997, 81 – 90).

Za pozitivní výdobytek metatetického zkoumání považujeme, že se upozornilo

na skutečnost, že z toho, že něco disponuje faktickým bytím ještě nevyplývá, že by to tak mělo být, tj. že je to dobré z morálního hlediska. Ale z nemožnosti odvodit z deskriptivních premis normativní závěr vůbec nevyplývá, že dobro nelze definovat a zdůvodňovat vůbec.

Při definování a zdůvodňování dobra je nutné mít důsledně na zřeteli, že dobro není primárně popisným pojmem, který vyjadřuje objektivní stav věcí, ale je ideou. Idea více či méně popírá faktický stav jako nežádoucí a orientuje náš rozum k ideálu, k tomu, jak by to mělo být. Každá kultura si s nutností dobro jako ideu vymezuje. Určitá vymezení dobra, která jednotlivé kultury nabízejí, mají výsadní praktický smysl, který vyplývá z teleologického charakteru lidského jednání.

Obecně platí, že zdůvodňování morálky má hodnotový charakter. Jen tehdy, když se jednání dotýká uznávaných hodnot, se vůbec stává předmětem morálního posuzování. Máme-li posoudit, je-li dané jednání dobré nebo zlé, musíme zjistit, je-li v konečném důsledku v souladu s přijatými hodnotami nebo je s nimi v rozporu, tj. jestli dané hodnoty podporuje nebo naopak popírá. Za normální situace existuje v kultuře, do které patříme nebo se kterou se identifikujeme, konsensus ohledně uznávaných hodnot a z nich odvozených norem správného jednání. Chovat se dobře z morálního hlediska obvykle znamená chovat se normálně, tj. podle obvyklých norem regulujících danou kulturu jako relativně autonomní celek. Případné spory lze řešit, protože morálka jako soubor obecně přijímaných hodnot a norem se stává platným kritériem morálního posouzení.

Situace se komplikuje, když shoda chybí. Právě tyto případy reflektuje J. F. Lyotard ve svém díle *Rozepře*. Rozepří se stává morální konflikt, který nelze řešit na základě obecně platných hodnot, protože účastníci sporu zastávají neslučitelné verze světa a argumentují proto odlišnými hodnotami. Jakékoli stanovení univerzálních pravidel je posuzováno jen jako absolutizace partikulární pozice, která se stává křivdou ve vztahu k odlišnému. Hegemonie určité pozice znamená nespravedlnost vůči pozicím odlišným, protože na těch jiných se páchá zlo – jejich jednání není posuzováno v souladu s hodnotami, se kterými se oni sami identifikují. K radikálnímu zlu dochází za předpokladu, že v kontextu hegemonem uplatňovaných hodnot nelze křivdu a případnou újmu ani artikulovat, tzv. „zákaz vět možných“, jak se v duchu analytické tradice vyjadřuje J. F. Lyotard (1998, 227).

Existuje množství lokálních verzí světa s jim příslušnými hodnotami, které konkretizují pojem interkulturní a intrakulturní plurality. Tři verze světa však můžeme považovat za základní a jejich vzájemný střet se stává základní „rozepří“, která určuje povahu lidské kultury jako celku. Jedná se o verze světa, které označujeme pojmem „světový názor“. Světový názor je základní přesvědčení, které určuje způsob, jakým rozumíme světu a co také považujeme za jeho nejvyšší hodnotu. Domníváme se, že každá morálka i etická teorie je v konečném důsledku ukotvena světonázorově a konečné zdůvodnění morálních hodnot a rovněž platnost etické teorie vychází z určité světonázorové pozice.²

² Podrob. (Petrucijová, Feber, 2009). Obdobné pojetí světového názoru (v němčině Weltanschauung) nacházíme např. v článku H. P. Rickmana pro *The Encyclopedia of Philosophy*, který je věnován Wilhelmu Diltheyovi píše: „lidstvo má trvalou tendenci k dosažení komplexní interpretace, *Weltanschauung* nebo filozofie, ve které je obraz reality

V průběhu morálního zdůvodňování vždy s nutností narazíme na konečnou otázku, co je pro nás tou absolutní hodnotou, ze které odvodím svůj morální svět. Dostáváme se tak před nutnost učinit základní světonázorové rozhodnutí, ve kterém se již nemůžeme opřít o žádné argumenty, protože se týká hodnoty mající ne sekundární (odvozený z jiných důvodů), ale primární status. Je onou prvotní hodnotou, která se pak stává kritériem morality, Příroda, nebo Bůh? Anebo žádné hodnoty, které by přesahovaly člověka, nejsou a v takovém případě je jedinou absolutní hodnotou Člověk?

Při postulování nejvyšší hodnoty, která by se měla stát jádrem světového názoru a konečným kritériem morálky vycházíme z předpokladu, že člověk je vždy centrem svého světa. I v etice jde vždy samozřejmě o člověka a morální regulaci jeho společenského života. Vycházíme ze skutečnosti, že svět, ve kterém žijeme, je lidským světem, a proto zastáváme názor, že bychom měli jako absolutní hodnotu tvořící základ univerzálního morálního prostoru prosazovat hodnotu Člověka.

Za inspirativní pro stanovení absolutní hodnoty považujeme etiku Kanta, který ji vymezuje ve druhé formulaci kategorického imperativu: „jednej tak, abys používal lidství jak ve své osobě, tak i v osobě každého druhého vždy zároveň jako účel a nikdy pouze jako prostředek (Kant, 1976, 78).

Ve třetí formulaci kategorického imperativu tuto absolutní hodnotu zdůvodňuje: „... každá rozumná bytost jako účel sám o sobě musí ve vztahu ke všem zákonům, jimiž by mohla být podřízena, mít možnost považovat se zároveň za zákonodárnu, protože právě tato přiměřenost jejích maxim pro obecné zákonodárství vyznačuje ji jako účel sám o sobě, a dále, její výsadní důstojnost (prerogativa) oproti všem přírodním bytostem nese s sebou, že musí pojímat své maximy z hlediska sebe samé, ale zároveň z hlediska každé druhé rozumné bytosti jako bytosti zákonodárny (ta se proto také nazývá osobou). Takovým způsobem je nyní možný svět rozumných bytostí (mundus intelligibilis) jako říše účelů, a to na základě zákonodárství všech osob jako členů“ (Kant, 1976, 89).

Tato hodnotová orientace nachází svou konkretizaci v principu humanismu. Vedle formálních etických principů, které zakládají samotnou možnost intervence praktického rozumu do morálního prostoru, se princip humanismu stává východním věcným etickým principem orientujícím lidské jednání na uvědomělé úsilí o další rozvoj člověka. Princip humanismu v nejobecnějším vyjádření interpretujeme jako požadavek směřovat k ideálu lidství. Ideálem lidství, nejvyšší hodnotou, která zdůvodňuje v konečném důsledku morálnost jakéhokoli jednání, je plnohodnotný a důstojný lidský život.

Lidský život má dvě vzájemně se podmiňující dimenze, dimenzi osobní a dimenzi společenskou. Plnohodnotný je lidský život tehdy, když je konkrétní osoba přiměřeně rozvinutou osobností, tzn., že je schopna svobodné existence. Podmínkou osobnostního rozvoje je jak samotný jedinec, který musí vynaložit nezbytné úsilí, aby se osobností stal, ale zároveň i společnost. Jedině rozvinutá společnost zajišťuje nutné objektivní podmínky osobnostního rozvoje: zajišťuje uspokoj-

kombinován s uvědoměním si její významu a hodnoty a se zásadami jednání...“ (Rickman, 1967, 403).

vání lidských potřeb (jak materiálních tak duchovních), chrání jedince před nepohodou a svým výchovným působením jedince humanizuje. Z druhé strany se rozvinutá osobnost podílí na dalším rozvoji společnosti. Objektem odpovědnosti se tak stává jak úroveň rozvoje osobnosti, tak úroveň rozvoje společnosti. Povinnosti vyplývající s takto stanoveného objektu odpovědnosti jsou proto jak povinnost vůči sobě, tak povinnost vůči společnosti. Jen rozvinutá osobnost se může podílet na rozvoji společnosti a tím přispět k vytváření společenských podmínek osobnostního rozvoje dalších lidí. Ze společenské podstaty člověka takto vyplývá vzájemná odpovědnost jednotlivých lidí za úroveň jejich společného života.

Důstojný je lidský život tehdy, když dosáhl přiměřené morální úrovně. Zde se opět uplatňuje dialektika osobního a společenského. Důstojný život předpokládá jak rozvoj morálních kvalit jednotlivce, tak rozvoj morálních kvalit společnosti. Důstojný život vede dobrý člověk v dobré společnosti. Proto nejen dobrá vůle jako osobnostní předpoklad důstojnosti, ale i garance práv a svobod ze strany společnosti je podmínkou důstojného života, a proto se obojí stává objektem mravní odpovědnosti. Povinnosti vyplývající s takto stanoveného objektu mravní odpovědnosti jsou proto opět jak povinnost usilovat o rozvoj morální kvality samotného jedince, tak povinnost usilovat o rozvoji morální kvality společnosti.

Literatura

- KANT, I. (1976): *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda.
 KOLÁŘ, P., SVOBODA, V. (1997): *Logika a etika. Úvod do metaetiky*. Praha: Filosofia.
 LYOTARD, J. F. (1998): *Rozepře*. Praha: Filosofia.
 PETRUCIJOVÁ, J., FEBER, J. (2009): *Svět duchovní kultury. Analýza institucionalizovaných forem*. Ostrava: OU.
 RICKMAN, P. (1967): Wilhelm Dilthey. In: E. Paul (Ed.) *The Encyclopedia of Philosophy*. New York: Macmillan, 2, 2 – 403.

Prof. PhDr. Jaromír Feber, CSc.

Katedra etika a morální filozofie
 FF TU v Trnavě
 jaromir.feber@truni.sk

Doc. PhDr. Jelena Petrucijová, CSc.

Fakulta sociálních studií
 Ostravská univerzita (ČR)
 Jelena.petrucijova@osu.cz

VÔĽA, ROZUM A MORÁLNE CNOSTI V SCOTOVEJ ETICKEJ TEÓRII (ZÁKLADNÉ ZNAKY)

THE WILL, REASON AND MORAL VIRTUES IN THE ETHICS OF DUNS SCOTUS (BASIC FEATURES)

Michal Chabada

Abstract: *The aim of the paper is to present an outline of Scotus's understanding of moral virtues in two aspects. In the first aspect, we present Scotus's understanding of the relationship between will and moral virtues, in the second aspect, the intellectual knowledge of generally applicable moral norms that establish the moral good of action and moral virtues. On the basis of an analysis of these two aspects, we conclude that in Scotus's ethics there is a move away from understanding virtues as the main ethical issue and moving towards a way of ethical reasoning in which are moral norms. According to moral norms the practice is to be formed and the actor's bliss is secondary. The connection between bliss and virtue loses inner cohesion, what occurs in the „denaturalisation“ of morals.*

Keywords: *Will, Reason, Moral good, Moral virtues, John Duns Scotus.*

Vôľa a morálna cnosť

Na rozdiel od Akvinského, podľa ktorých sídli morálne cnosti v zmyslovej snaživosti človeka (Akvinský, 2012, 89), je podľa Scota „vôľa sídlom morálnych cností“ (Scotus, 1997f, 230). Z tohto dôvodu najprv predstavíme Scotovo chápanie vôle a následne vzťah vôle a cnosti.

Prvý znak vôle možno získať z porovnania, akým spôsobom vyvolávajú svoju činnosť rozumové a nerozumové aktívne mohúcnosti. „Prvý rozdiel v rámci aktívnych mohúcností vzniká z odlišného spôsobu vyvolania činnosti“ (Scotus, 2013a, 506). Rozumovými a nerozumové mohúcnosti sa odlišujú spôsobom vyvolania svojej vlastnej činnosti: „Spôsob vyvolania vlastnej činnosti môže byť podľa rodu len dvojaký. Buď je totiž mohúcnosť zo seba zameraná na činnosť tak, že nemôže nekonať, ak nie je brzdená vonkajším činiteľom, alebo nie je zo seba zameraná a môže mať tento alebo opačný úkon; prípadne môže konať, alebo nekonať. Prvá mohúcnosť sa všeobecne nazýva „prirodzenosť“, druhá sa nazýva „vôľa““ (Scotus, 2013a, 506). Nerozumové mohúcnosti – ak nejstvie prekážka – prirodzene/ nevyhnutne vyvolajú svoj účinok, čím spadajú do sféry prirodzenosti. Rozumové mohúcnosti, ktoré môžu mať za tých istých okolností protikladné účinky, spadajú do sféry vôle. Na základe tohto rozdielu Scotus priradzuje rozum pod prirodzene aktívne mohúcnosti. Rozum je nevyhnutne určený na poznávanie a myslenie, ani úkony súhlasu alebo nesúhlasu nemá vo svojej moci (Scotus, 2013a, 508). Rozum

je v podstate je nerozumovou mohúcnosťou (Scotus, 2013a, 509). Len v spojení s vôľou ho možno nazvať rozumovou mohúcnosťou: „[Rozum] je rozumový len v odvodenom zmysle slova, lebo je predpokladom úkonu rozumovej mohúcnosti“ (Scotus, 2013a, 509). „Prirodzené príčiny operujú podľa nevyhnutných zákonov a neodkláňajú sa od predurčeného účinku. Slobodné príčiny sú schopné sebaurčenia a dovoľujú rozdielne účinky. ... vôľa (slobodná príčina) je nadriadená rozumu (prirodzená príčina), pretože je schopná sebaurčenia a rozum nie“ (Ingham, 1993, 131).

Hlavným znakom vôle je jej schopnosť sebaurčovania, ktoré je „srdcom chcenia“ (Ingham 1993, 130). „Jedine vôľa je určujúca. No spôsob, akým určuje, nespočíva v tom, že by bola zo seba určená na jeden protiklad ... Vôľa je vo vzťahu k svojmu vlastnému úkonu neurčená a svoj úkon vykonáva zo seba ... Vôľa sa týka protikladov slobodným spôsobom, môže určiť samu seba. ... sama môže niečo spôsobiť, môže určiť samu seba“ (Scotus 2013a, 509). Vôľa je vnútorne indeterminovaná k svojmu úkonu. Scotus rozlišuje dva typy indeterminácie. Prvý typ vyjadruje nedostatočnosť a je tu potrebné určovanie niečím iným (Scotus, 2013a, 507). Druhý typ spočíva v „nadmernej dostatočnosti, ktorá pochádza z neohraničenosti aktuality ako ... výnimočnej dokonalosti a moci, ktorá nie je viazaná na nijaký typ úkonu“ (Scotus, 2013a, 507 – 508). Vôli patrí druhý typ neurčenosti ako nadmernej dostatočnosti či výnimočnej dokonalosti, v ktorej sama zo seba prekonáva svoju neurčenosť a určuje sa pre nejaký typ aktivity. Vôľa je tak schopnosťou, ktorá človeku umožňuje utvárať seba samého. Na základe tohto spôsobu aktivity je vôľa „aktívnym princípom, ktorý je úplne odlišný od celého rodu aktívnych princípov a odlišuje sa od nich najmä opačným spôsobom činnosti. ... Lebo vôľa je úplne iná než ostatné aktívne mohúcnosti“ (Scotus, 2013a, 510). „Vôľa je činiteľom odlišnej povahy od všetkého, čo je vo svete“ (Scotus, 2013b, 7).

Sebaurčovanie vôle sa deje kontingentne. „Vôľa je v terajšom momente mohúcnosťou zameranou na opak toho, čo je ... Keď sa vôľa nachádza v stave chcenia, je v tomto chcení kontingentne a toto chcenie pochádza z nej samej – ak nie je vtedy kontingentne, tak nikdy, lebo nikdy nie je iným spôsobom. A ako je [chcenie] v nej kontingentne, tak je vtedy vôľa mohúcnosťou, ktorá je schopná vzťahovať sa na protiklady. ... Nie v tom zmysle, že môže onen protiklad spôsobiť zároveň s týmto, ale že môže onen protiklad spôsobiť v tomto momente, aj keď v tomto momente nespôsobuje nejaký iný. Pretože iné spôsobuje v tomto momente oddelene, a to nie nevyhnutne, ale kontingentne“ (Scotus, 2013a, 514). Scotus chápe vôľu ako slobodnú aktívnu mohutnosť kontingentného sebaurčovania sa (Möhle, 1995, 166), pre ktorú v jednom a tom istom momente existuje synchronná alternatíva. „Chcenie teda nesmieme chápať ako determinovaný, ale ako kontingentný úkon voľby medzi dvoma vylučujúcimi sa alternatívami. Vôľa teda nemôže chcieť len po sebe nasledujúce možnosti, ale v jednom jedinom momente, teda zároveň, môže voliť jednu zo synchronných alternatív“ (Söder, 1998, 94). „Vôľa sa vzťahuje na predmety voľby a nachádza sa v trvalej kontrole vlastných úkonov chcenia. Keď je predmet prítomný, môže ho chcieť, odmietat alebo suspendovať sa pre vyvolanie úkonu“ (Ingham, 1993, 130).

Ak rozum predchádza aktivitu vôle, je potrebné vysvetliť, akým spôsobom sa vzťahuje k vôli. Ak by rozum nezohrával nijakú úlohu, hrozilo by, že vôľa by bola iracionálnou svojvôľou. Vzťah rozumu a vôle chápe Scotus ako kooperáciu parciálnych účinných príčin (Scotus, 2013b, 6). V zapríčinení úkonu vôle je rozumom poznaný predmet aktívny prirodzene, vôľa vstupuje do kooperácie s poznaným predmetom slobodne. Vôľa potrebuje rozum, ktorý jej poznaný predmet ukazuje: „Rozum ... ukazuje a riadi, vôľa ... nakláňa a prikazuje“ (Scotus, 2013a, 508). No v tejto kooperácii je vôľa dôležitejšou príčinou než rozum (Scotus, 2013b, 6). Medzi rozumom poznaným predmetom a vôľou je potenciálny vzťah (*relatio appetitidualis*), ktorý sa stáva reálnym až na základe rozhodnutia vôle vstúpiť do tejto kooperácie.

Pre etickú problematiku vzťahu vôle a morálnych cností hrá dôležitú úlohu Scotovo rozlíšenie dvoch sklonov či motivácií vôle. „Otázka morálky je pre Scota otázkou motivácie“ (Ingham, 1993, 138 – 139). Prvý je sklonom k príjemnému (*affectio commodi; uti*), v ktorom vôľa smeruje k dobru, ktoré spočíva v zdokonalení prirodzenosti aktéra. Tento sklon je prirodzene aktívnou snaživosťou, ktorá prirodzene/nevyhnutne nasleduje rozumové poznanie. V tomto sklone človek sleduje vlastný prospech a výhody, ktoré pokladá za šťastie, používa veci a osoby ako prostriedky na dosiahnutie svojho prospechu/blaženosti (Ingham, 1993, 129). „Sklon vôle k príjemnému zahŕňa túžbu po blaženosti a sebazdokonalení, môžeme ho označiť za egocentrický ... tento sklon reprezentuje prirodzený aspekt vôle“ (Kent, 2003, 356).

Vôľa v sklone k spravodlivosti (*affectio iustitiae; fru*) primárne smeruje k vnútornému dobru predmetu, ktoré chceme = milujeme kvôli nemu samému (Scotus, 1997b, 153; Scotus, 1997d, 302; Honnefelder, 2005, 116). Sklon k spravodlivosti prepožičiava aktérovi slobodu prekročiť naturalizmus sklonu k príjemnému (Scotus, 1997c, 155) v úkone neegoistickej lásky. Sklon k spravodlivosti je „vrodenu slobodou vôle“ (Scotus, 1997d, 299), ktorá je predpokladom autonómie a morálnej zodpovednosti aktéra (Ingham, 1993, 129). Ako hovorí Williams: „*Affectio iustitiae* nám umožňuje slobodne chcieť to, čo sa od nás morálne vyžaduje bez ohľadu na šťastie. Takto môžeme vyvolať morálne dobré úkony“ (Williams, 2003, 347). „*Affectio commodi* sa týka predmetov opisovaných ako „prospešný pre moje šťastie“ a „nežiaduce pre môj prospech“; *affectio iustitiae* sa týka predmetom opísaných ako „prikázaný“ a „zakázaný“ (Williams, 1995, 439). Pre preukázanie existencie oboch sklonov siaha Scotus po bezprostrednej vnútornej skúsenosti. „Každý môže v sebe skúsiť, že je schopný odmietnuť dobro, ktoré mu rozum úplne jasne ukázal“ (Scotus, 1997a, 161).

Scotus pokladá za sídlo morálnych cností práve vôľu a cnosť určuje ako habitus voľby. Cnosť je vytváraná z úkonov vôle a zároveň vo vôli po viacnásobnom opakovaní vytvára navyknutý sklon, aby vôľa opakovane vyvolávala takéto úkony (Scotus, 1997f, 230; Müller, 2010, 422). Morálne cnosti prestávajú byť úzko prepojené so zmyslovou snaživosťou (emocionalitou človeka). Voči „zohľadňovaniu afektivity aktéra ako kritéria morálnej kvality konania sa Scotus stavia rezervovane. V oblasti morálky má význam len to, čo je skutočne v moci nášho slobodného roz-

hodovania. ... Emócie sú pasívnymi princípmi, ktoré sú vyvolávané procesmi vo vonkajšom svete. Emócie prípadne afektívne snaženia sa môžu stať predmetom morálneho hodnotenia, len vtedy, keď sa chápu ako výraz slobodného chcenia“ (Müller, 2010, 423).

Vzťah rozumu/vôle a emócií chápe Scotus ako despotický, lebo nerozumová časť duše musí poslúchať rozumovú ... a podliehať jej rozkazom (Scotus, 1997f, 230). Medzi rozumom a emóciami nie je priamy vzťah, ale sprostredkovaný vôľou, nakoľko dávať pokyny nižším častiam duše a mierniť afekty je primárne výkonom vôle (Scotus, 1997f, 229). Moderovanie afektov a emócií je podľa Scota úlohou najmä vôle a až sekundárne sa na tomto moderovaní podieľajú cnosti (Scotus, 1997f, 231; Müller, 2010, 424). V nerozumovej (afektívno-emocionálnej) časti duše sa nachádzajú len kvázi-cnosti, ktoré sú akýmsi vedľajším produktom príkazov vôle a preto skutočné cnosti, ktorých sídlom je vôľa, môžu existovať aj bez kvázi-cností, ktoré sú v zmyslovej časti duše (Scotus, 1997f, 234; Müller, 2010, 424). „Spojenie medzi cnosťami vôle a kvázi-cnosťami v iracionálnej časti duše ostáva u Scota koniec-koncov úplne akcidentálne“ (Müller, 2010, 425).

Morálne dobro, rozum a cnosť

Morálne dobro vyjadruje Scotus nasledovne: „Morálne dobro pristupuje ku konaniu presne potom, keď bolo vyvolané vôľou vo vedomej zhode s rozumovým poznaním“ (Scotus, 1959, 164; Müller, 2010, 429). Kľúčovým momentom morálneho dobra je teda zhoda aktivity vôle s diktátom rozumového poznania. „Vnútna dynamika medzi uvažovaním a chcením tvorí bázu morálnej objektivity a ... srdce Scotovej etiky“ (Ingham, 1993, 127, 128). Pozitívna morálna hodnota konania sa bude zakladať na zhode s poznaním rozumu. „Slobodne zvolený úkon nie je automaticky morálnym úkonom. Úkon musí zapadnúť do primeraného vzťahu k správne rozumu“ (Ingham, 1993, 134). Preto v tejto časti príspevku sa pozrieme na to, či je ľudský rozum schopný poznať morálne predpisy, na základe ktorých bude aktivita vôle morálne dobrá.

Scotus sa rozumovému poznaniu morálnych predpisov venuje vo svojej teórii prirodzeného zákona. Scotus vymedzuje prirodzený zákon takto: „Niektoré veci patria k prirodzenému zákonu dvojakým spôsobom. Prvým spôsobom ako prvé praktické princípy zrejmé na základe termínov alebo ako závery, ktoré z nich nevyhnutne vyplývajú. O tých sa hovorí, že patria k prirodzenému zákonu v najvlastnejšom zmysle“ (Scotus, 2005, 42). Prirodzenými zákonmi budú nielen také vety, ktorých pravdivosť je poznávaná na základe významoch termínov, z ktorých sa skladá, ale aj závery, ktoré možno z nich sylogisticky odvodiť. Od týchto praktických princípov nemôže byť udelený dišpenz (Scotus, 2005, 42; Cezar, 2004, 46).

Prirodzeným zákonom v prísnom zmysle sú praktické princípy, ktoré sú evidentné a neexistuje žiadne oslobodenie od nich. Prvým a najvyšším princípom prirodzeného zákona, ktorý tieto charakteristiky spĺňa, je podľa Scota príkaz lásky k Bohu: „Boh musí byť milovaný nadovšetko“ (Scotus, 2005, 42). Rozum poznáva, že Boh je najvyššie dobro a ako taký musí byť aj v najvyššej miere milovaný, pre-

tože „byť najvyšším dobrom“ neznamena nič iné než „byť milovaný nadovšetko“ (Scotus, 2005, 42). Vetu „najvyššie dobro musí byť nadovšetko milované“ možno poznať *per se*, je evidentná sama zo seba, lebo predikát je obsiahnutý v subjekte. Slovom, láska k Bohu je vždy morálne správna a záväzná (Scotus, 1997e, 276). Boh nemôže dišpenzovať spod prirodzeného zákona v prísnom zmysle. V opačnom prípade by to implikovalo protirečenie, lebo Boh seba miluje nevyhnutne a prikazoval by opak (Scotus, 2005, 43). Príkaz lásky k Bohu rozumom poznateľný morálny predpis a prax vôle, ak je formovaná podľa neho, bude je vždy mravne dobrá/správna.

Ak v sklone k spravodlivosti sledujeme dobro predmetu kvôli nemu samému, príkaz lásky k Bohu ako k najvyššiemu či nekonečnému dobru je jednoznačne v zhode s týmto sklonom. Sklon ku spravodlivosti „nám nehovorí, čo je prikázané, ale dovoľuje nám robiť to, čo je prikázané“ (Williams, 1995, 438). Človek má primárne milovať Boha kvôli nemu samému, lebo Boh je nekonečne dobrý. „*Affectio iustitiae* smeruje k Bohu nakoľko je dobrý v sebe samom“ (Williams, 1995, 443). „Scotus identifikuje Boha ako prvého kandidáta absolútneho dobra a načrtáva morálne normy z primárneho príkazu lásky k Bohu“ (Ingham, 1993, 129). Tomuto príkazu lásky k Bohu má človek podriaďovať vlastnú víziu blaženosti/šťastia, ktorá sa prejavuje v naturalistickom sklone k príjemnému.

Okrem vymedzenia prirodzeného zákona v prísnom zmysle vymedzuje Scotus prirodzený zákon v širšom zmysle. „Iným spôsobom niečo patrí k prirodzenému zákonu, pretože je to vo *veľkom súlade* s týmto zákonom, hoci to nevyhnutne nevyplýva z prvých praktických princípov, ktoré sú zrejmé na základe vlastných termínov a sú nevyhnutne poznané každým rozumom“ (Scotus, 2005, 43).

K prirodzenému zákonu v širšom zmysle patria príkazy druhej tabule Desatora (Scotus, 2005, 42). Obsah týchto príkazov nie je evidentný na základe obsahu termínov a nevyplývajú deduktívnym spôsobom z prvého praktického princípu, ktorým je príkaz lásky k Bohu. Predmetom príkazov prirodzeného zákona v širšom zmysle sú konečné dobrá a preto to, čo sa v nich prikazuje, nepredstavuje formálne = esenciálne dobro na dosiahnutie posledného cieľa (= Boha) a to, čo sa v nich zakazuje, neobsahuje formálne zlo, ktorého by sme sa mali vyvarovať (Scotus 2005, 44). Keby dobro/zlo, ktoré je v týchto príkazoch obsiahnuté, nebolo prikázané/zakázané, stále by bolo možné milovať Boha (Šprunk, 2005, 53). Aj keď príkazy druhej tabule nie sú evidentné zo seba a neplatia nevyhnutne, predsa nie sú ľubovoľné. Jestvuje medzi nimi poriadok, ktorý je v súlade s prvým praktickým princípom a to s príkazom lásky k Bohu. (Hoffmann, 2012, 45).¹

Scotus vysvetľuje „veľký súlad“ na príklade z pozitívneho práva. Z princípu „v spoločenstve alebo v štáte je nevyhnutné žiť v mieri“ nevyplýva nevyhnutne, že každý má mať súkromný majetok, pretože mier by mohol vládnuť v spoločenstve, kde by bolo všetko spoločné. No zásada, aby ľudia mali súkromné vlastníctvo je vo *veľkej zhode* s mierovým spolužitím, pretože ľudia sa v terajšom stave prirodze-

¹ „Tieto príkazy a zákazy neprotirečia prirodzenému zákonu v prísnom zmysle, sú s ním v zhode (consonantia), ako celok predstavujú poriadok, ktorý bol síce Bohom chcený kontingentne, no ako taký vykazuje vnútornú usporiadanosť ... či vnútornú racionalitu“ (Honnefelder, 2005, 128–129).

nosti starajú o svoj vlastný majetok viac než o spoločný a chceli by, aby spoločný majetok bol radšej pridelený im, než pridelený spoločenstvu a strážcom dobra spoločenstva. Takto by vznikali spory a neporiadok (Scotus, 2005, 44).²

Podľa Scota musíme vziať do úvahy to, akí sú ľudia v terajšom stave. Z dvoch noriem, ktoré sú logicky kompatibilné s láskou k Bohu, po zvážení pozitív a negatív, je vo väčšom súlade s láskou k Bohu tá norma, ktorej opak by spôsobil väčšie zlo. „Existuje síce niečo ako jeden princíp, ktorý je základom pre stanovenie všetkých ostatných zákonov a práv, ale pozitívne zákony nevyplývajú z tohto princípu s jednoduchou [logickou] nevyhnutnosťou, ale vysvetľujú ho, pokiaľ ide o určité jednotlivé prípady. Tieto výklady sú vo veľkom súlade s prvým všeobecným princípom“ (Scotus, 2005, 44).

Prikázania druhej tabule Dekalógu sú v podstate prikázaniami vyjadrujúcimi lásku k blížnemu. Podľa Scota láska k blížnemu spočíva v tom, aby blížny miloval Boha (Scotus, 2005, 45). Láska k blížnemu vo väčšej zhode s láskou k Bohu, pretože v nej chceme, aby blížny miloval Boha (Scotus, 2005, 45), čiže blížnemu prajem milovať Boha (dokonalá láska nie je žiarlivá či nepravá) (Scotus, 2005, 44). Boh nie je privátnym, ale spoločným dobrom (Scotus, 2005, 44). „Pre blížneho máme chcieť i ďalšie dobré, alebo aspoň nechcieť pre blížneho opačné zlé, napríklad nepriať mu, aby bol nespravodlivo zbavený telesného života alebo manželskej vernosti alebo časných statkov a pod.“ (Scotus, 2005, 46).

Z týchto príkladov je zrejmé, že hoci obe alternatívy sú osebe kompatibilné s láskou k Bohu, predsa, zohľadniac terajší stav slabosti ľudskej prirodzenosti, je jedna z nich vo väčšom súlade, než jej opak. Normy prvej i druhej tabule desatora sú rozumom poznateľné (morálne normy sú racionálne), no kvôli našej faktickej intelektuálnej a morálnej slabosti bolo potrebné nadprirodzené zjavenie, ktoré im dodáva charakter istoty.

Ak je prax (t. j. úkony vôle) formovaná podľa poznania rozumu, je správna. Do procesu poznávania morálnych princípov nijakým spôsobom nevstupuje teleológia ľudskej prirodzenosti, či sklon k príjemnému, ktorým je vyjadrená naturálna stránka človeka.

Morálnosť nejakého konania sa podľa Scota nemá posudzovať podľa úžitku pre šťastie konajúceho subjektu, teda či je v zhode so sklonom k príjemnému, ale podľa objektívnej spravodlivosti (Cezar, 2004, 27), teda podľa racionálne pozna-

² L. Honnefelder v tejto súvislosti upozorňuje, že Scotovo chápanie povahy a funkcie „zhody“ má blízko k Rawlsovmu chápaniu reflektívnej rovnováhy (Honnefelder, 2005, 29). U Rawlsa v zásade ide o proces, v ktorom sa snažíme dať do súladu naše morálne princípy s inými morálnymi presvedčeniami a zároveň o aplikáciu morálnych presvedčení na jednotlivé prípady. Nejde však o logicko-deduktívne odvodzovanie, ktoré by malo znaky prísnej nevyhnutnosti a všeobecnosti, ale skôr o praktickú úvahu, v ktorej sa zohľadňuje tak závažnosť morálneho princípu, ako aj jedinečnosť konkrétnej situácie či subjektu, na ktoré sa má princíp aplikovať. Výsledkom tohto procesu je koherentná sústava morálnych princípov a presvedčení, ktoré navzájom súvisia a ako celok dávajú zmysel. Samozrejme, ak sa zmení morálny princíp, proces praktickej úvahy sa obnovuje a opakuje. Scotus by však s Rawlsom nesúhlasil v tom, že by sa morálne princípy mohli zmeniť. Pre Scota je príkaz lásky k Bohu evidentným a nevyhnutným morálnym princípom, ktorý je platný v každom možnom svete a teda je zo svojej povahy nemenný. Zhoda medzi Rawlsom a Scotom sa tak týka charakteristiky procesu, ktorým sa dosahuje reflektívna rovnováha medzi morálnymi princípmi, ostatnými morálnymi presvedčeniami a spôsobom aplikácie na jedinečné situácie. K Rawlsovmu chápaniu reflektívnej rovnováhy (Kuna, 2005, 341 – 343).

teľných nevyhnutne platných a všeobecne záväzných noriem, ktoré sú v súlade so sklonom k spravodlivosti. Týmto sa Scotus rozchádza s naturalisticky ladenými eudaimonistickými etikami (Hoffmann, 2012, 30; Kent, 2003, 356), oddeľuje mravnosť a blaženosť.

Záver

Scota možno chápať ako jedného z teoretikov v etike, ktorý výrazne prispel k transformácii etického diskurzu. Scotova etika je charakteristická odklonom od chápania cností ako ústredného prvku etiky a príklonom k normatívne ladenej etike. Podľa Müllera sa tým začína prechod od chápania morálne dobrého ako viazaného na cnosť k chápaniu morálne dobrého ako viazaného na normy (Müller, 2010, 429).

Ako hovorí J. Müller: „Mravné dobro je u Aristotela funkcionálne viazané na tri fundamentálne princípy jeho etiky – blaženosť, cnosť a prirodzenosť. U Scota stráca toto spojenie svoju vnútornú súdržnosť. Prirodzenosť a morálna sa postupne disociujú, ako to ukazuje rozdiel medzi prirodzenosťou a vôľou. Mravnosť potom nie je – ako u Aristotela a T. Akvinského – komplementárnym završením prirodzenosti, ale musí sa chápať ako niečo od nej nezávislé a samostatné. Prirodzené a morálne dobro tu už viac nekonvergujú, ale sa tendenčne rozchádzajú. Skrze „denaturalizáciu“ morálny sa vytráca aj jej najvyšší účel, totiž blaženosť“ (Müller, 2010, 438).

Hoci aj Scotus vypracoval teóriu cnosti, na rozdiel od aristotelovsko-tomistickej etickej teórie pokladal za nositeľa morálnych cností vôľu, morálne cnosti nepokladal za vzájomne prepojené. Každá z morálnych cností má svoju cnosť rozumnosti a získavanie cností sa dosahuje nezávisle od afektívnej výbavy človeka (Hoffmann, 2012, 46). Tieto parciálne cnosti rozumnosti tvoria virtuálnu jednotu. Cnosti podstatne neprispievajú k morálnej добрôte konania, lebo základom morálnej dobroty konania je rozumové poznanie objektívne platných etických noriem. V prísnom zmysle slova vôľa nepotrebuje cnosti, aby sa určovala k dobrému konaniu. „Dvere k mravne dobrému konaniu sa dajú otvoriť principiálne aj bez nich [cností]. Cnosti strácajú svoju status vplyvu na morálny život a postupne sa stávajú formami sily vôľe, teda exekutívno-inštrumentálnymi veličinami“ (Müller, 2010, 438).

Okrem týchto dôsledkov Scotovej etiky treba upozorniť na skutočnosť, že Scotova etika je vo svojom jadre etikou lásky. Ak spomedzi dvoch sklonov existujúcich vo vôľi je vznešenejší sklon k spravodlivosti, ktorý vyjadruje lásku k predmetu kvôli jeho vnútornému dobru a tento sklon je zároveň v súlade s prvou normou prirodzeného zákona, ktorou je príkaz lásky k Bohu, tak „najvznešenejším ľudským úkonom je láska k najvyššiemu dobru. ... Cieľom ľudského morálneho života je zdokonaľovanie tejto nezištnej a priateľskej lásky“ (Ingham, 1993, 138, 146) tak smerom k Bohu, ako aj smerom k ostatným ľuďom.

Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-18-0178.

Literatúra

- AKVINSKÝ, T. (2012): *Otázky o ctnostech I. O ctnostech obecně*. Praha: Krystal OP.
- CEZAR, R. C. (2004): *Das natürliche Gesetz und das konkrete praktische Urteil nach der Lehre des Johannes Duns Scotus*. Mönchengladbach: Butzon & Bercker.
- HOFFMANN, T. (2012): Einleitung. In: Scotus, J. D.: *Freiheit, Tugenden und Naturgesetz*. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 9 – 52.
- HONNEFELDER, L. (2005): *Johannes Duns Scotus*. München: Verlag C. H. Beck.
- INGHAM, M. E. (1993): Scotus and the Moral Order. *American Catholic Philosophical Quarterly*, LXVII, (1), 127 – 150.
- KENT, B. (2003): Rethinking Moral Dispositions: Scotus on the Virtues. In: Williams, T. (ed.) *Cambridge Companion to Duns Scotus*. Cambridge: Cambridge University Press, 352 – 376.
- KUNA, M. (2005): Does Rawls Have an Adequate Account of Justification? In: *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis, Facultas Philosophica, Philosophica*, VI, 337 – 347.
- MÖHLE, H. (1995): *Ethik als scientia practica nach Johannes Duns Scotus. Eine philosophische Grundlegung*. Münster: Aschendorff Verlag.
- MÜLLER, J. (2010): Der Wille und seine Tugenden. Johannes Duns Scotus und das Ende der aristotelischen Tugendethik. In: Ludger Honnefelder – Hannes Möhle – Andreas Speer – Theo Kobusch – Susana Bullido del Barrio (eds.) *Johannes Duns Scotus 1308 – 2008. Die philosophischen Perspektiven seines Werkes / Investigations into his Philosophy*. Archa Verbi, Vol. III, Subsidia 5. Münster: Aschendorff Verlag, 421 – 441.
- SCOTUS, J. D. (2013a): Komentár k Aristotelovej Metafyzike I. IX, q. 15, n. 1–73. *Filozofia*, 68, (6), 502 – 516.
- SCOTUS, J. D. (2013b): Lectura II, d. 25, q. un, n. 1 – 99. *Ostium. Internetový časopis pre humanitné vedy*, 9 (1), 1–11. [online] [2019-11-06]. Dostupné na: <<http://ostium.sk/language/sk/lectura-ii-d-25-q-un-n-1-99-ed-vat-xix/>>.
- SCOTUS, J. D. (2005): Desetero a prirodzený zákon. *Ordinatio III*, suppl. dist. 37. *Salve. Revue pro teologii, duchovní život a křesťanskou kulturu*, 15 (4), 39 – 48.
- SCOTUS, J. D. (1959): *Ordinatio I*, d. 11 – 25. ed. Vat. V. Balić, C. – Bodevig, M. – Bušelić, S. et al. (eds). Vatican: Typis Polyglottis Vaticanis.
- SCOTUS, J. D. (1997a): *Ordinatio IV*, suppl., dist. 49, qq. 9 – 10. In: Wolter, A. B. (ed.) *Duns Scotus on the Will and Morality*. Washington: The Catholic University of America Press.
- SCOTUS, J. D. (1997b): *Ordinatio III*, suppl. d. 46. In: Wolter, A. B. (ed.) *Duns Scotus on the Will and Morality*. Washington: The Catholic University of America Press.
- SCOTUS, J. D. (1997c): *Ordinatio III*, dist. 17. In: Wolter, A. B. (ed.) *Duns Scotus on the Will and Morality*. Washington: The Catholic University of America Press.
- SCOTUS, J. D. (1997d): *Ordinatio II*, d. 6, q. 2. In: Wolter, A. B. (ed.) *Duns Scotus on the Will and Morality*. Washington: The Catholic University of America Press.
- SCOTUS, J. D. (1997e): *Ordinatio III*, suppl. d. 27. In: Wolter, A. B. (ed.) *Duns*

- Scotus on the Will and Morality*. Washington: The Catholic University of America Press.
- SCOTUS, J. D (1997f): *Ordinatio III*, suppl. d. 33. In: Wolter, A. B. (ed.) *Duns Scotus on the Will and Morality*. Washington: The Catholic University of America Press.
- SÖDER, J. R. (1998): *Kontingenz und Wissen. Die Lehre von den futura contingentia bei Johannes Duns Scotus*. Münster: Aschendorff Verlag.
- ŠPRUNK, K. (2005): Ke Scotově pojetí přirozeného zákona. *Salve. Revue pro teologii, duchovní život a křesťanskou kulturu*, 15 (4), 51 – 55.
- WILLIAMS, T. (1995): How Scotus Separates Morality from Happiness. *American Catholic Philosophical Quarterly*, LXIX (3), 425 – 445.
- WOLTER, A. B. (ed.) (1997): *Duns Scotus on the Will and Morality*. Washington: The Catholic University of America Press.

Prof. Michal Chabada, PhD.

Filozofická fakulta UK
Katedra filozofie a dejín filozofie
Gondova 2
814 99 Bratislava
michal.chabada@uniba.sk

IRACIONALITA A ETIKA

IRACIONALITY AND ETHICS

Andrej Rozemberg

Abstract: *Besides rhetorically effective announcement of the „end of philosophy“ and accusations of uselessness, academical philosophers are sometimes criticised that their lives don't correlate with expressed moral attitudes. From 2009 to 2015, American philosopher Eric Schwitzgebel published a series of experimental studies that found no significant differences in moral behavior of professional ethicist and non-ethicists. The aim of this paper is to consider to what extent the moral reasoning itself and his overvalued effect on our decisions can be „guilty“ of this paradoxical situation. Since philosophy is often criticised for minimal impact on public space, I'll try to demonstrate this problem on the philosophical project one of the most influential living philosopher – Singer's effective altruism.*

Keywords: *Ethics, Moral reasoning, Irrationality, Effective altruism, Akrasia.*

Začnime toto nevel'ké pojednanie o krehkom a neistom vzťahu medzi filozofiou a cnosťou jednou málo známou Marxovou výčitkou. Tridsaťdvaročný Marx, nespokojný s rýdzo kontemplatívnym charakterom dovtedajšej filozofie¹, v nenápadnej, ani nie dvadsaťstranovej kapitole nazvanej *Humánny liberalizmus* píše, že „medzi filozofiou a štúdiom skutočného sveta existuje podobný rozdiel ako medzi masturbáciou a sexom“ (Marx, 1969, 218). V oboch prípadoch ide, ako by to pravdepodobne vyjadril Marx, o záležitosť výsostne privátnu, idealistickú (vzťahujúcu sa primárne k predstave či vysnenému objektu) a nepraktickú.² Dovoľte mi hneď na úvod poznamenať, že táto analógia celú vec značne zjednodušuje. Pohlavná láska nemusí byť nutne menej idealistická, a sex, v ktorom je druhý iba nástrojom na uskutočnenie mojich fantázií, môže byť iba inou formou sebaukájania, ako by iste súhlasili Goldman (1977) či Vannoy (1980). Avšak Marxova analógia sa zdá byť krehká ešte z iného dôvodu. Tá najjednoduchšia odpoveď na Marxovu námietku nepraktickosti by znela, že existuje relatívne veľká doména filozofie, ktorá má ambíciu odpovedať na celkom *praktické* morálne výzvy, akými sú povedzme požiadavka znížiť mieru utrpenia zásahmi do ľudského genomu či snaha pripísať práva štvornožcom.

¹ Vid'. napr. pasáž z *Rheine Zeitung* (7/1842) požadujúcu celostnú premenu filozofie: „...musí nadísť čas, keď filozofia nadviaže kontakt so skutočným svetom nielen vnútorne svojím obsahom, ale tiež navonok svojím zjavom“ (nem. „Erscheinung“) (Marx, 1997, 122). D. Brudney (1998) v tejto súvislosti hovorí dokonca o Feurbachovej a Marxovej snahe „opustiť filozofiu“.

² Alebo ako to o čosi konkrétnejšie vyjadrí M. Tunick v *Hegel's Political Philosophy* (1992, 158), kým „Hegel dosiahol vyvrcholenie sám, intelektuálnym sebaukájaním, Marx ho dosiahol reálnym stykom – tým, že svojím myslením prenikol do panenskej pôdy ľudí“. Bližšie k Marxovej analógii vid'. tiež (Young, 2005, 58 – 79).

Druhá časť odpovede, ktorá nás bude zaujímať predovšetkým, nesúvisí ani tak s obsahom – s tým, o čom je tá – ktorá filozofia, ako skôr s *filozofovaním* samotným. Ak majú totiž pravdu Piaget (1965) či Kohlberg (1984), potom už samotné uvažovanie o morálnych problémoch, o pojmoch ako „cnosť“, „dobro“, „spravodlivosť“ prispieva k dokonalejšiemu morálnemu charakteru. Prirodzene, na tomto mieste musíme byť opatrní, pretože ak je tento názor správny, ak je *areté* učiteľná rovnako ako mnohé ľudské *téchnai*, potom by morálni filozofi, ktorí sú expertmi na riešenia Kohlbergových dilem, mali oplývať tými najcnostnejšími charaktermi. To je však čosi, čo si, nazdávam sa, neosobujú ani filozofi samotní. Erik Schwitzgebel (2009) pred časom uverejnil štúdiu s vtipným názvom *Do ethicists steal more books?*, v ktorej na príklade stratených pojednaní o etike z univerzitných knižníc ilustruje chýbajúcu koreláciu medzi deklarovanými postojmi etikov a ich konaním.³ Neskôr Schwitzgebel rozšíril testovaciu škálu o niekoľko ďalších kritérií (darcovstvo, charita, odpovedanie na maily študentov, platenie členského, udržiavanie kontaktu s rodičmi či (ne)jedenie mäsa), pričom došiel k veľmi podobným zisteniam.⁴

Ako si máme vysvetliť onú chýbajúcu koreláciu? Ak dovoľíte, začnem tým, že navrhнем dve pracovné hypotézy: podľa prvej je problém v samotnom systéme, ktorý na rozdiel od povedzme konfuciánskeho či bráhmanského systému *sādhany*⁵ nepredpokladá, že profesor či študent etiky budú konzistentní v deklarovaných morálnych hodnotách a konaní, rovnako ako štúdium či „robenie“ medicíny nevyžadujú príkladnú životosprávu medikov. Profesionálni etici, ktorí stoja na konci tohto systému, nie sú svätci, ale ľudia, ktorí dokážu „zdôvodniť“ svoje rozhodnutia alebo stanoviská a dokážu reflexívne (sokratovsky) premýšľať o zložitých morálnych dilemách“, ako píše M. Nussbaumová o absolventoch harvardských seminárov (Nussbaum, 1997, 45).

Druhá hypotéza je zásadnejšia. Vlastne ide o tradičnú odpoveď na otázku *akrasie*, podľa ktorej rozum nemá zvrchovanú moc nad ľudskými činmi, a tým, na čom v systéme rozhodovania záleží, sú skôr vášne, emócie či životné návyky, než kognície typu „toto je správne“, alebo „toto mi (objektívne) škodí“. *Viem*, že by som mal urobiť *x* (neurobiť *y*), no ja si vyberiem *y*. Ak „viem“ znamená v tomto prípade to isté, čo „som presvedčený“, potom celá schéma bude vyzerat' nasledovne:

P1 S je presvedčený, že by mal urobiť *x* (neurobiť *y*).

P2 Je vždy iracionálne konať v rozpore s vlastným (najlepším) presvedčením.

P3 S neurobí *x* (rozhodne sa pre *y*).

Z S koná iracionálne.⁶

³ Iba pre úplnosť, nevrátených filozofických pojednaní o etike bolo v rámci univerzitných knižníc evidovaných dvakrát viac ako titulov z iných odborov (Schwitzgebel, 2009, 720).

⁴ Schwitzgebel tak ešte o čosi viac posilnil pesimistický názor, ktorý v *The Problematics of Moral and Legal Theory* zastáva R. Posner, totiž že „morálne teoretizovanie ... nás nedokáže urobiť lepšími ľuďmi, či už v súkromí alebo verejných funkciách“ (Posner, 1999, 3).

⁵ Vid'. napr. (Mookerji, 1989).

⁶ Ak sa nám takýto záver nepozdáva, môžeme spochybniť niektorú z premís. Platónov Sokrates spochybnil prvú: ak je S naozaj presvedčený o správnosti *x* (ak vie, že *x* je správne), potom nemôže konať inak. A ak koná inak, potom v skutočnosti nie je presvedčený o správnosti *x* (nevie, že *x* je správne). V každom prípade si vyberá iba zdanlivo (podľa neho) lepšiu alternatívu, pretože ak by mal skutočné vedenie, rozhodol by sa inak. Alebo môžeme spochybniť P2 a argumentovať, že konať v rozpore s vlastným presvedčením nemusí byť vždy a nutne iracionálne – môže byť

Všimnime si, že táto odpoveď nijako špeciálne nezohľadňuje mieru alebo hĺbku nášho *uvažovania* o správnosti či morálnosti *y*, vypovedá iba o tom, čo majú *spoločné* morálny filozof a povedzme predavačka textilu. To, čo má filozof takpovediac „naviac“, je schopnosť *filozoficky* uvažovať o danom probléme, pýtať sa na platnosť niektorých predpokladov, pracovať súčasne s viacerými verziami, poukázať na chyby v argumentácii, poukázať na to, že daný problém rieši už Platón v *Protagorovi* (352b – 358d), no zdá sa, že žiadna z týchto schopností ešte *sama o sebe* nie je predpokladom alebo zárukou toho, že sa v rovnakej situácii zachová odlišne. Zachová sa veľmi podobne, iba bude mať odlišnú mieru porozumenia problému a bohatšiu zásobu argumentov. Jonathan Haidt, jeden z najznámejších zástancov tohto stanoviska, sa celú situáciu pokúsi objasniť na príklade krátkej spomienky.⁷ „Počas prvého roku doktorandského štúdia na Pensylvánskej univerzite som sám na sebe okúsil slabosť morálneho uvažovania. Čítal som nádhernú knihu – *Praktickú etiku* princetonského filozofa Petra Singera... Jeho jasné a silné argumenty ma okamžite presvedčili a od onoho dňa som bol morálnym odporcom veľkochovov – morálnym odporcom, nie praktickým. Chutí mi mäso, a jediné, čo sa za šesť mesiacov od prečítania Singerovej knihy zmenilo, bolo, že som premýšľal nad mojím pokrytectvom zakaždým, keď som si kupoval hamburger“ (Haidt, 2006, 124).

Ak by sme chceli túto pasáž čítať ako príklad akrasie, nemohol by nám nikto nič vytknúť. No Haidt celú vec skomplikuje tým, že ju svojím spôsobom ospravedlní, alebo presnejšie – zdôvodní ju primátom zvyku a sociálnej konformity pred morálnou argumentáciou, keďže tá podľa neho vstupuje do hry až *ex post* za účelom racionalizácie našich intuícií a návykov, prípadne potreby presvedčiť o nich druhých (Haidt, 2013, 75). Racionálna argumentácia samotná, bez podpory životnej praxe vyživujúcej oné intuície, nedokáže spôsobiť zmenu v motivačnej štruktúre našich činov. *Akrasia* je možná, pretože nie sme čisto racionálne bytosti – sme emocionálni psi naháňajúci sa za racionálnym chvostom. Preto Haidt nakoniec píše, v duchu

racionálne v „celkovej perspektíve“ (Audi 1990), príp. nemusí byť iracionálne vtedy, ak je naše presvedčenie mylné. Osobne však tento návrh nepovažujem za najšťastnejší, keďže si nemyslím, že konanie konzistentné s „celkovou perspektívou“ je dobrým príkladom *akrasie*. Podobne druhý prípad náš problém nerieši, keďže pre otázku *akrasie* nie je podstatné, či platí, že *p*; dôležité je, či je *S* presvedčený, že *p*. Preto ak nechceme, povedzme ako G. Watson v *Scepticism about Weakness of Will* (1977) spochybniť P3, t. j. tvrdenie, že *S* koná slobodne a zámerne proti vlastnému najlepšiemu presvedčeniu, zostáva prvé riešenie, avšak to sa zdá byť v jasnom rozpore s bežnou skúsenosťou: existuje *x* príkladov, keď sme vedeli, že by bolo racionálnejšie, dôstojnejšie či spásonosnejšie konať inak, než sme konali (silou vášne, zvyku, vidiny *bezprostredného* pôžitku, ktorým sme v danej chvíli prepožičali väčšiu motivačnú silu). Naše rozhodnutie bolo teda vedomé a intencionálne (majúci konkrétny zámer), no o jeho racionálnosti by sme, nazdávam sa, mohli uvažovať iba vtedy, ak by sme boli úprimne presvedčení o tom, že obe alternatívy *W*. Mischelovho testu (1960) sú rovnako hodnotným cieľom. Najlepšou odpoveďou je preto, domnievam sa, akceptovať *akrasiu* a zdôvodniť ju povedzme aristotelovsky konfliktom rozumu a vášni (7. kniha *Etiky Nikomachovej*, 1145b) či úmyselným a dočasným „odpojením“ (zatemnením) inteligencie inými psychickými funkciami (Bhagavad-gíta 2.63). Otázkou je, či máme medzeru medzi „najlepšími presvedčeniami“ a konaním chápať ako chybu alebo nedostatok, príznak viacúrovňovej mysle alebo povedzme dôkaz slobodnej vôle, kde presvedčenia, resp. motívy nášho konania nemajú „posledné slovo“, t. j. *nevynucujú* si adekvátne konanie.

⁷ J. Haidt si Singerovu *Practical Ethics* vyberá celkom zámerne, keďže Singer robí podľa neho presne to, čo v praxi nemá veľa šancí na úspech – apeluje na zmenu stravovacích (a iných životných) návykov pomocou racionálnych argumentov. Uvedme aspoň jeden príklad za všetky, tzv. „argument spravodlivého zohľadnenia záujmov“: (i) je neetické obetovať morálne významné záujmy mimoľudských živočíchov menej významným záujmom ľudí, (ii) pôžitok z jedenia mäsa je menej významný záujem než záujem netrpieť, (iii) jedenie mäsa je preto neetické.

Médeinho *video meliora proboque, deteriora sequor*, že danú zmenu dokážu spôsobiť iba silné emócie (Haidt, 2006, 124).

Keď si všimneme konkrétny smer, ktorým sa uberá Haidtova argumentácia, zistíme, že etiku či morálny zmysel chápe ako špecifický systém adaptácie, podobný estetickému vkusu. Toto chápanie mu umožňuje pomerne voľný pohyb medzi opisnou (faktuálnou) a etickou rovinou, čo je čosi, na čo zvyknú byť filozofi obzvlášť citliví. Rozumieme tomu, keď humeovský filozof vyhlási rozum skôr za obhajcu než za nezaujatého sudcu hľadajúceho pravdu (hoci správnejšie by mal povedať, že ním niekedy *môže* byť – ak sú v hre jeho osobné záujmy). Avšak Haidt požaduje o čosi viac: navrhuje nahradiť racionalistický model morálneho rozhodovania „sociálno-intuicionistickým“, keďže racionálne uvažovanie predstavuje iba malý zlomok toho, čím sme. Urobíme skrátka lepšie, ak pri našom morálnom súdení zohľadníme aj tú časť duše, ktorú nám Platón vo Faidrovi káže skrotiť.⁸

Čo to znamená pre etiku? Predovšetkým to znamená rozlúčenie sa s etickým monizmom, keďže život sám je príliš mnohotvárný na to, aby sa dal vtesnať do úzkych hraníc jedinej morálnej teórie. Morálny monizmus, uvažuje Haidt, je ako reštaurácia jedinej chute: kým v „utilitaristickej“ sa podáva iba sladké (potešenie), v „deontologickej“ iba slané (povinnosti). Ostatne, to je tiež dôvod, prečo monizmus neprodukuje iba spoločnosť notoricky nespokojných ľudí, ale tiež *neľudskú* spoločnosť ignorujúcu pluralitu morálnych princípov – chutí (Haidt, 2013, 151).

Minimálne jedna vec však stále zostáva nejasná – a týka sa samotnej podstaty intuicionistického modelu. Povedzme, že podstatou systému morálky je morálny zmysel alebo morálny cit, ktorý je výsledkom procesu adaptácie. Joshua Green (2013, 2014) to provokujúco ilustruje na známej morálnej dileme Philippy Foot.⁹ Ak máme odlišné intuitívne odpovede na dve verzie jednej a tej istej morálnej dilemy, presnejšie ak mozog odpovedá na predstavu priameho fyzického usmrtenia druhej osoby odlišne než na možnosť „letting die“ piatich osôb fyzicky vzdialených, tak preto, že na druhý prípad nie je rovnako emocionálne adaptovaný. Preto v prvom prípade, majúcom charakter osobnejšej dilemy, odpovedá na problém deontologicky, kým v druhom konzekvencionalisticky¹⁰. Morálne intuície tribalistického mozgu sa navyše týkajú jeho bezprostredného okolia, času a miesta, ktoré obýva. Preto Singer a ďalší autori, ktorí požadujú radikálne rozšírenie horizontov morálneho záujmu, narážajú často buď na nepochopenie, alebo pochopenie rýdzo teoretické, bez výraznej praktickej odozvy. Neurobíme chybu, ak si na tomto mieste pomôžeme známym príkladom zo Singerovho *The Drowning Child and the Expanding Circle*.¹¹

⁸ Haidt obmení Platónov okridlený záprah metaforou slona a jazdca, reprezentujúcich emócie a rozum (Haidt, 2013, 19).

⁹ Bližšie viď. (Foot, 1967, 5 – 15).

¹⁰ Bližšie viď. (Green, 2014, 695 – 726). Green poukazuje o. i. na to, že pri morálnych dilemách viac osobných, resp. emocionálne zafarbených, aktivujú odlišné oblasti mozgu, čo vysvetľuje odlišné odpovede na oba prípady.

¹¹ Ide o obmenu oveľa staršieho príkladu, pochádzajúceho od Mencía, ktorý na rozdiel od Singera neformuluje normatívny súd o morálnej *povinnosti* konať altruisticky, ale všima si výlučne našu *reakciu* na danú situáciu: „Že je všetkým ľuďom od prirodzenosti vlastná schopnosť súcitu, o tom sa veľmi ľahko presvedčíme: Keď nejaké dieťa spadne do studne, každý, kto je nablízku, sa vyťaká a pobeží ho ratovať. A to nie zato, že má pocit zaviazanosti voči jeho rodičom, alebo že by sa chcel stať hrdinom pred priateľmi a známymi. Ani nie pre svoju dobrú povest'. Urobí to z prirodzeného pocitu sútrpnosti a súcitu“ (Mencius, 1990, 84).

„... raz ráno zbadám topiace sa dieťa. Stojí ma minimálne úsilie vytiahnuť ho, až na to, že si zamočím a zašpiním šaty, a za ten čas, čo sa vrátim domov prezliecť, zmeškám moju prvú prednášku... Pochybuje snáď niekto, že by som mal skončiť za ním a vytiahnuť ho? Zašpiním si síce šaty a zruším prednášku..., no to všetko je v porovnaní so záchranou života dieťaťa irelevantné“ (Singer, 1997, 1).

Každý, kto čítal Singera, vie, že jeho intuitívne jasný príklad mal pôvodne slúžiť na zdôvodnenie konania v zdanlivo odlišnej situácii, ktorú predstaví o pár minút neskôr. Singer nás tento raz žiada, aby sme si predstavili, že ono topiace sa dieťa je od nás tisíce míľ vzdialené a že prispením na účet známej dobročinnnej organizácie môžeme jeho život zachrániť. Podľa Singera sú obe situácie analogické; jediné, čím sa líšia, sú fyzické vzdialenosti, avšak tie sú podobne ako vzdialenosti časové morálne nedôležité, rovnako ako skutočnosť, že do Oxfam America neprispievajú milióny ďalších ľudí. Zachrániť topiace sa dieťa by totiž bolo morálne správne aj vtedy, keby som nebol jediným svedkom onej udalosti. Na začiatku Singerovho argumentu teda stoja dva predpoklady: (i) ak je v mojich silách zabrániť zlu či nešťastiu, pričom ja sám neriskujem nič alebo je moja obeť porovnateľná, mal by som tak urobiť¹² (1972, 231), a (ii) na priestorových vzdialenostiach z morálneho hľadiska nezáleží. Ak sú obe premisy správne, uvažuje Singer, potom neposlať časť príjmu na dobročinné účely je rovnako nemorálne ako nepomôcť topiacemu sa dieťaťu. Viacero autorov (Gomberg, 2002; Lichtenberg, 2015; Glough, 2015) sa pokúsilo spochybniť Singerovu analógiu¹³, rozšíriť argumentáciu o historický či inštitucionálny kontext¹⁴ a pod. No podľa Greena (duálno-procesuálnej teórie) nie sú za odlišnými intuitívnymi odpoveďami etické či politologické úvahy, ale nedostatočná adaptácia mozgu na situácie, ktoré sa nás (nášho okolia) fyzicky bezprostredne nedotýkajú. Preto dokážeme poľahky ignorovať volanie o pomoc dedičanov z Ghany alebo ľudí z budúcnosti, a to aj po dočítaní Singerovej *Practical Ethics*. No presne to je dôvod, prečo by Singer, filozof a súčasne zakladateľ Life You Can Save, poukázal na nespoľahlivosť intuícii a apeloval by na silu racionálneho argumentu, ktorý dokáže poľahky prekonať oné vzdialenosti. Ak sú historickými intuitívnymi odpoveďami schvaľovanie otroctva či druhizmu (diskriminácie na základe odlišnej farby pleti či druhej príslušnosti), potom racionálnou odpoveďou musí byť prekonanie diskriminácie na základe morálne irelevantných znakov, vrátane uprednostňovania seba a nášho.

Otázkou zostáva, či tu od nás Singer nežiada príliš mnoho. Ak totiž morálne rozhodovanie sa, na rozdiel od dôkazu Fermatovej vety, nie je iba vecou racionálnej úvahy, potom, minimálne pre účely praxe, potrebujeme čosi, čo ideu povýši

¹² V *Live You Can Save* odporúča Singer prispievať pravidelne 1%, v *Giving What We Can* desiatimi. Sám však pripúšťa, že jeho požiadavky sú natoľko náročné, že mnohých potenciálnych darcov by mohli od charity odradiť.

¹³ G. Culliti v *The Life Saving Analogy* argumentuje, že Singerov potenciálny donor sa podobá na niekoho, kto nestojí pred studňou s jedným dieťaťom, ale pred jazerom plným topiacich sa ľudí, pričom všade naokolo stojí veľa ďalších ľudí, z ktorých sa iba zopár odhodlá pomôcť (Culliti, 1996, 61).

¹⁴ Problém podľa viacerých kritikov efektívneho altruizmu spočíva o. i. v tom, že systém charity nerieši politický kontext chudoby, za ktorú môžu často nefunkčné inštitúcie, nečinnosť regionálnych vlád, nespravodlivá medzinárodná politika a pod. Efektívni altruisti tak bremeno riešenia problému prenášajú na jednotlivcov, čím de facto pomáhajú udržiavať systém, ktorý danú chudobu vytvoril.

na intuíciu – čas. Život či životná ekonómia si nakoniec sami nájdú cesty a polohy, v ktorých sa dá žiť, pričom situácie, keď kritická morálna reflexia naráža na bežné intuície, je jednou z takých polôh. Niektoré morálne idey, ako povedzme odstránenie rasizmu či druhizmu, sa časom stanú intuíciami, iné, povedzme požiadavka impartializmu¹⁵, zostanú na dlhý čas ideami. Dokážeme oželiť priemyselné veľkochovy či ekonomiku profitujúcu z trhu s otrokmi, avšak stojí veľa námahy spochybniť intuíciu, ktorá nám káže navštíviť v nemocnici našu chorú matku a nie povedzme ženu ležiacu vo vedľajšej miestnosti.

Ak tomu dobre rozumiem, Singer chápe etiku ako vertikálu, ktorá poskytuje priestor pre ustavičnú prácu na sebe a ktorá nie je ohraničená tým, čo ľudia dnes alebo v minulosti bežne rozumeli pod etikou. To, že Singerov efektívny altruizmus popiera tieto hranice, teda akosi patrí k podstate veci. Na tomto mieste však musíme byť obzvlášť opatrní. Singerov jazyk totiž prezrádza, že to nie je etika, ktorá by altruizmus chápala ako možnosť alebo cnosť, čo sa môže javiť ako značne problematická myšlienka. Ak sa totiž odo mňa automaticky očakáva, že oželiem rodinnú dovolenku a usparené peniaze pošlem ľuďom trpiacim na *malnutritio*, skratka ak je altruizmus povinnosť, potom sa stráca významná časť toho, čo nazývame dobročinnosťou, keďže tá, minimálne v bežnom význame, zahŕňa vlastné slobodné chcenie a iniciatívu.

Nemyslím si, že by si Singer toto riziko neuvedomoval. Skôr sa zdá, že podstatnejšie než vhodne zvolený jazyk je pre efektívny altruizmus jeho racionálne *zdôvodnenie*. Navyše by nás efektívny altruista mohol upozorniť na to, že sme tu k sebe až príliš ohľaduplní. Mohol by argumentovať, že pomoc topiacemu sa diet'at'u nie je iba využitím „slobodnej príležitosti konať dobro“, nie je to čosi „naviac“ popri povinnej etickej výbave – a vrátiť tak celý prípad na jeho iniciačné miesto. Zdá sa teda, že kľúčovou pri posudzovaní oboch stanovísk bude otázka správnosti analógie charity a topiaceho sa. Singer, ako vieme, na nej založil teoretickú časť svojho projektu a akiste by neváhal naše váhanie v prvom prípade nazvať kognitívnou chybou. J. Green (2013) by pravdepodobne použil iný výraz: v *Moral Tribes* používa pre automatické, nereflexívne odpovede pojem „automatický modus“ rozhodovania. To, čo podľa Greena v prípadoch, ako je tento, musíme urobiť, je zmeniť režim z automatického na „manuálny“, keďže prvý nie je schopný riešiť inter-morálne konflikty a prirodzene favorizuje nás a naše. Prirodzene, to, nakoľko sú v manuálnom móde alebo na základe racionálnej morálnej úvahy riešiteľné problémy, ktoré altruistov trápia, zostáva nateraz otáznou.¹⁶ Isté je iba to, že ak morálne rozhodovanie v praxi

¹⁵ Etické hľadisko, píše Singer, „znamená prejsť od nášho osobného hľadiska k tomu, aké zaujíma nezávislý pozorovateľ“ (Singer, 1993, 317).

¹⁶ V jednom z posledných textov, nazvanom *Can learning about ethics actually make us more ethical people?*, odpovedá Singer na Schwitzgebelov návrh otestovať praktický dosah etických argumentov priamo na jeho seminároch. Singer uskutočnil spolu s Bradom Cokeletom experiment, ktorého sa zúčastnilo 1 143 študentov Kalifornskej univerzity v Riverside, vlastne išlo o prvý riadený experiment v histórii, testujúci impakt univerzitných prednášok z filozofie na správanie študentov (témou bolo jedenie mäsa, pričom filozofické argumenty v prospech vegetariánstva boli doplnené krátkym videom). Výsledok nebol síce nijako dramatický, keďže iba časť študentov bola ochotná zmeniť svoje stravovacie návyky, avšak išlo o štatisticky signifikantnú časť, čo podľa Singera hovorí v prospech pozitívnej odpovede na našu otázku. Sám však pripúšťa, že to nemuseli byť čisto alebo predovšetkým filozofické argumenty, ktoré študentov motivovali k zmene.

nie je, napriek želaniam etikov, vecou racionálnej argumentácie, potom – čisto pre účely praxe – potrebujeme prepašovať do textu viac intuície, citu, a možno zohľadniť aj iné než etické hľadiská.

Príspevok vznikol na Katedre filozofie a aplikovanej filozofie FF UCM v Trnave ako súčasť riešenia grantového projektu VEGA č. 1/0563/18 Filozofická analýza stierania hraníc v modernom biodiskurze.

Literatúra

- AUDI, R. (1990): Weakness of Will and Rational Action. *Australasian Journal of Philosophy*, 68, (3), 270-281.
- BRUDNEY, D. (1998): *Marx's Attempt to Leave Philosophy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- CLOUGH, E. (2015): Effective Altruism's Political Blind Spot. *Boston Review*. [online] [2015-07-14]. Dostupné na: <<http://bostonreview.net/world/emily-clough-effective-altruism-ngos>>.
- CULLITI, G. (1996): The Life Saving Analogy. In: W. Aiken, H. LaFollette (Eds.) *World Hunger and Morality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 51 – 69.
- GOLDMAN, A. H. (1977): Plain Sex. *Philosophy and Public Affairs*, 6, (3), 267 – 287.
- GOMBERG, P. (2002): The Fallacy of Philanthropy. *Canadian Journal of Philosophy*, 32, (1), 29 – 65.
- GREEN, J. (2014): Beyond Point-and-Shoot Morality: Why (cognitive) neuroscience matters. *Ethics*, 124, (4), 695 – 726.
- HAIDT, J. (2013): *Morálka lidské mysli. Proč lidstvo rozděluje politika a náboženství*. Praha: Dybbuk.
- HAIDT, J. (2006): *The Happiness Hypothesis: Finding Modern Truth in Ancient Wisdom*. New York: Basic Books.
- KOHLBERG, L. (1984): *The psychology of moral development*. Cambridge, MA: Harper & Row.
- KONFUCIUS, MENCIUS, SUN-C' (1990): *A riekol majster*. Bratislava: Tatran.
- LICHTENBERG, J. (2015): Peter Singer's Extremely Altruistic Heirs. *New Republic*, 30. 11. 2015.
- MARX, K., ENGELS, F. (1969): *Werke*, Band 3. Berlin: Dietz Verlag.
- MARX, K. (1997): *Writings of the Young Marx on Philosophy and Society*. Hackett Publishing.
- MOOKERJI, R. (1989): *Ancient Indian Education: Brahmanical and Buddhist*. New Delhi: Motilal Banarsidass.
- NUSSBAUM, M. (1997): *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform In Liberal Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- PIAGET, J. (1965): *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press.
- POSNER, R. A. (1999): *The Problematics of Moral and Legal Theory*. Cambridge, MA: The Belknap Press.

- SCHWITZGEBEL, E. (2009): Do ethicists steal more books? *Philosophical Psychology*, 22, (6), 711 – 725.
- SINGER, P. (2019): Can learning about ethics actually make us more ethical people? [online] [2015-07-14]. Dostupné na: <<http://theglobeandmail.com/opinion/article-can-learning-about-ethics-actually-make-us-more-ethical-people/>>.
- SINGER, P. (1972): Famine, Affluence, and Morality. *Philosophy and Public Affairs*, 1, (3), 229 – 243.
- SINGER, P. (1993): *Practical Ethics*. New York: Cambridge University Press.
- SINGER, P. (1997): The Drowning Child and the Expanding Circle. *New Internationalist*, 1-4. [online] [1997-04-05]. Dostupné na: <<http://newint.org/features/1997/04/05/peter-singer-drowning-child-new-internationalist>>.
- TUNICK, M. (1992): *Hegel's Political Philosophy: Interpreting the Practice of Legal Punishment*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- VANNOY, R. (1980): *Sex without love: A philosophical Exploration*. Buffalo, NY: Prometheus.
- WATSON, G. (1977): Skepticism about Weakness of Will. *The Philosophical Review*, 86, (3), 316 – 339.
- YOUNG, D. A. (2005): Knowing Thyself... private: Masturbation and Philosophy. *Sexuality and Culture*, 9, (4), 58 – 79.

Mgr. Andrej Rozemberg, PhD.

Katedra filozofie a aplikovanej filozofie
 Filozofická fakulta UCM v Trnave
 Námestie J. Herdu 2
 917 01 Trnava
 Slovenská republika
 andrej.rozemberg@post.sk

VÝZNAM PROFESIJNEJ ETIKY VO VZDELÁVANÍ ZDRAVOTNÍKOV

THE IMPORTANCE OF PROFESSIONAL ETHICS IN EDUCATION HEALTH PROFESSIONALS

Jana Koišová

Abstract: *Health care professions belong to a group of professions that are related to immediate work with people, so it is very difficult to imagine this activity in the absence of ethical context. Doctors and healthcare professionals are confronted with ethical issues in a similar way to professional or technical issues. Ethical thinking, decision-making and action are important parts of their profession. They come into contact with many moral concepts and principles on a daily basis, such as moral duty, autonomy, respect for human dignity, justice and the like. This leads to the knowledge of current ethical standards and rules as an integral part of the training of doctors and healthcare professionals.*

Keywords: *Professional ethics, Health professions, Education, Ethical codes.*

Úvod

Medicínske (biomedicínske) vedy patria podľa súčasnej klasifikácie do skupiny prírodných vied. Lekárska etika vyrastá z myšlienky, že prírodné vedy nedokážu uchopiť človeka ako celok. Z tohto dôvodu by nemala byť medicína izolovaná od etických (filozofických) teórií, pretože sa vždy zakladá na určitom obraze človeka. Pre prácu s trpiacimi nestačí len racionalita orientovaná výlučne na prírodovedné poznanie a skúsenosť.

Od počiatkov medicíny ako samostatného odboru sa objavuje potreba stanoviť etické pravidlá pre to, kedy a ako liečiť, ako vymedziť vzťahy medzi lekárom a pacientom a určiť hranice a spôsob lekárskej starostlivosti v špecifických hraničných situáciách medicíny a starostlivosti o zdravie. Povolanie lekárov a všetkých zdravotníkov je tiež spojené s mimoriadnou zodpovednosťou. Je vyžadovaná nielen dobrá znalosť odboru, ale aj znalosť príslušných právnych dokumentov a etických kódexov.

Filozofia a etika v minulosti tvorili tradičné piliere európskej univerzitnej vzdelanosti, tak bolo možné predpokladať, že lekári vo svojej praxi dokážu riešiť náročné situácie etickej povahy. Keď sa v minulosti vyskytovali dilematické situácie, riešil ich spravidla jeden lekár, v rámci výrazne asymetrického a paternalistického vzťahu voči pacientovi. Zjednodušene sa dá povedať, že etické rozhodovanie v oblasti starostlivosti o zdravie bolo v minulosti jednoduchšie. Nedostupnosť a problematická úroveň technických prostriedkov a medicínskych spôsobov po-

moci často ani neponúkala možnosť voľby. Od polovice 19. storočia je vyučovanie etiky zúžené a prírodovedná a technická orientácia sa stáva vo vzdelávaní medikov úplne dominantná. Tieto skutočnosti zdôrazňuje H. Haškovcová, pretože nedostatočnosť humanitného vzdelania sa podľa nej výrazne prejavila najmä po roku 1945. Poukazuje na to, že za počiatok krízy modernej medicíny a zdravotníctva možno považovať už prelom 19. a 20. storočia, situácia sa vyostrila najmä v období druhej svetovej vojny. Tieto príčiny vytvárajú situáciu, ktorá bola v oblasti zdravotníctva a medicíny popísaná ako tzv. odosobnená alebo dehumanizovaná medicína a zdravotná starostlivosť. Technicky vyspelá starostlivosť o zdravie má svoje nepopierateľné úspechy, jej negatívom je však strata ľudskej dimenzie pomoci. O potrebe zaviesť späť na lekárske a zdravotnícke fakulty výučbu lekárskej etiky sa otvorene, vo svetovom kontexte, hovorí v druhej polovici 20. storočia. V tejto dobe sa lekárska etika etablovala ako samostatná vedná disciplína a tiež nastala doslova explózia vo vytváraní etických kódexov.

Etické kódexy v medicíne

Lekárske povolanie sa už tradične spája s existenciou jasne vymedzenej profesijnej etiky a etický kódex je nevyhnutnou súčasťou medicíny ako aj zdravotníctva od ich počiatkov. V súčasnosti sú profesijné etické kódexy jedným z najvýznamnejších prostriedkov regulácie konania a správania človeka v určitej skupine, profesii, organizácii. V živote každého zohráva dôležitú úlohu etický štandard, ktorý od neho požaduje jeho profesia, či pracovné zaradenie.

Základom pre vypracovanie etických kódexov je deontologizmus. Kantova koncepcia povinnosti tvorí v súčasných diskusiách významnú časť argumentácií v biomedicínskej a lekárskej etike. Lekárska deontológia je náuka o povinnostiach lekára voči pacientom, kolegom a spoločnosti. V súčasnej dobe je rezervovaná pre užšiu oblasť lekárskej etiky, najmä pre etické kódexy. K silným stránkam deontologickej etiky patrí relatívna jasnosť a jednoduchosť systému povinností alebo záväzkov, ako aj vnútorná konzistentnosť, logickosť, čo uľahčuje posúdenie konkrétnych prípadov a situácií. Táto zdanlivá jasnosť v praxi môže niekedy narážať na úskalía, pretože pravidlá sú často príliš všeobecné na to, aby vyriešili všetky možné situácie.

Väčšina profesií má už v súčasnosti sformulované oficiálne etické súbory pravidiel správania sa, ktoré nazývame etické kódexy. Prijaté morálne normy predstavujú pre človeka moment opory v situácii morálnej voľby a poskytujú možnosť orientácie v praktickom živote. Profesionálne konanie potom možno chápať ako prijatie a akceptovanie kodifikovaných hodnôt a záväzkov.

Hlavnou funkciou každého etického kódexu je regulácia správania jednotlivca alebo celej skupiny v súlade s istými skupinovými etickými normami. Profesijný etický kódex tiež pomáha riešiť konfliktné situácie a tým uľahčuje členom profesijnej skupiny rozhodovať sa v situácii morálnej voľby.

Profesijný etický kódex je garantom, že daná profesia bude poskytovať odborné služby, nebude zavádzať klienta (pacienta), prípadne zneužívať jeho nevedomosť

či bezmocnosť. Etický kódex je teda na jednej strane pre pacienta zárukou, že jeho nevedomosť a podriadené postavenie nebude zneužitá. Pacient predsa nevie objektívne posúdiť, či je zvolená terapia adekvátne jeho stavu, či predpísané lieky nie sú zbytočne drahé. Je plne odkázaný na poznatky a skúsenosti lekárov a zdravotníkov, ako aj na ich zodpovedný prístup k chorému človeku. Na druhej strane je profesijný etický kódex výhodný pre obe strany, pretože tomu, kto zdravotnícku službu poskytuje, vytvára priaznivé prostredie pre odbyt jeho služby. Profesijné etické kódexy tak korigujú vzťah medzi profesiou a spoločnosťou. Chránia ľudí využívajúcich služby danej profesie a zároveň sú prospešné aj pre samotnú profesiu, pretože jej vytvárajú imidž dôveryhodnosti a zodpovednosti (Remišová, 1998, 18 – 22). Vďaka etickému kódexu môže byť vzťah medzi lekárom a pacientom životaschopný, lebo dáva pacientovi záruku, že jeho nevedomosť z oblasti medicíny nebude zneužitá druhou stranou, ktorá disponuje rozsiahlymi odbornými poznatkami a skúsenosťami. Existencia tejto záruky je nepísaným pozadím každého vzťahu laika a odborníka (Remišová, 2000, 222).

Práve na profesiu lekára sa najviac upriamuje pozornosť spoločnosti a už tradične kladie každá spoločnosť na profesiu lekára vysoké morálne požiadavky. Predpokladá sa, že každý lekár sa zaväzuje neškodiť pacientovi, vykonávať svoje povolanie poctivo a pomôcť každému, kto jeho pomoc potrebuje. V spoločnosti pretrvávajú určitá tendencie neposudzovať iné profesie z toho istého etického hľadiska ako profesiu lekára. Niektorí teoretici poukazujú na to, že správanie, ktoré posudzujeme u lekára ako hodné odsúdenia, sa posudzuje oveľa benevolentnejšie u biznismenov. A pritom ide o eticky relevantné javy. Lekár má slúžiť ľudskému životu, má nezištne pomôcť človeku, ktorý potrebuje jeho pomoc. Takéto požiadavky, by sa mali v rôznych modifikáciách klásť aj na iné profesie. Činnosť každej profesie by mala byť orientovaná na službu životu (Remišová, 2000, 223).

V odbornej literatúre neexistuje jednoznačný názor na obsah projektu či modelu vhodného pre všetky profesijné etické kódexy. Možno však konštatovať, že v medicíne a zdravotníctve vo všeobecnosti etické kódexy obsahujú tieto základné princípy a pravidlá:

1. Úcta k ľudskému životu a k ľudskej dôstojnosti
2. Princípy medicínskej etiky
3. Informovaný súhlas
4. Profesionálna mlčanlivosť

Etika cnosti v kontexte medicíny

Skúsenosti z praxe naznačujú, že pravidlá sú príliš všeobecné na to, aby poskytl návod, ako by sa mali lekári, sestry, fyzioterapeuti či rehabilitační pracovníci starať o pacientov, prípadne rozhodovať v dilematických situáciách. Pravidlá neposkytujú návod na všetky interakcie s pacientmi a často nie sú dostatočným motívom rozhodovania a konania.

Význam etiky cnosti a problematiku morálneho charakteru v lekárskej etike skúmajú T. L. Beauchamp a J. F. Childress. Vo svojej pluralistickej koncepcii, oriento-

vanej na princípy, pripisujú dôležitú úlohu hodnotovej orientácii lekára. Pre oblasť starostlivosti o pacientov princípy autonómie, neškodenia, prospešnosti a spravodlivosti nepostačujú, pretože morálka orientovaná len na princípy a pravidlá by bola neľudská a neosobná. Morálne uvažovanie zahŕňa viac ako používanie abstraktných princípov. Z tejto perspektívy, morálny charakter je dôležitý, podobne ako postulovanie pravidiel.

T. L. Beauchamp a J. F. Childress za najdôležitejšiu cnosť považujú starostlivosť. Táto cnosť určuje základnú orientáciu celej koncepcie. Starostlivosť spolu s piatimi hlavnými cnosťami biomedicínskej etiky - súcít (compassion), súdnosť (discernment), dôveryhodnosť (trustworthiness), integrita (integrity), svedomitosť (conscientiousness), ktoré podporujú rozvoj základnej cnosti, poskytuje „morálny kompas“ charakteru zdravotníkov.

Naopak cnosti ako vernosť, odvaha, láskavosť, zhovievavosť môžu niekedy viesť lekárov k nesprávnemu konaniu. Autori ako príklad uvádzajú nenahlásenie profesionálneho pochybenia. Lekár, ktorý sa snaží byť lojálny voči inému kolegovi tým, že neoznámi jeho pochybenie, nekoná morálne správne.

Etika starostlivosti (The Ethics of Care) zdôrazňuje črty osobnosti cenené v osobných vzťahoch, ako je súcít alebo vernosť. Starostlivosť odkazuje na ochotu konať v prospech osôb, s ktorými máme určitý vzťah. Kvality starostlivosti a citlivosti „tvárou v tvár“ problémom s pacientmi by mali byť, podľa T. L. Beauchampa a J. F. Childressa, neoddeliteľnou súčasťou profesijného morálneho charakteru lekárov a zdravotníkov.

Veľa medziľudských vzťahov v zdravotníctve sa týka osôb, ktoré sú zraniteľné, závislé, choré a slabé. Preto etika starostlivosti kladie osobitný dôraz jednak na odkázanosť (závislosť) pacienta - laika na poznatky, skúsenosti profesionálov, ako aj na emocionálne reakcie lekárov a zdravotníkov. Kvalitná zdravotná starostlivosť si vyžaduje vcítenie sa do potrieb pacientov a ohľaduplný postoj k ich situácii, ktoré sú skôr dôsledkom emocionálnych reakcií ako racionálneho úsudku, logickej úvahy, či rešpektovania pravidiel.

Záver

Pri riešení morálnych problémov sa lekárska etika neopiera o jednu univerzálnu teóriu, ale o komplex rôznych prístupov a uhlov pohľadu. Vzhľadom na podstatu a zmysel medicíny a zdravotnej starostlivosti sme sa zameriavali najmä na etické kódexy v medicíne a etiku cnosti. Pre rozhodnutia v náročných dilematických situáciách, s ktorými sú lekári a zdravotníci konfrontovaní, sú dôležité etické pravidlá a aj ich charakter. Skúsenosti z praxe naznačujú, že pravidlá, kódexy alebo postupy nie sú dostatočným motívom rozhodovania a konania. Často sú príliš všeobecné na to, aby poskytli spoľahlivé vodidlo konania. Z tohto dôvodu považujeme za prínosné začlenenie etiky cnosti do centra skúmania medicínskej etiky a lekárskeho i zdravotníckeho vzdelávania.

Literatúra

- BEAUCHAMP, T. L., CHILDRESS, J. F. (2009): *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford: University Press.
- HAŠKOVCOVÁ, H. (2015): *Lékařská etika*. Praha: Galén
- REMIŠOVÁ, A. (1998): *Etické kódexy*. Bratislava: Ekonóm.
- REMIŠOVÁ, A. (2000): Profesijné etické kódexy. *Filozofia*, 55, (3).

Mgr. Jana Koišová, PhD.

Inštitút fyzioterapie, balneológie a liečebnej rehabilitácie
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Rázusova 14
Piešťany 921 01
jana.koisova@ucm.sk

ETYCZNY WYMIAR CELÓW EDUKACJI SEKSUALNEJ

THE ETHICAL DIMENSIONS OF SEXUAL EDUCATION GOALS

Grzegorz Grzybek, Szymon Siwek

Abstract: *The purpose of the speculation was to indicate the ethical dimension of sex education. It results out of two aspects: the autonomy of the individual and the need to integrate the sexual sphere with the life ethos. The ethical dimension of sex education goals is based on opposing the morality of pressure and creating a specific aesthetics of existence in which erotic aesthetics will be its indispensable component.*

Keywords: *Ethics, Sex, Education, Aesthetics, Autonomy.*

Wprowadzenie

Celem artykułu jest wskazanie na etyczny wymiar celów edukacji seksualnej. W pierwszym punkcie zostaną ukazane podstawowe założenia edukacji seksualnej wynikającej z praw człowieka. W drugim przedstawiony zostanie spór dotyczący kształcenia i wychowania seksualnego. W trzecim zostanie podkreślony etyczny wymiar celów edukacji seksualnej.

Prawa człowieka a edukacja seksualna

Bezpośrednio w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka nie ma odniesienia do prawa do edukacji seksualnej, jednakże jest wskazanie na uprawnienie do zawierania małżeństwa, które ma być równe dla kobiety i mężczyzny. Prawo to dotyczy nie tylko samego zawarcia, ale także jego trwania oraz możliwości rozwiązania. Ponadto nie można być dyskryminowanym z uwagi nie tylko na płeć, ale także narodowość, rasę i religię.¹ Warto zwrócić uwagę na aspekt rozwiązania ponieważ on w historycznym i kulturowym ujęciu stawiał kobietę w gorszym położeniu (Grzybek, 2019b, 169).

Natomiast Deklaracja Praw Seksualnych Człowieka z 2014 roku wskazuje na prawo do nauki oraz prawo do kompletnej i wyczerpującej edukacji w zakresie seksualności. Artykuł dziesiąty podkreślający to uprawnienie brzmi w sposób następujący: „Każdy człowiek ma prawo do nauki oraz kompetentnej i wyczerpującej edukacji w zakresie seksualności. Edukacja ta musi być dostosowana do wieku uczącego się, zgodna z naukowym stanem wiedzy, z kompetencją kulturową uczącego się oraz opracowana na podstawie praw człowieka, równości płciowej (także w zakresie płci

¹ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (2002): In: Darowski, R. *Filozofia człowieka. Zarys problematyki, antologia tekstów*. Kraków: Wyd. WAM. 2002, 245, art. 16.

społeczno-kluturuwej), jak też pozytywnego nastawienia do seksualności i przyjemności”². Kilka elementów wskazanych w tym artykule jest istotnych dla niniejszej refleksji: dostosowanie wiekowe, kompetencja kulturowa, prawa człowieka, równości płciowa rozumiana także w kontekście możliwego sporu o pojmowanie płci społeczno-kluturuwej. Nie można także przeoczyć założenia, iż owa edukacja ma posiadać pozytywne nastawienie do seksualności i przyjemności zmysłowej.

Warto w tym miejscu przytoczyć określenie płci kulturowej w założeniach etyki rozwoju: płeć kulturowa to przypisanie płci biologicznej (męskiej i żeńskiej) pewnych cech postulowanych, które w toku socjalizacji i wychowania poprzez moralność nacisku powinny zostać w osobie danej płci wytworzone. Wytworzone cechy stają się źródłem ustalonego kulturowo obszaru i zakresu wzajemnego komunikowania oraz działania” (Grzybek, 2014, 55 – 56). Można powiedzieć, że płeć kulturowa jest w pewnym sensie rodzajem „nakładki normatywnej” na płeć biologiczną. Celem owej „nakładki” jest normatywizacja działania w zależności od posiadanej, czy może raczej przypisanej płci.

Istotne podejście do edukacji seksualnej zostało także zawarte we wcześniejszym dokumencie. W Powszechnej Deklaracji Praw Seksualnych wskazano na wszechstronny wymiar edukacji seksualnej. Ma ona być „procesem trwającym przez całe życie i powinny być do niej włączone wszystkie instytucje społeczne”³. Przeobrażania w zakresie świadomości swoich odniesień płciowych, kryzysu pełnionej roli płciowej, wydaje się, że domagają się ciągłości edukacji seksualnej. W założeniach etyki rozwoju wskazano na ważne określenie jakim jest samowychowanie erotyczne, które polega na: „znajomości siebie, specyfiki relacji płciowych, natury erotyzmu i możliwości rozwoju osobowości etycznej. Możliwość pogodzenia tych elementów wymaga estetyki egzystencji, która wyraża się w wytworzeniu swojego sposobu bycia. Spożytkowanie zdolności poznawczych i wolitywnych w samowychowaniu erotycznym powinno prowadzić do doświadczania szczęścia oraz umiejętności przeżywania go z partnerem” (Grzybek, (2019a). Ponadto „Samowychowanie erotyczne nie może być zastąpione przez socjalizację seksualną (może to spowodować życie nie swoim erotyzmem) ani przez edukację seksualną (nie rozwiązuje kwestii estetyki egzystencji, dostarcza jedynie określonej wiedzy)” (Grzybek, 2019a).

Podejście do rozwoju seksualnego, rozumianego jako zadanie całozyciowe, wyznacza pewne ramy refleksji w zakresie edukacji seksualnej.

Spór o kształt edukacji seksualnej

Chociaż w dokumentach podkreślających prawa człowieka w zakresie edukacji seksualnej ogólnie został nakreślony kształt edukacji seksualnej oraz jej potrzeba, to jednak można mówić o sporze w tym zakresie.

² Deklaracja św. Kongregacji Nauki Wiary: O niektórych zagadnieniach etyki seksualnej (1987): In: *Kościół a problemy etyki seksualnej. Komentarz do Deklaracji Persona Humana*. Przekład: A. Szymanowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, s. 29.

³ Powszechna Deklaracja Praw Seksualnych (2017): In: Lew-Starowicz, M. - Z. Lew-Starowicz - Z., Skrzypulec-Plinta, V. (eds.) *Seksuologia*. Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie, s. 25.

Być może ów spór można określić w przeciwstawnych koncepcjach, gdzie z jednej strony mowa o edukacji seksualnej, zaś z drugiej wychowaniu seksualnym.

Jednak z autorek wskazuje, że: „Spór o charakter realizacji przedmiotu dotyczącego sfery płciowości i seksualności nie jest sporem pomiędzy neutralną (naukową) opcją z jednej strony a zaangażowaną światopoglądowo opcją kształtowania świadomości młodzieży z drugiej strony. Spór toczy się w istocie pomiędzy formacją liberalistyczno-permisywną a formacją broniącą tradycyjnych wartości człowieka, rodziny i narodu” (Ostrowski, 1998, 239). Próba zarysowania sporu w tak fundamentalny sposób wskazuje na pewne nastawienie do płciowości w ogóle i do koncepcji obecności płci w kulturze. Związane są z tym pewne lęki.

Jeden z lęków zawarty jest w przeświadczeniu, że swoboda seksualna prowadzi do zniszczenia wolności (Kuby, 2013, 24 – 34). Obawy przed edukacją seksualną dotyczą także stwarzania świadomości stanu zagrożenia przez teorię gender. Lęk związany jest także z przyznaniem praw prokreacyjnych, gdzie pożycie płciowe nie powinno ograniczać się tylko do celów prokreacyjnych (Flavigny, 2015, 209 – 210). Religia katolicka obawia się zepsucia obyczajów, w którym do najpoważniejszych „oznak należy zaliczyć nadawanie seksualności przesadnego znaczenia. Z pomocą środków przekazu społecznego oraz widowisk, to zepsucie postąpiło tak daleko, że wdarło się do dziedziny wychowania i skaziło opinię publiczną”⁴. Jednakże Michel Foucault zwraca uwagę, że to religia i kontrola społeczna jako ośrodki opinii nadają seksualności znaczenia badając ją, monitorując oraz zastanawiając się jak optymalnie włączyć ją w systemy użyteczności, pokierować nią i uregulować (Foucault, 1995, 28 – 29).

Skupiając się przede wszystkim na przeciwstawieniu edukacji seksualnej wychowaniu seksualnemu, można powiedzieć, że podejście wolnościowe ma się opowiadać za edukacją seksualną zaś opresyjne za określonym wychowaniem seksualnym, które niekonieczne powinno być domeną szkoły (Grzybek, Siwek, 2019, 92 – 93).

Edukacja seksualna zwykle jest związana z przekazem odpowiedniej wiedzy o seksualności pozwalającej na bezpieczne i niekolizyjne korzystanie z przyjemności płciowych. Wychowanie seksualne zaś winno obejmować dwa nurty: pierwszy to informacyjny, wiedza oddziałująca na zdolności poznawcze wychowanka oraz formacyjny, który oznacza oddziaływanie na zdolności wolitywne z uwzględnieniem w nich roli uczuć. Celem tego oddziaływania jest doprowadzenie do przyjęcia, że celem płciowości jest prokreacja, a w niej tkwi sens, a także celowość ludzkiej seksualności (Pabiasz, Pabiasz, 2000, 120 – 121).

Natomiast celem wychowania seksualnego, zwłaszcza w nurcie chrześcijańskim jest zintegrowanie energii seksualnych z osobowością człowieka. Wychowanie seksualne ma prowadzić do integracji seksualnej, gdzie wszystkie sfery życia są ze sobą właściwie połączone i przyczyniają się do rozwoju człowieka, a także go umożliwiają. Z tym wiąże się także następujące założenie: jeśli seksualność człowieka stanowi jego integralną część, to też problemy dotyczące tej sfery nie mogą

⁴ Deklaracja św. Kongregacji Nauki Wiary: O niektórych zagadnieniach etyki seksualnej (1987): In: *Kościół a problemy etyki seksualnej. Komentarz do Deklaracji Persona Humana*. Przekład: A. Szymanowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 11, art. 1.

być rozwiązywane, bez całościowo pojętej osoby ludzkiej (Augustyn, 2009, 5 – 6). Właściwie zrozumienie seksualności człowieka bez ujęcia określonej koncepcji osoby, to jest obejmującej sferę biologiczną, psychiczną i duchową jest niemożliwe (Mroczkowski, 2017, 38).

Z drugiej strony należy również wskazać na socjalizację seksualną. Podlega jej osoba bezwiednie, gdzie osobnik danej płci ma się poddać oczekiwaniom i społecznym wzorom seksualnego zachowania. Na zakres socjalizacji wpływa przede wszystkim kultura i religia (Grzybek, Siwek, 2019, 92 – 93). Kulturowo ujęte aspekty seksualizacji pozwalają dostrzec problem systemu patriarchalnego, dającego mężczyźnie władzę na kobietą (Imieliński, 1984, 32 – 33). Erich Fromm wskazywał ponadto, że walka płci wciąż trwa (Fromm, 2011, 136 – 137).

Wdaje się, że specyfika sporu o kształt edukacji seksualnej często zasłania etyczne elementy edukacji seksualnej.

Etyczny wymiar celów edukacji seksualnej

Próba podkreślenia etycznych celów edukacji seksualnej będzie wsparta teorią etyki rozwoju, której zadaniem jest ukazanie normatywnego wymiaru „rozwoju człowieka, w którym podstawowymi założeniami są tezy o moralnym bytowaniu człowieka i osobowości etycznej. Celem „etyki rozwoju” jest dostarczenie narzędzia teoretycznego pozwalającego na zobrazowanie rzeczywistości wychowawczej i opiekuńczej (czy też społecznej)” (Grzybek, 2013, 100).

W pierwszym punkcie zostało przytoczona idea samowychowania erotycznego. Wskazuje ono na podstawowe etyczne aspekty edukacji seksualnej: rozwój osobowości etycznej oparty na doskonaleniu zdolności poznawczych i wolitywnych. Ten rozwój powinien w kontekście seksualności wiązać się z wytworzeniem własnego sposobu bycia.

Przeciwieństwem podejścia moralizatorskiego do sfery seksualnej jest podejście, które w etyce rozwoju zostało określone jako etyczny erotyzm. Idea „etycznego erotyzmu” polega na zintegrowaniu etosu życiowego z etosem erotycznym (Grzybek, 2019a).

Etos życiowy oznacza wytworzenie w podmiocie własnych wzorów postępowania i wartościowań, czyli swoistego sposobu bycia. Oczywiście na ten sposób bycia wpływa moralność poprzez socjalizację oraz etyka jako wiedza o sztuce życia (Grzybek, 2019b, 80). Należy ponadto zauważyć, że „etos życiowy nie tyle stanowi obszar ludzkiej wolności, przeciwstawnej moralności nacisku, ale jest dzisiaj zadaniem stojącym przed każdym, który jest tego świadom, stoi przed podmiotami moralnymi, mogącymi dążyć do osobowości etycznej, a więc modelu egzystencji ukierunkowanej na istnienie” (Grzybek, 2019b, 84).

Model egzystencji ukierunkowanej na istnienie, to z jednej strony uświadomienie kierowania swoim rozwojem, z drugiej oparcie się pewnym niewłaściwym tendencjom obecnym w kulturze masowej, czy też moralności nacisku.

„Etyczny erotyzm” zatem także będzie się przeciwstawiał moralności nacisku, która w kontekście seksualnym objawia się poprzez zakazy, nakazy, przykazania.

Kodyfikuje erotyzm tworząc kodeks seksualnych zachowań. Natomiast „etyczny erotyzm” opiera się na rozwoju osobowości etycznej. „Podstawowym odniesieniem nie są normy: nakazy, zakazy, przykazania, ale wartości, przede wszystkim podstawowe: wolność, mądrość, miłość, szczęście, godność osoby. Erotyzm jest jakością, która może być dobrze lub źle spożytkowana, może mieć charakter wartościujący lub dezintegrujący w zależności od odniesienia do wartości nie zaś norm. Mądrość uzasadnia wybór, wolność tworzy przestrzeń wyboru, miłość stanowi przedmiot erotyzmu, szczęście potwierdza jego jakość, godność osoby, jej integrację” (Grzybek, 2019a).

Chodzi zatem o stworzenie estetyki egzystencji, estetyki erotycznej, która wyraża się zintegrowaniu sfery erotycznej ze swoim sposobem bycia. Zamiast kodeksu seksualnego wprowadza się zasady opierające się na umiejętnym włączeniu sfery erotycznej z całokształtem swoich dążeń. Seksualizacja oparta na kodeksie zastąpiona w tym ujęciu jest estetyką egzystencji, gdzie chodzi o właściwe wykorzystanie swoich zdolności poznawczych oraz wolitywnych. Etyczny erotyzm ma prowadzić do maksymalizacji swojego i innych szczęścia.

Tak ujęte etyczne cele edukacji seksualnej przeciwstawiają się moralności nacisku, socjalizacji seksualnej czy też wychowaniu seksualnemu opartemu na zadaniach światopoglądowych czy ideologicznych, choćby zawartych w kulturze patriarcalnej.

Literatura

- AUGUSTYN, J. (2009): *Integracja seksualna. Przewodnik w poznaniu i kształtowaniu własnej seksualności*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Deklaracja Praw Seksualnych Człowieka (2017). In: Lew-Starowicz, M. - Lew-Starowicz, Z. - Skrzypulec-Plinta, V. (eds.) *Seksuologia*. Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie, 26 – 30.
- Deklaracja św. Kongregacji Nauki Wiary: O niektórych zagadnieniach etyki seksualnej (1987). In: *Kościół a problemy etyki seksualnej. Komentarz do Deklaracji Persona Humana*. Przekład: A. Szymanowski. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, 9 – 27.
- FLAVIGNY, CH. (2015): *Kłótnia o gender*. Przekład K. Kubaszczyk. Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.
- FOUCAULT, M. (1995): *Historia seksualności*. Przekład: B. Banasiak, T. Komendant, K. Makuszewski. Wstęp: T. Komendant. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- FROMM, E. (2011): *Miłość, płć i matriarchat*. Przekład: B. Radomska, G. Sowiński. Poznań Dom Wydawniczy: Rebis.
- GRZYBEK, G. (2013): *Etyka rozwoju a pedagogika opiekuńcza*. Rzeszów: Wyd. UR.
- GRZYBEK, G. (2014): *Etos życia. Wychowanie do małżeństwa w założeniach etyki rozwoju*. Rzeszów: Wyd. UR.
- GRZYBEK, G. (2019a): *Etos i eros. Etyka rozwoju wobec seksualności a samonychanowanie*. Wyd. UR. Rzeszów. (w druku).

- GRZYBEK, G. (2019b): Prawo do zawierania małżeństwa a wizja seksualności. Interpretacja etyczna. *Polityka i Społeczeństwo*, 1, (17), 43 – 55.
- GRZYBEK, G., SIWEK, SZ. (2019): Edukacja seksualna czy samowychowanie erotyczne. Refleksja etyczna. In: Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи. Полтава: Вид-во Астрія, 92 – 93.
- IMIELIŃSKI, K. (1984): Kulturowe aspekty seksuologii. In: Imieliński, K. (ed.) *Seksuologia kulturowa*. Warszawa: PWN, 9 – 124.
- KUBY, G. (2013): *Globálna sexuálna revolúcia. Strata slobody v mene Slobody*. Bratislava: LÚČ.
- MROCZKOWSKI, I. (2017): *Etos miłosierdzia a wierność małżeńska. Moralne dylematy osób żyjących w związkach niesakramentalnych*. Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.
- OSTROWSKA, K. (1998): Edukacja czy wychowanie seksualne? Spór o słowo czy rzecz? *Ethos*, 3, (43), 239 – 251.
- PABIASZ, H., PABIASZ, W. (2000): *Podstawy chrześcijańskiej etyki i pedagogiki seksualnej*. Częstochowa: WSP w Częstochowie.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (2002): In: Darowski, R. *Filozofia człowieka. Zarys problematyki, antologia tekstów*. Kraków: Wyd. WAM, 243 – 248.
- Powszechna Deklaracja Praw Seksualnych (2017). In: Lew-Starowicz, M., Lew-Starowicz, Z. - Skrzypulec-Plinta, V. (eds.) *Seksuologia*. Warszawa: PZWL Wydawnictwo Lekarskie, 24 – 25.

Prof. UR dr hab. Grzegorz Grzybek, PhD.

Kierownik Zakładu Pedagogiki Opiekuńczej,
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego,
Ul. Jałowego 24,
35-103 Rzeszów,
Polska;
gg07@ur.edu.pl

Mgr. Szymon Siwek

Doktorant Uniwersytetu Preszowskiego,
Wydział Filozoficzny

**Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie *Filozofia, vzdelanie, kultúra*
vo výzvach súčasnosti konanej 9. 10. – 11. 10. 2019 na Filozofickej fakulte
UPJŠ v Košiciach**

Sabína Gáliková Tolnaiová – Peter Kyslan – Ondrej Marchevský (eds.)

Vydavateľ:	Slovenské filozofické združenie pri SAV
Tlač:	Tlačiareň svidnická, s. r. o. Svidník
Vydanie:	prvé
Miesto vydania:	Bratislava
Rok vydania:	2020
Náklad:	100 kusov
Rozsah:	190 strán

ISBN 978-80-973092-4-4
EAN 9788097309244