

**SELF-REALIZATION, MEANING OF LIFE AND LIFELONG
EDUCATION ¹
SEBAREALIZÁCIA, ZMYSEL ŽIVOTA A CELOŽIVOTNÁ EDUKÁCIA**

Kosová Beata

Faculty of Education Matej Bel
University Banská Bystrica Slovak republic

beata.kosova@umb.sk

ABSTRACTS

In times of globalization changes and economization of the entire social life we see that the philosophical idea of the individual creative and human self-realization of people is being misused by the economic powers to serve the individualism ideology to meet the needs of the market. That is why this study clarifies the personalistic, phenomenological and holistic approaches towards the substance of humans, looking particularly on the personable dimension of their lives. Self-realization is seen as a creative transcending of the world and oneself, not only to meet one`s needs and intentions, but also as fulfilling the needs of others, as a fulfillment of human values. It explains the process of forming the meaning of human life and the role education plays in it. The education itself is seen not only as an introduction of others into the world, but also into the meaning of their unique lives, into their freedom and responsibility, and this simultaneously puts high demands on the lifelong education.

V dobe globalizačných zmien a ekonomizácie celého spoločenského života je filozofická idea individuálnej tvorivej a humánnej sebarealizácie človeka ekonomicky zneužitá na ideológiu individualizmu pre potreby trhu. Štúdia preto objasňuje personalistické, fenomenologické a holistické prístupy k podstate človeka s osobitným zreteľom na osobnostnú dimenziu jeho života. Sebarealizáciu vníma ako tvorivé prekračovanie sveta a seba samého, nielen ako uspokojovanie vlastných potrieb a zámerov, ale aj ako uspokojovanie potrieb druhých, ako napĺňanie humánnych hodnôt. Vysvetľuje proces budovania zmyslu života človeka a úlohu výchovy v ňom. Samotnú výchovu považuje nielen za uvádzanie druhého do sveta, ale aj do zmyslu jeho jedinečného života, do jeho slobody a zodpovednosti,

čo zároveň kladie vysoké nároky aj na celoživotné vzdelávanie.

KEY WORDS:

humanistic pedagogy, personable dimension of human life, self-realization, meaning of life, lifelong education

humanistická pedagogika, osobnostná dimenzia života človeka, seberealizácia, zmysel života, celoživotné vzdelávanie

Úvod

Pre súčasnú globalizovanú dobu je typická totálna ekonomizácia života spoločnosti, trhové hodnoty prestupujú celú textúru sociálneho života vrátane jeho duchovných oblastí. Ekonomické hľadiská sa stávajú rozhodujúcimi v otázkach vedy, vzdelávania, zdravotníctva, kultúry a pod. a to aj na úkor psychického a osobnostného rozvoja človeka. Prejavuje sa to aj v tom, že nový kapitalizmus mobilizuje v ľuďoch pocit hlbokéj nespokojenosti a nedostatočnosti, pocit, ktorý treba utíšiť rastúcou spotrebou. Neoliberálne princípy neobmedzenej slobody a individualizmu v trhovej ekonomike (sloboda podnikania a konkurenčný boj) sa prenášajú do sociálneho života a stávajú sa sociálnymi normami, altruizmus je vnímaný ako prekážka rastu. Fukuyama to nazýva vnútorným „veľkým rozvratom“ spoločnosti, pri ktorom sa rozpadajú komunity predtým stmelované spoločne zdieľanými hodnotami a pocitom spolupatričnosti a v mene individuálnej slobody sa neustále prevracajú a menia normy a odstraňujú pravidlá, ktoré predtým v podobe mravných hodnôt obmedzovali svojvoľnú voľbu, zabezpečovali zodpovednosť, spoluprácu a spolužitie (Fukuyama, 2006, s. 26 – 27).

Aj vznešená filozofická idea individuálnej tvorivej seberealizácie človeka podľa humánnych hodnôt je ekonomicky zneužitá na ideológiu individualizmu pre potreby trhu. Formulujú sa teórie, podľa ktorých má byť spoločnosť zložená z množstva nezávislých a suverénnych individuí, kde každý riadi sám seba, podniká viac menej samostatne s vlastným vzdelanostným kapitálom, stále sa ho snaží zhodnocovať, je iba sám zodpovedný za svoj vlastný úspech, či neúspech aj v ťažkých podmienkach, ktoré sám nespôsobil. Paradoxne sa tak v spoločnosti označovanej ako spoločnosť poznania namiesto predtým zdôrazňovaného dôrazu na široké univerzálne orientované teoretické znalosti (Bell, 1973) preferujú praktické zručnosti, pragmatická kompetentnosť podľa požiadaviek stále

sa meniaceho trhu práce.

Ako v takejto dobe vysvetľovať myšlienku seberealizácie človeka, aby nepodporovala neoliberalné trendy individualizmu? Je humanizácia celoživotnej edukácie prekonanou myšlienkou, alebo ešte stúpila jej aktuálnosť? Pedagogika, andragogika ani výchova sa nikdy nemôže vzdať svojho humanistického a antropologického rozmeru, pretože by stratili svoju opodstatnenosť ako teória a prax humánne hodnotenej kultivácie ľudskej bytosti. Čím je kríza človeka hlbšia, tým viac vystupuje potreba prinavrátiť sa k humánnym ľudským hodnotám. Preto neustálou úlohou sociálno-humanitných vied, medzi ktoré patrí aj pedagogika, je v humanistickom duchu obhajovať človeka a jeho záujmy všade tam, kde sa človek stráca zo zreteľa, kde sa popiera idea ľudskej dôstojnosti alebo humanity, kde sociálny systém prestal byť ľudský. Podľa Helusa potrebujeme kultúru obratu v celom spoločenskovednom vedeckom diskurze nastúpením dôrazu:

- na zretele antropologické, obrátiť pozornosť k človeku, aby edukácia nebola redukciou na utváranie človeka v intenciách ekonomicko-rastových, ale starostlivosťou o rozvinutie celostnej osobnosti,
- na zretele etické, obrátiť pozornosť na prelínanie poznania, schopností človeka na strane jednej a jeho morálnych postojov na strane druhej pre rozvinutie ľudsky hodnotného spôsobu života,
- na zretele kontextové, t. j. v širokom slova zmysle ekologické, aby sa sledovali javy a procesy v reťazení príčin a dôsledkov so zvláštnym ohľadom na zodpovednosť človeka,
- a na zretele presahové, transcendingujúce, ktoré prekonávajú účelovú orientáciu života smerom k nadosobnému zmyslu konania (Helus, 2009, s. 32- 33).

FILOZOFICKÉ VÝCHODISKÁ HUMÁNNE HODNOTNEJ SEBAREALIZÁCIE

O aké východiskové idey sa má oprieť dnešná andragogika, aby zostala personalistická, orientovaná na človeka, ale zároveň humanistická a nie individualistická? Pre dnešnú pedagogiku sú inšpiratívne práve tie personalistické koncepcie, ktoré okrem východiska, že personalita, či sloboda je určujúcim znakom bytia, považujú za ďalší určujúci znak človeka schopnosť vzťahu, interakciu s inými a tiež tie, ktoré sú viac holistické a uvažujú o živote človeka ako o stálom a neoddeliteľnom spolu-bytí človeka so svetom i druhými ľuďmi (Buber 2001, Fromm 1992, Palouš

1996). Takým je aj poňatie človeka - človek ako intersubjektivity, ktoré je najviac určované prvkami fenomenológie a holizmu². Skutočnosť vždy existuje ako celok. Bytie človeka je tak vždy spolu-bytím so všetkým, čo je spolu s ním na tomto svete, vzťahovaním sa k celku, spoločné zdieľanie sveta³. Základom je intersubjektivity, len svoje bytie poznáme autenticky, o ostatnom vieme sprostredkovane. Pritom vždy vnímame aj niečo z celku, zo zmyslu (nevnímame len plochu so štyrmi nohami, ale stôl). Rozumieme teda svetu len cez seba (subjektívne), ale vo vzťahoch, v súvislostiach k celku (inter).

Život človeka je len pobyt v plynúcom spolu-bytí sveta v čase, ktorý je situovaný v konkrétnej situácii, v priestore. Človeku je tak pridelený konkrétny úsek sveta, o ktorý sa má starať, je zaň zodpovedný. Bytie človeka ako spolu-bytie, spoločné zdieľanie sveta zo svojej podstaty vyžaduje zodpovednosť nielen za seba, ale aj za celok – živý i neživý, dnes i v budúcnosti. Spolu-bytie človeka ako pohyb vždy vyžaduje sebaapresahovanie k onomu „spolu“ – t. j. prekračovanie terajšej skutočnosti, a stále otvorenosť voči onomu „spolu“, voči vzťahom, súvislostiam a voči zmyslu. Otvorenosť nie je pasivitou, ale slobodnou činnosťou, účasťou, tvorbou, komunikáciou so svetom, s ľuďmi, so sebou samým. Človek sa nechá poznávať a oslovovať iným bytím, je otvorený odpovedať, komunikovať a tým sa v spoločnosti, v sociálnych vzťahoch a v ľudskej praxi utvára. V tomto obraze človeka sa výchova chápe ako vzťah, v ktorom sa vytvára životný priestor iného, aby sa mohol stať sám sebou, nájsť zmysel vlastného bytia. Má v sebe vždy etický aj holistický rozmer – aby to s tým druhým dopadlo celkovo dobre (Palouš 1996, Gáliková-Tolnaiová 2007), čo vyžaduje prijímať druhého nie predmetne (ako objekt), ale celostne (ako hodnotné bytie), vychádzať mu „na pomoc“, pomáhať mu byť – t. j. vytvárať podmienky pre jeho jedinečný rozvoj. Pritom je to zároveň starostlivosť o celok, ktorým je ľudská osoba a svet, cieľom nie je len individuálna ľudskosť, ale humanita ľudských vzťahov, ľudskosť v správaní sa k ľuďom a veciam (podobne Pelcová 2000, 2001, Durozoi – Roussel, 1994, Gáliková-Tolnaiová, 2007, Palouš 1996).

Humanistická pedagogika sa práve z uvedených filozofických dôvodov usiluje o celostný (holistický) prístup. Celostný prístup k človeku odporuje akejkolvek jednostrannosti, lebo vysvetľuje jeho podstatu v jednote biologického, sociálneho i duchovného, vrodeneho i získaného, determinovaného i tvorivo slobodného a pod. Základom pochopenia podstaty človeka je jeho prírodná určenosť, je navždy a neodvolateľne spojený s prírodou. Má spoločné znaky s inými živými bytosťami, má vrodené predpoklady

a potreby. To je biologická dimenzia jeho života, predstavuje vzťah človeka k svetu, vypovedá o tom, čím sa človek podobá iným živým bytostiam, čím je spojený s prírodou.

Človek je však „prirodzene spoločenskou bytosťou“ (Višňovský, 2004, s. 103, ale aj Kučerová, 1990, s. 17, Kaiserová – Kaiser, s. 35, 1992, Darák, 2004, s. 36 a iní), je preňho prirodzené, že svojou ľudskou činnosťou pretvára prírodu, poľudšťuje svet, vytvára „umelú prírodu“ – sociálnu realitu, materiálnu a duchovnú kultúru. Tým sa zbavuje bezprostrednej závislosti na prírode - socializuje sa, to prírodné sa transformuje na spoločenské. To je sociálna dimenzia jeho života, predstavuje vzťah človeka k ľuďom, vypovedá o tom, čo človeka odlišuje od iných živých bytostí a čo ho spája s inými ľuďmi.

Vytváraním sociálnej reality pretvára človek aj vlastné potreby, ktoré už nie sú len biologické, ale aj sociálne, napr. mať priateľov, byť uznávaný, či byť na úrovni doby. Ním vytvorená sociálna realita ho ovplyvňuje, formuje i manipuluje, človek sa stáva na nej závislým. Pri poľudšťovaní sveta človek zároveň rozvíja, zdokonaľuje a poľudšťuje seba samého. Tým, že koná, komunikuje, reflektuje a pretvára seba samého, nachádza seba samého a zmysel svojej existencie, emancipuje sa od závislosti na sociálnych systémoch -personalizuje sa, to sociálne sa transformuje sa na personálne, duchovné. To je osobnostná dimenzia jeho života, predstavuje vzťah človeka k sebe samému, vypovedá o tom, v čom je jednotlivec jedinečný, čím sa líši od iných ľudí, čím môže autenticky prispieť k celku.

OSOBNOSTNÁ DIMENZIA ŽIVOTA ČLOVEKA A JEHO SEBAREALIZÁCIA

Personalistické koncepcie edukácie sú najčastejšie obviňované, že príliš vyzdvihujú osobnostnú dimenziu života človeka a že ju vidia v individualistickej sebarealizácii. V prípade východísk humanistickej pedagogiky, ktoré sú síce personalistické, ale zároveň celostné, je toto obvinenie nepravdivé a zasluhuje bližšie vysvetlenie.

Osobnostná dimenzia života človeka predstavuje jeho vzťah k sebe samému. Hoci človek žije svoj život len v ľudskej spoločnosti a v každej chvíli sa nachádza v niektorej zo sociálnych rol, jeho život sa nedá redukovať len na tieto roly, nie je prostredníctvom nich plne vysvetliteľný. Stále ostáva niečo, čo sa nedá postihnúť ani z biologického, ani zo sociálneho hľadiska. Každý človek je jedinečnou ľudskou bytosťou, ktorá koná na základe vlastných potrieb a zámerov, dáva svojej činnosti zmysel a to inak ako iný

človek v tej istej sociálnej role. Jeho bytie nie je prostým bytím mnoho miliónov exemplárov jedného živočíšneho druhu, ako je to u zvierat, človek ako jediný tvor má okrem druhej existencie aj existenciu osobnú. Človek prežíva a zakúša svoj vlastný život ako jediný svojho druhu, neidenticky so životom iných jednotlivcov. Jeho prežívanie a skúsenosť so sebou samým je druhému v úplnosti neprístupná.

Človek má subjektívny svet, v ktorom prežíva svoje uspokojenie potrieb, ale aj nenaplnené túžby a aspirácie, motiváciu k novému, riziko z neznámeho, radosť aj obavy, pocity slobody, hľadanie pravdy o zmysle vlastnej existencie a pod. Medzi subjektívnym svetom a objektívnym svetom prírody a spoločnosti však neexistuje pevná hranica, subjektívny svet hoci prežívaný ako „môj“ zahŕňa široké oblasti objektívneho sveta. V subjektívnom svete sa odráža sociálne a kultúrne pozadie, do ktorého sa človek narodil a v ktorom žije, jedinec sa výchovou s ním identifikuje. Táto identifikácia však nie je bezo zbytku, práve v subjektívnom svete sa objavujú momenty nesúhlasu, odstupu, popierania, či vzbury voči spoločenským a kultúrnym konvenciám, pravidlám, úlohám vyplývajúcim zo sociálnych rol. Podľa Suchodolského je práve v subjektívnom svete identifikácia človeka so spoločnosťou a kultúrou zároveň podporovaná aj popieraná, práve toto popieranie je zdrojom nových vízií skutočnosti a novej tvorby, v ňom prebieha proces sebaoprotiverdovania jednotlivca zažívaním odlišnosti vlastnej existencie (Suchodolski, 1978, s. 162 - 163).

Osobnostná dimenzia života človeka znamená „byť sám sebou“, byť inou odlišnou osobnosťou ako ten druhý. Taký človek vie, čo chce, má svoje ciele, v tomto duchu riadi svoj život, pracuje na sebe, nepýta sa, čo má robiť. Má teda vlastný životný program, ktorým je odlišný, jedinečný. Zároveň jeho jedinečnosť je jedinečnosťou práve tým, že ňou ako niečím novým, špecifickým ovplyvňuje, oslovuje, obohacuje iných. Individualita človeka sa prejavuje najmä v tom, že sa nielen „vyrovnáva s tlakom svojej biologickej determinácie, zdedenej po predkoch a s tlakom spoločensko-historickej konštelácie pomerov, do ktorých sa zrodil, ale práve v tom, že oboje ustavične prekračuje“ (Kučerová, 1990, s. 25). Byť sám sebou zároveň znamená potvrdzovať svoju existenciu na tomto svete činmi, niečo na svete po sebe zanechať. To značí zanechať niečo v živote niekoho iného, zanechať stopu v myšlienkach, či činoch druhého, t. j. aktívne tvoriť, realizovať niečo, čo človeka uspokojuje, ale čo uzná aj niekto iný, inak povedané – realizovať vlastné schopnosti a možnosti.

Realizácia vlastných schopností a možností človeka sa označuje pojmom

seberealizácia. Seberealizácia je často nesprávne, individualistický a úzko chápaná ako uspokojenie vlastných potrieb. Ale pretože život človeka je spojený s minulosťou a budúcnosťou, jeho bytie vo svete je „motivované z minulosti a rozvrhované do budúcnosti“ (Anzenbacher, 1990, s. 196), nemôže byť seberealizácia vysvetľovaná len prítomným uspokojením. Človek môže žiť život a dosahovať seberealizáciu na niekoľkých úrovniach:

- V bezprostrednej ľudskej skúsenosti sa život, a teda aj seberealizácia javí ako polarita túžob, potrieb a ich uspokojenia (Suchodolski, 1978, s. 165). Pôvodne pociťované uspokojenie sa však rutinným opakovaním činnosti stráca, charakteristickým znakom uspokojenia je to, že pomaly uhasína. Hľadanie uspokojenia vyžaduje nové cesty, nové činnosti, objavujú sa nové potreby, človek tak realizuje vlastnú potrebu zmeny, potrebu nového. Potreba nového, vnímaná aj ako potreba sebaaktualizácie, sebazdokonaľovania, snaha byť najlepším, akým človek môže byť (Maslow, 1987) je prirodzenou a existencionálnou ľudskou potrebou.
- Súčasnosť ako krátky moment má zmysel len v spojení s dlhým radom okamihov minulých a budúcich. Pretože človek je schopný plánovať si budúcnosť, rozhodujúcimi sa stávajú zámery a ich uskutočňovanie. Kým proces uspokojovania je viac nachádzaním toho, čo je vo svete k dispozícii už hotové, proces uskutočňovania je skôr tvorením toho, čo je potrebné.
- Človek je schopný ešte iného druhu života, keď sa nezamýšľa nad tým, čo bude v budúcnosti chcieť a potrebovať sám pre seba, ale nad tým, čomu svojím životom môže prospieť, keď sa obetuje pre iného, alebo pre humánnu ľudskú ideu. Hlavnými vedúcimi princípmi života človeka sa stávajú hodnoty a ich naplnenie. Ide o tzv. existenciálne potreby, ktoré na rozdiel od predchádzajúcich potrieb a zámerov nie sú závislé od nedostatku niečoho, naopak sú slobodné a tvorivé, integrujú v sebe slobodné rozhodnutie a službu pre iných. Skutočná ľudská seberealizácia je tak nielen uspokojovaním vlastných potrieb a zámerov, ale aj uspokojovaním potrieb druhých ľudí.

Seberealizácia má na jednej strane súkromný charakter, v nej človek akoby „experimentuje“ sám so sebou, zisťuje, čo vlastne je (Beneš, 2002, s. 77), pretvára sám seba. Na druhej strane sa človek môže realizovať len v objektívnom svete, vo vzťahu s inými ľuďmi, možno ju dosiahnuť len osobnou angažovanosťou (napr. aby som mal priateľov, musím byť priateľom) a tvorbou, tvorivou aktivitou. Podstata seberealizácie je tak v transcen-

dencii⁴, v prekonávaní, presahovaní sveta a seba samého. To vyžaduje byť činný, usilovať sa, prekonávať prekážky, postupovať za cieľom, zasahovať do sveta a meniť ho, ale aj postaviť sa tvárou tvár k sebe, posúdiť, čo je na mne dobré a čo treba zmeniť, prekonávať sa, snahu o sebauskutočňovanie a sebazdokonaľovanie na autentickú osobnosť.

Tvorba spôsobuje, že človek je jediný tvor, ktorý nie je uzavretý do tesného rámca prispôsobovania sa danej skutočnosti. Človek je jediný tvor, ktorý si uvedomuje seba samého, a preto sa môže vedome meniť podľa sebou zvolených cieľov, dávať svojej činnosti zmysel a tak vedome konštruovať vlastnú osobnosť. Všeobecne je tak sebarealizácia „nachádzanie seba samého v zmysluplnej činnosti, plné uplatnenie a rozvinutie schopností, stávanie sa osobnosťou“ (Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 196). Biologická, sociálna a osobnostná dimenzia samé o sebe neurčujú bytostnú podstatu človeka, sú od seba neoddeliteľné a ich zmysel je vo vzájomnej integrácii. Osobnostná dimenzia dáva človeku predpoklady integrovať to prírodné a spoločenské, prekračovať ich sebarealizáciou a vytvárať vlastnú autentickú a jedinečnú osobnosť, ktorá tvorivou aktivitou ďalej mení svet a seba samého.

ZMYSEL ŽIVOTA ČLOVEKA A VÝCHOVA

Pocit naplnenosti života, objavenie vlastnej potrebnosti a užitočnosti pre iných, skutočná sebarealizácia súvisí s problematikou zmysluplnosti života. Podľa Petrovej, človek potrebuje k svojmu životu zmysel, pre ktorý sám seba prekračuje. Sebatranscendencia prináša duševnú stabilitu, „absencia zmysluplnosti narušuje duševnú rovnováhu aj tvorivú činnosť, človek nevie, čo vlastne chce, nemá pre čo žiť“ (Petrová, 2004, s. 48). Frankl upozorňuje, že je chybné si myslieť, že ľudia sa usilujú predovšetkým o to, aby boli šťastní. V skutočnosti chcú, aby k tomu mali dôvod. Vôľa k zmyslu je podľa neho hlavným ľudským motívom (Frankl, 1994). Predpokladom pre vyššie, zrelé formy správania sa človeka je smer, vytýčený potrebou zmyslu života. Človek si určitým spôsobom zdôvodní zmysel svojho bytia tak, že si vytýči jasný a praktický smer konania, ktorý je preňho prijateľný.

Fenomenológia vysvetľuje hľadanie zmyslu života prostredníctvom analýzy tzv. „prirodzeného sveta,“ t. j. pravého sveta, ktorý človek prežíva a zakúša (Petříček, 1997, s. 55). Tento nemožno exaktne objektívne vedecky vysvetliť. Je to svet, ktorému jednotlivý subjekt rozumie a taký, ako mu rozumie. Porozumenie sa deje prostredníctvom zmyslu a hodnôt, napr.

porozumieť inému človeku znamená nájsť v jeho činoch nejaký zmysel. Porozumenie vlastnému životu predpokladá nájsť alebo dať prežívanému sledu životných udalostí zmysel. Zmysel sa nedá nariadiť, alebo niekomu dať zvonku, zmysel musí byť človekom prežitý, zakúsený rozpoznaný.

Zmysel sa vynára práve vo vzťahu k celku a v nachádzaní súvislostí. Vo vzťahu k celku v tom zmysle, že človek spolu s javom uchopuje aj kontext, do ktorého je jav zasadený a z tohto kontextu mu potom rozumie (napr. kameň v klenbe, dáva zmysel len ako súčasť klenby). Život človeka nie je životom medzi izolovanými vecami, javmi, je to život v bytostných súvislostiach zmyslu (Petříček, 1997, s. 57), ktorý sa vyjavuje len v celku života a sveta. Podľa Patočku ľudská existencia nestojí na mieste, ale ide za svojou budúcnosťou. Prijíma svoje miesto na svete, vzťahuje sa k tomu, čo už je tu a čo nemôže zmeniť, zakotvuje sa (minulosť), prijíma svoju situovanosť (prítomnosť) a s jej pochopením sa činnosťou vzťahuje k tomu, čo ju prekračuje, k vyššiemu celku (budúcnosť), otvára sa pre svoje možnosti a otvára si možnosti tým, že si vytýči cieľ, že sa pre niečo rozhodne (tamtiež, s. 122 – 123). „V prítomnosti cez minulosť otvárame svoju budúcnosť – v každom okamihu tým, že a ako vstupujeme do budúcnosti, dávame zmysel svojej minulosti“ (Hudlička, 2003, s. 34).

Svojou sebarealizáciou si človek vytvára súvislosť svojho vnútorného života, táto súvislosť sa stáva zmyslom ľudského života. Zmysel nie je dopredu daný, je úlohou človeka tento zmysel vytvárať, všetko vnútorné zjednocovanie sa deje ním samým. Proces budovania zmyslu to nie je len racionálna rovina pochopenia významu toho, čo robíme. Základné je prežívanie zmysluplnosti, prežívanie vzťahu k celku. Rogers vo svojej psychoterapeutickej praxi dokázal, že autentickým prežívaním sú osoby schopné stať sa zdrojom svojho vlastného hodnotenia a smerovania k pozitívnemu chápaniu zmyslu vlastného života (Rogers, 1961). Svedčí o tom aj taxonómia edukačných cieľov v afektívnej oblasti autorov Blooma, Krathwohla a Masiu, ktorá začína prežívaním a končí vybudovaním životnej filozofie (bližšie Kosová, 1998, ss. 33-39). Tiež podľa Frankla (1994) a Pelikána (2007) nachádza človek zmysel svojho života cez úsilie niečo robiť, tvoriť, alebo cez schopnosť niečo prežívať, milovať.

Na otázku, čo môže byť zmyslom života, čo vlastne má byť obsahom spomínanej sebarealizácie, musí nájsť odpoveď človek sám v procese celoživotnej edukácie. Aby sa mu to naozaj podarilo v zmysle humaných cieľov, musí sa človek zmeniť z reaktívneho, ktorého vedú okolnosti, podmienky, city, prostredie na proaktívneho, ktorého vedú dôsledne

premyslené, vybrané a zvnútornené hodnoty. Pri proaktivite je základom postoj, že ako ľudské bytosti sme zodpovední za vlastný život a naše správanie nie je funkciou podmienok, ale vlastných rozhodnutí, že ho môžeme podriaďovať hodnotám a máme iniciatívu a zodpovednosť, aby sme to uskutočnili (Covey, 1994, s. 61). Teda v procese života a výchovy prejsť osobným dozrievaním od závislosti cez nezávislosť až k vzájomnej závislosti:

- **Závislosť.** Deti alebo závislí ľudia potrebujú k dosiahnutiu toho, čo chcú, druhých. Princípom správania sa je „Ty“ – ty sa o mňa staraj, ty to za mňa urob, ty môžeš za dôsledky. Hodnoty závislých ľudí vychádzajú z toho, čo si o nich myslia druhí, spoliehajú sa, že sporné otázky, či problémy ich života vyriešia iní, tí, čo sú pre nich autoritou. Problém je vidieť niekde inde a tam niekde musí nastať zmena skôr, ako sa zmení samotný závislý človek.
- **Nezávislosť.** Je zrelejšími stupňom vývinu, ale nie je vrcholom. Princípom správania sa nezávislého človeka je „Ja“ – ja to dokážem, ja som zodpovedný, verím si, môžem si vybrať. Nezávislé osoby sú proaktívne, vytyčujú si vlastné ciele, usporadúvajú si svoje konanie podľa dôležitosti pre seba, oslobodzujú sa od závislosti na iných a orientujú sa do svojho vnútra. Sú presvedčení, že je potrebné aktívne samostatne myslieť aj konať, sú schopní slobodne sa rozhodovať. Môžu byť individuálne veľmi výkonní a úspešní, ale nebudú dobrými vedúcimi, alebo tímovými spolupracovníkmi.
- **Vzájomná závislosť.** Je najzrelejšími stupňom vývinu a voliť si ju môžu iba nezávislé osobnosti. Princípom správania sa je „My“ – my to dokážeme, hlavne spolu môžeme niečo dosiahnuť, vytvoriť. Realita života je vzájomne závislá, vzájomná závislosť je potrebná pre dosiahnutie dobrého partnerstva, manželstva, v rodine, v organizácii, v spolužití. Vzájomne závislí ľudia sa spoliehajú na seba, ale zároveň si uvedomujú, že v spolupráci sa dá dokázať viac, mravné hodnoty odvodzujú od seba, ale sú schopní vidieť potrebu lásky u iných, potrebu dávať, vedia spájať svoje myšlienky s myšlienkami iných a vzájomne ich prehodnocovať. Rozhodujú sa slobodne, ale so zodpovednosťou k druhým, či k prírode, lebo chápú, že si môžeme slobodne zvoliť svoje činy, ale spolu s tým si vyberáme aj sprievodný následok. Práve preto si kladú za cieľ neustále vlastné zlepšovanie sa (spracované podľa Covey, 1994, s. 43 – 46).

Hodnoty, ktoré si človek v procese výchovy a dozrievania zvnútorňuje

sa prejavujú v jeho predstave o zmysle jeho života a o jeho osobnej misii. Tvoria určitý stredobod života človeka, ktorému pripisuje najvyšší význam. Výber tohto stredobodu žiaľ nemusí byť vždy pozitívny, ovplyvňuje však pohľad človeka na celý svoj život, dáva mu oporu a orientáciu. Takýmito stredobodmi sú podľa Coveya najčastejšie:

- Stredobody orientované na iných ľudí - manželský partner, rodina, priateľ/nepriateľ, pri ktorých človek odvodzuje identitu od niekoho iného a preto pocity vlastnej hodnoty môžu byť prchavé, jeho konanie je často prosociálne, ale aj emocionálne zafarbené, orientované podľa reakcií pre neho významných ľudí, môže však prechádzať do závislosti.
- Stredobody orientované ekonomicky či konzumne – peniaze, majetok, pôžitok, pri ktorých človek odvodzuje svoju hodnotu od toho, čo má, od svojho postavenia, či od zábavy, konanie je orientované účelovo na zisk, na potešenie, pre svoju zameniteľnosť poskytujú len malý stupeň životnej sily a múdrosti.
- Stredobod orientovaný na prácu, pri ktorej identita človeka vychádza z vykonávanej profesie a spôsobuje aj vnímanie práce ako dôležitejšej než ľudia, orientácia je funkciou požiadaviek práce a v iných oblastiach života neprináša úspech a uspokojenie.
- Stredobod orientovaný na formálne organizácie – cirkev, spolok, politická strana, pri ktorých sa človek stotožňuje s vyznávanými princípmi, odvodzuje svoju identitu od príslušnosti k inštitúcii a má tendenciu iných umelo značkovať (ako nečlenov) a myslieť a konať len určitým spôsobom (príp. doma inak), v negatívnom prípade sa orientuje na organizáciu viac ako na jej princípy a ľudí v nej.
- Človek sám ako stredobod môže mať tiež pozitívne aj negatívne podoby, človek si je vedomý toho, kým je, svojich silných aj slabých stránok, orientuje sa na prínos pre seba, ten však môže byť aj sebecký. Najlepšou perspektívou je orientácia na vlastný rozvoj z hľadiska lepšej schopnosti pomáhať, vytvárať hodnoty aj pre iných, prispievať k životu celku zmysluplným spôsobom (podrobnejšie Covey, 1994, s. 97 – 106).

To, ako sa vyvíja život človeka podľa zvoleného stredobodu, či neprestane do negatívneho pólu je silne ovplyvnené uznávanými hodnotami a mravnými princípmi, osobitne humánneho, ekologického a existenciálneho zamerania. Hodnotová opora je pevnejšia ako opora založená na veciach, konkrétnych ľuďoch, či na niečom premenlivom. Najsilnejšou oporou je uznávanie potreby neustále sa zlepšovať ako človek, teda konanie

v zmysle Kantovho kategorického imperatívu, ktorý postuluje dva mravné princípy konania – úsilie o vlastnú dokonalosť a úsilie o cudzie blaho.

NIEKTORÉ ĎALŠIE DÔSLEDKY PRE CELOŽIVOTNÚ EDUKÁCIU

Človek je síce súčasťou prírody a spoločnosti, ale súčasne ju prekračuje realizáciou vlastných zámerov, sebatvorbou prekonáva dedičné obmedzenia a sám si dáva formu. Človek je jedinou z bytostí, ktorý je tým, čo zo seba prostredníctvom svojej slobody vytvorí, alebo človek je tým, čo mu celoživotná edukácia umožňuje slobodne zo seba vytvoriť. Ľudská bytosť je vždy v situácii výchovy ako vychovávaná, vychovávajúca iného a súčasne seba samého, ľudský život nemožno žiť inak iba v elemente neustáleho učenia sa a preto nie je výchova odvodená z podstaty človeka, ale naopak podľa Finka samotná bytostná podstata človeka je odvoditeľná a pochopiteľná iba z výchovy (in Pelcová, 2001, s. 146).

Bytostné určenie človeka výchovou stavia samotnú edukáciu, ako aj edukačné profesie do iného svetla. Najčastejšie definície výchovy ako zámernej socializácie, či zámernej činnosti edukátora, ktorý v inštitúcii pracuje s jemu zverenou skupinou ľudí s cieľom dosiahnuť ich rozvoj, sa ukazujú ako nedostatočné. Personalisticko-holisticky orientovaná filozofia, podľa ktorej sa človek sám svojou tvorbou konštituuje ako človek len v personálnom spolu-bytí, v komunikácii (Palouš, 1996), v dialógu (Buber 2001), teda v interakcii človeka a človeka, stále viac poukazuje na nutnosť chápať aj samotnú edukáciu ako medziludský vzťah dvoch osôb (podrobnejšie pozri Kosová - Kasáčová, 2007, ss. 39-42).

Edukácia človeka má potom dva základné aspekty:

1. Edukácia je na jednej strane uvádzaním do sveta - teda zoznamovaním človeka s povahou sveta a vecí, ktoré postupne vstupujú do jeho horizontu. Toto poznanie existuje vo svete už hotové, objavené a utriedené. Uvádzanie do sveta zodpovedá procesu socializácie, v ktorom dominuje aktivita vychovávateľa, teda vysvetľovanie, presvedčovanie, vzory správania. Ak by sme len takto chápali výchovu, potom nám naozaj postačí definovať ju ako proces zámernej činnosti s ušľachtilým cieľom.
2. Na druhej strane je však aj uvádzaním druhého do vzťahu k pravde svojho života, do slobody a zodpovednosti (Gáliková-Tolnaiová, 2007, s. 150) – teda porozumením a seba porozumením, preorientovaním smerom k zmyslu, zakotvením a angažovaním sa vo svete. Pre budo-

vane zmysluplnosti jedinečného ľudského života žiaden návod neexistuje. Tvorí sa v porozumení, vo vzťahoch, v zážitku zmyslu počas procesu sebatvorby a sebaaprekráčovania. To zodpovedá procesu personalizácie, v ktorom dominuje aktivita učiaceho sa, teda otázky, pochybnosť, problematizovanie, v nich sa človek otvára pre to, čo len tuší, čo ho zatiaľ presahuje. Otázky prinášajú porozumenie a porozumenie prináša otázky, oboje vyžaduje dialóg, v ktorom sa rodí pochopenie významu, zážitok zmysluplnosti, či hodnotové hierarchie, v ktorom je možné a žiaduce otázky slobodne klásť a zodpovedne na ne hľadať odpovede. Takto charakterizovaný dialóg nemôže existovať bez hlbšieho medziosobného vzťahu.

Výchova ako medziludská interakcia autonómnych subjektov je nielen vzťahom intencionálnym, dočasným a asymetrickým, ale aj vzťahom rozporuplným a vzťahom zodpovednosti, v ktorom učiteľ trvale stojí, plným antinómií s nejednoznačným riešením (bližšie Kosová, 2013, ss. 55 - 59). Náročnosť a rozporuplná povaha výchovy, ktorá je zložitým uvádzaním druhého do zmyslu jeho života a tým aj zasahovaním do jedinečného osudu ľudskej bytosti, vyžaduje od tých, ktorí vychovávajú, hlbokú reflexiu výchovy, hlboké porozumenie ľuďom, mladým, sebe samému a svetu. Taký stav možno dosiahnuť len dlhodobým a hodnotným štúdiom a vnútorným spracovávaním, reflexiou vlastnej praktickej edukačnej skúsenosti. Ide o taký komplikovaný proces, že treba rázne oponovať, ak niekto spochybňuje potrebu vysokoškolského vzdelávania učiteľov, iných vzdelávateľov, či vychovávateľov, a to bez ohľadu na vek vzdelávaných a stupeň ich vzdelávania, ak niekto spochybňuje potrebu relevantnej a reflektujúcej teórie, ako aj, ak niekto spochybňuje potrebu dostatočného množstva reflektovanej praxe pri ich príprave.

A prečo sa má vzdelávateľ zamýšľať nad povahou sebarealizácie a zmyslom života a výchovy? Ak je výchova nielen uvádzaním do existujúceho sveta, ale aj do dosiaľ neexistujúceho, ale postupne sa tvoriaceho individuálneho zmyslu života mnohých jedinečných bytostí, potom v nej niet jedinej jednoznačnej pravdy, jedného zaručeného postupu ani osvedčeného manuálu, ako vzdelávať a vychovávať. Neexistencia jednoznačnej pravdy vo výchove prináša uvedomenie si zodpovednosti, pretože ak niet jasnej vonkajšej opory, neostáva nič iné, iba učiteľova vlastná voľba edukačnej cesty pre svojich žiakov a za tú nik iný neprevezme záruky. Zárukou je len porozumenie zmyslu, pre ktorý učiteľ, či vzdelávateľ práve istú cestu v edukácii volí.

REFERENCES

- Anzenbacher, A. (1990). Úvod do filozofie. Praha: SPN.
- Bell, D. (1973). The Coming of Postindustrial Society. New York: Basic Books.
- Beneš, M. (2002). Idea vzdělání a soudobé pojetí seberealizace. w: BENEŠ, M. (red.). Idea vzdělávání v současné společnosti (ss.76-90). Praha: Eurolex Bohemia.
- Buber, M. (2001). Problém člověka. Praha: Kalich.
- Covey, S. R. (1994). 7 návykov pre úspešný a harmonický život. Bratislava: Open Windows.
- Darák, M. (2004). Antropologické a axiologické aspekty výchovy. w: Darák, M. (red.) Kapitoly z teórie výchovy. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied PU.
- Durozoi, G. i Roussel, A. (1990). Filozofický slovník. Praha: EWA Edition.
- Frankl, V. E. (1994). Vůle ke smyslu. Brno: Cesta.
- Fromm, E. (1992). Mít nebo být. Praha: Naše vojsko.
- Fukuyama, F. (2006). Velký rozvrat. Praha: Academia.
- Gáliková-Tolnaiová, S. (2007). Problém výchovy na prahu 21. storočia. Bratislava: IRIS.
- HELUS, Z. (2009). Čím je, může být a mělo by být vzdělávání. w: Janík, T. i Švec, Š. (red.). K perspektivám školního vzdělávání. (ss. 29-34). Brno: Paido.
- Hudlička, P. (2003). Prožívání – Zkušenost – Životný svět. Praha: Triton.
- Kaiser, A. i Kaiserová, R. (1992). Učebnica pedagogiky. Bratislava: SPN.
- Kosová, B. i Kasáčová, B. (2007). Základné pojmy a vzťahy v edukácii. Banská Bystrica, PF UMB.
- Kosová, B. (1998). Vybrané kapitoly z personálnej a sociálnej výchovy. Banská Bystrica, PF UMB.
- Kosová, B. (2013). Filozofické a globálne súvislosti edukácie. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kučerová, S. (1990). Úvod do pedagogické antropologie a axiologie. Brno, PF MU.
- Maslow, A. H. (1987). Motivation and Personality. New York : Harper & Row, Publishers, Inc.

- Palouš, R. (1996). Totalizmus a holizmus. Praha: Univerzita Karlova.
- Pelcová, N. (2000). Filozofická a pedagogická antropologie. Praha: Univerzita Karlova.
- Pelcová, N. (2001). Vzorce lidství. Praha: ISV nakladatelství.
- Pelikán, J. (2007). Hledání těžiště výchovy. Praha: Univerzita Karlova.
- Peregrin, J. (2008). Filozofie pro normální lidi. Praha: Dokořán.
- Petrová, A. (2004). Svůj život utvářet, nebo jen snášet. w: Acta paedagogicae III Prešov – Olomouc (ss. 47 – 53). Prešov: PF PU.
- Petříček, M. (1997). Úvod do současné filosofie. Praha: Herrmann & synové.
- Rogers, R. C. (1961). On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Suchodolski, B. (1978). Co je člověk. Praha: Mladá fronta.
- Višňovský E. (2004). Filozofia a sociálne myslenie. w: Černík, V. i Viceník, J. Problém rekonštrukcie sociálnych a humanitných vied (ss. 91 – 139). Bratislava: IRIS.

(Endnotes)

1 Štúdia vznikla v rámci projektu VEGA 1-0543-12 Autoevalvácia učiteľa ako súčasť evalvácie školy.

2 grécky „holon“ - celok, holizmus – chápanie všetkého ako štruktúrovaných celkov, systémov

3 Tu už nejde ani o čistú antropológiu, kde človek je centrálnym východiskom, lebo východiskom je celok. Nemá zmysel nič vydeľovať a oddeľovať, napr. človeka zo sveta, telo a vedomie (dušu).

4 z lat. „transcendere“ – presahovať, prekračovať, dosahovanie toho, čo je z hľadiska určitej veci mimo vec samotnú (Durozoi – Roussel, 1994, s. 305)