

## **Etické dilemy a výchova<sup>1</sup>**

---

**Dr.h.c. prof. PhDr. Pavol Dancák, PhD.**

**<https://orcid.org/0000-0002-8067-5651>**

**Abstract:** *Ethical dilemmas in today's complex world are becoming an increasingly important topic of philosophical discourse, which is naturally linked to education and upbringing. At the same time, historical-philosophical reflection on ethical problems points to the continuous presence of dilemmatic situations in the practice of life. The approach to dilemmas, due to inauthentic forms of individualism or collectivism, instrumental rationality and new challenges from rapidly developing technologies, requires urgent reflection on acceptable solutions. The paper presents the view that the ancient concept of paideia is again becoming topical. A contribution to the solution of the situation may lie in the acceptance of a conception of man in which transcendence is taken into account as the goal of educational endeavour.*

**Key words:** *Ethics. Upbringing. Education. Paideia. Human.*

**Abstrakt:** *Etické dilemy v dnešnom komplexnom svete sa stávajú stále dôležitejšou témou filozofického diskurzu, ktorý je prirodzene prepojený s výchovou a vzdelávaním. Zároveň historicko-filozofická reflexia etických problémov poukazuje na kontinuálnu prítomnosť dilematických situácií v životnej praxi. Prístup k dilemám, v dôsledku neautentických foriem individualizmu či kolektivismu, inštrumentálnej racionality a nových výziev zo strany rýchlo rozvíjajúcich sa technológií, si vyžaduje naliehavé premyslenie prijateľných riešení. V článku je prezentované stanovisko, že antická koncepcia paideie opäť nadobúda na aktuálnosti. Prínos k riešeniu situácie môže spočívať v akceptácii koncepcie človeka, v ktorej je zohľadnená transcendencia ako cieľ výchovného úsilia.*

**Kľúčové slová:** *Etika. Výchova. Vzdelávanie. Paideia. Človek.*

---

<sup>1</sup> Štúdia vznikla ako výstup riešenia projektu KEGA 030PU-4/2022 s názvom *Design of teaching materials for university study of relevant moral values with a focus on allround and sustainable development of society.*

## Úvod

Človek je podstatou, ktorá si na základe svojho poznania môže slobodne vyberať, a tak môže žiť lepšie alebo horšie. Svojím faktickým správaním rozhoduje o výbere medzi partikularistickým a holistickým prístupom, medzi odmietaním zodpovednosti, keď sa upriamuje len na pragmaticky prízemné ciele a prijatím zodpovednosti za svoj život. Ľudský život je dynamickým procesom a pokiaľ človek žije, všetko je otvorené, lebo ešte stále môže napraviť svoje previnenia, a preto výchova sa nemôže zamerať len na mládež, lebo jej zmysel je kulturotvorný v tom najširšom význame. Vzdelanie človeka všeobecne, každého človeka zvlášť a všetkých spolu, vzdelanie nie obyčajnou prípravou na samotný život, ale vzdelanie ako hlavná zložka a chrbtica samotného života, je to, čo život dokáže urobiť ľudským životom.<sup>2</sup> Jej zmyslom je orientácia k bytiu.

## Výchova

Autentická výchova má vždy filozofický rozmer, ba vlastne „je to isté, čo filozofovanie“.<sup>3</sup> Filozofia to je láska a múdrosť. Je možné podriaďiť lásku múdrosti alebo múdrosť láske. V prvom prípade máme milovať múdrosť a túžiť po nej, v druhom zase ide o múdrosť lásky, o milovanie, ktoré je cestou životnej múdrosti. Takto múdrosť je výsledkom lásky, pričom je dôležité láskyplné bytie spolu – bytie so všetkými bytosťami, s univerzom, s celkom.<sup>4</sup>

Tušenie transcendentnej výzvy, ktorá volá človeka na cestu a zároveň vyvoláva napätie hľadania, je badateľné v pôsobení slávneho Sokrata, ktorý sa všemožne snažil priviesť svojich poslucháčov k zodpovednému prijatiu svojho bytostne ohraničeného miesta, k prijatiu ľudskej určenosti. Výchova podľa Sokrata nie je prispôsobovanie sa okolnostiam a podmienkam odovzdávaním vedomostí, ale jej zmysel je oveľa hlbší a dôležitejší. Najmúdrejší zo všetkých obyvateľov Atén, milovník pravdy, venoval všetko svoje úsilie výchove, teda k vzbudeniu záujmu ľudí o pravdu a k vzbudeniu lásky ku pravde. Zmyslom jeho rozhovorov je obrá-

<sup>2</sup> PATOČKA, J.: Jan Amos Komenský a dnešní člověk In: *Komeniologické studie II* (1970), s. 354.

<sup>3</sup> KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995, 1995, s. 176.

<sup>4</sup> PALOUŠ, R.: *K filozofii výchovy*. Praha 1991, s. 10.

## *Etické hodnoty – všestranný a trvalý rozvoj spoločnosti*

tenie poslucháča k pravde. Sokrates neukrýva dramatické existenciálno-výchovné napätie obratu a svojou dialekticko - maieutickou metódou podobne ako jeho matka Fainareta pomáhala pri narodení dieťaťa, tak on pomáha zrodu myšlienky. Sám o tom hovorí v dialógu Theaitetos....“ čo mi už mnohí vytýkali, že sa ostatných pýtam, ale sám o ničom nič neprejavujem, pretože v sebe nemám nič múdreho, to mi vytýkajú pravdivo. Príčina toho je táto: boh ma núti pomáhať k pôrodu, ale rodiť mi zabránil. A tak teda sám nie som múdry, ani sa nemôžem vykázat nejakým múdrom nálezom, ktorý by bol plodom mojej duše, ale na tých, ktorí sa so mnou stretávajú je vidieť, že niektorí sú ešte celkom nevedomí, ale postupom ďalších stretnutí všetci, ktorým toho boh dopraje, robia obdivuhodné pokroky, ako sa zdá im samým i ostatným, a to zrejme, že od mňa sa nikdy ničomu nenaučili, ale sami však našli a zrodili veľa krásnych vecí, ale pomocníkom tohto rodenia je boh a ja.“<sup>5</sup> Sám však neprijíma aktívnu úlohu vo verejnom živote, ale vychováva iných k účasti na tomto živote. Toto neprijatie však vyvoláva pochybnosti, lebo rozvracia istoty protivníkov, ale pritom on sám nič nové a múdre neformuluje. Čo je to za vychovávateľ, keď vyhlasuje, že je toho alebo oného neznalý? Veď od vychovávateľa sa predsa očakáva poznanie a rozhodné poučovanie v odbore podobne ako od horského vodcu sa očakáva rozhodnosť a skúsené vedenie, ale rozhodne nie tápanie. Môžu sa žiaci naučiť niečomu konkrétnemu týmto neustálym problematizovaním? Za svedka svojej múdrosti si volá boha: „Ako svedka mojej múdrosti, ak je vôbec nejaká, vám uvediem boha z veštiarne v Delfách.“<sup>6</sup>

Nutným predpokladom výchovy je nastolenie vzťahu. Sokrates tento vzťah zakladá dialógom, v ktorom sa odovzdáva vedomosť poznania nevedomosti, v ktorom ide o *logos*, podstatu a zmysel, rozumný náhľad, ale aj o životnú skúsenosť tých, ktorí sa dialógu zúčastňujú.<sup>7</sup> Dialóg je len pomocou zvonku. Oslobodené vnútro neznamena svojvoľné počínanie, lebo práve svojvoľné počínanie je spútanosťou. „Uvoľnené vnútro je otvorenou príležitosťou pre zrod náhľadu. Zrodenec je tajomného pôvodu, je darom. Sama reč to dosvedčuje, nápad nás napadá, sme napadnutí nápadom, ale nie sme to my, ktorí napadáme nápad“.<sup>8</sup> Vychovávaný teda nie je poučovaný vychovávateľom, ale pôrodnické umenie - *techné*

<sup>5</sup> PLATÓN: *Theaitetos*. Praha 1996, 150b-e.

<sup>6</sup> PLATÓN.: *Obrana Sokratova* Bratislava: Tatran, 1990, 20e.

<sup>7</sup> PALOUŠ, R.: *K filozofii výchovy*, s. 38.

<sup>8</sup> PALOUŠ, R.: *K filozofii výchovy*, s. 45.

*maieutiké* - spočíva skôr v umení položiť v pravý čas pravú otázku.<sup>9</sup> Rozhovor je pre Sokrata cestou, *metodos*, k správnej činnosti. Rozhovory sú akoby bez výsledku, ale ten predsa jestvuje. Všetky pokusy definovať podstatu tej – ktorej činnosti vedú k tomu, že to musí byť akési poznanie; toto poznanie nie je definitívne, statické, ale je to dynamizmus hľadania.

Sokrates šokuje svojich partnerov nepolapiteľnosťou *loga* do vlastných rúk, takže sa sami čudujú, červenajú, odchádzajú alebo mlčia, lebo im ten *logos*, o ktorom sa nazdávali, že ho vlastnia, uniká z rúk. Sokrates ich vrhá do neistoty. Z neistoty a zo straty suverénosti, ktorá vyplýva z pocitu vlastnenia *loga*, pociťuje účastník dialógu naraz zodpovednosť voči tomu, čomu je náhle vydávaný a stavaný tvarou v tvár.<sup>10</sup> Z účastníkov rozhovoru robí hľadačov *loga*. A tu sa zvnútra rodí náhľad - pravé uskromnenie človeka, čo sa týka ovládnutia múdrosti, pravá ľudská múdrosť. Je to teda hlboký náhľad jednoznačnej superiority božského *loga* - pravý *LOGOS* ani nie je iný ako božský - a tento náhľad je základom celého ďalšieho Sokratovho dialogického počínania. Sokrates nie je len súkromným bádateľom, ale je priamo z vyššej moci poslaný, aby zjavoval, ba sám aj reprezentoval ľudskú skromnosť a ľudskú úbohosť, aby nielen hovoril, ale aj žil v oddanosti tomu, čo človeka presahuje, ale čomu je aj zodpovedný; čo nesmie nechať bokom, k čomu sa neustále musí poctivo vzťahovať a tento svoj životný údel má verne plniť až do smrti. Sokrates hovorí, že mu je uložené samotným Bohom, ale aj veštiami a snami, všetkými možnými spôsobmi, akými môže byť človekovi oznámený jeho údel, aby celý svoj život takto konal.<sup>11</sup> V Sokratovej koncepcii výchovy vychovávaný má byť otáčaný k výchovnému cieľu a nie k vychovávateľovi. Vychovávaný má byť pohnutý k ceste, má mu byť prístupný pohyb, ktorý musí vykonať autenticky vždy on sám. On sám sa musí pokorne obrátiť a oddať onej inštancii, ktorá je božskej povahy a je nadradená všetkému ľudskému a svetskému. Pre človeka preniknutého ideami Sokrata najhlbšiu podstatu predstavuje *paideia* ako vedome vyberanie a tvorenie svojho života, je to jeho „ja“, jeho kultúra. Na opísanie výchovy v duchu zdržanlivosti a sebaovládania Sokrates používa termín *askéza*, ktorý v gréckom jazyku označoval športový tréning. Sebaovládanie sa vďaka Sokratovi stalo centrálnym pojmom

<sup>9</sup> KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí. Praha: Herrmann & synové, 1995, 1995, s. 28.*

<sup>10</sup> PALOUŠ, R.: *K filosofii výchovy*, s. 46.

<sup>11</sup> PLATÓN.: *Obrana Sokratova*, 33c.

## *Etické hodnoty – všestranný a trvalý rozvoj spoločnosti*

v morálnom kódexe. On ako prvý ukázal morálny skutok ako niečo, čo má pôvod v srdci, vo vnútri človeka a nechápal ho len ako akt podriadenia sa vonkajšiemu právu, ako to vyžadoval predtým prevládajúci pojem spravodlivosti. Teda ide o vnútorný pojem spravodlivosti, ktorý je pochopený ako zhoda skutkov človeka so zákonom, ktorý nachádza človek v sebe samom. Sebaovládanie nie je len akási osobitná cnosť, ale ako hovorí Xenofón, je základom každej cnosti. „Každý muž, ktorý v sebaovládaní vidí základ cnosti, mal by si však túto cnosť v prvom rade osvojiť sám. Veď ako sa môže človek zotročený vášňami niečo dobré naučiť alebo sa zdokonaľovať v dobre?“<sup>12</sup> Sebaovládanie prináša oslobodenie rozumu spod tyranie zvieracej časti prirodzenosti človeka a umocnenie legitímneho a opravdivého panovania ducha nad pudmi.<sup>13</sup>

Vzhľadom na to, že edukačná prax je všeobecnou súčasťou ľudskej spoločnosti a jej sociálne a individuálne prejavy sú rozmanité, tak vo výchove je potrebné reflektovať široké spektrom otázok, ktoré sa týkajú etiky, sociálnej a politickej filozofie, epistemológie, metafyziky, filozofie mysle a jazyka a ďalších oblastí. Je potrebné reflektovať nielen vzdelávaciu prax, ale aj sociálne, právne a inštitucionálne kontexty výchovy. Rieši nielen abstraktné filozofické otázky, ako napríklad povaha prenášaných poznatkov, význam spravodlivosti v školskom prostredí atď., ale venuje sa aj konkrétnym problémom vzdelávacích politík a postupov, ako sú napríklad otázky štandardizovaných učebných osnov a testov, sociálnych, ekonomických, právnych a etických aspektov mechanizmov financovania atď.<sup>14</sup>

### **Dilematické situácie**

Vychovávateľa sa často nachádzajú v dilematických situáciách, v ktorých nie je jednoznačne jasné optimálne riešenie, nakoľko sa jedná o konflikt morálnych noriem.<sup>15</sup> Kľúčovými prvkami morálnej dilemy sú dve antagonistické pozície: 1. mravný subjekt je povinný vykonať dva alebo viacero skutkov, 2. mravný subjekt reálne môže vykonať len jeden skutok. Vyzerá to tak, že mravný

---

<sup>12</sup> XENOFÓN: *Spomienky na Sokrata*, I.5, s. 35.

<sup>13</sup> XENOFÓN: *Spomienky na Sokrata*, I.5, s. 34 – 35.

<sup>14</sup> RAJSKÝ, A.: *Filozofia výchovy. Vybrané state*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2021, s. 27.

<sup>15</sup> BANKS, S.: *Ethics and Values in Social Work*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006.

subjekt čokoľvek urobí, je odsúdený na morálne zlyhanie. Bez ohľadu na to, čo robí, urobí niečo zle, alebo neurobí niečo, čo je povinný urobiť.

Dilematické situácie boli vždy a ich riešenie si vyžadovalo náležitú etickú reflexiu. V Platónovom Štáte Kefalos definuje spravodlivosť ako pravdovravnosť a splácanie dlhov. Sokrates však namietajú, že by nebolo správne vracať zbraň tomu, kto by s ňou mohol ublížiť iným. Objavuje sa tu konflikt medzi dvoma morálnymi normami: splácanie dlhov a ochrana iných pred poškodením. Sokrates tvrdí, že ochrana iných je normou, ktorá má prednosť pred splatením dlhu.<sup>16</sup> Konflikt medzi dvoma morálnymi normami opisuje aj Sofokles, kde Antigona sa rozhodne pochovať brata Polyneika, napriek Kreonovmu zákazu, ktorý je v rozpore mravnými princípmi. Takýchto prípadov, kedy mravný subjekt môže robiť každú z týchto vecí, ale nie súčasne, je nielen v literatúre neúrekom. S týmito prípadmi sa stretávame v aplikovanej etike, napr. biomedicínska etika, obchodná etika, právna etika, sociálna práca ap., ale najnovšie aj pri využívaní autonómnych automobilov a autonómnych strojov vo všeobecnosti.

V pomáhajúcich profesiách etické dilemy dokumentujú napätie medzi altruizmom, egoizmom a spoločným dobrom. Dilemy paralyzujú efektívne rozhodovanie, preto je potrebné venovať im adekvátnu pozornosť. Jedným z nástrojov na morálne prípustne riešenie takejto situácie je princíp dvojitého účinku, pomocou ktorého sa vysvetľuje prípustnosť konania spôsobujúceho vážnu škodu, napríklad smrť človeka, ako vedľajší účinok podpory nejakého dobrého cieľa. Podľa princípu dvojitého účinku je niekedy prípustné spôsobiť škodu ako vedľajší resp. dvojitý účinok dosiahnutia dobrého výsledku, hoci by nebolo prípustné spôsobiť takúto škodu ako prostriedok na dosiahnutie toho istého dobrého cieľa. Princíp dvojitého efektu má rešpektované postavenie v katolíckej lekárskej etike. Neil M. Gorsuch, sudca odvolacieho súdu USA pre desiaty okruh, sa domnieva, že táto doktrína má ústredné miesto aj v rámci právnych predpisov USA.<sup>17</sup> Princíp dvojitého účinku sa pravidelne uplatňuje v etických diskusiách o paliatívnej sedácii, terminálnej extubácii a iných klinických aktoch, ktoré možno považovať za urýchlenie smrti u bezprostredne umierajúcich pacientov. Žiaľ, jestvuje tendencia využívať tento užitočný princíp spôso-

<sup>16</sup> PLATÓN: *Štát*. Bratislava: Kalligram, 2016. ISBN 978-80-8101-185-6.

<sup>17</sup> ALLSOPP, M. E.: The Doctrine of Double Effect in U.S. Law. Exploring Neil Gorsuch's Analyses. *National Catholic Bioethics Quarterly* 2011 Spring; 11(1): 31-40. ISSN 1532-5490.

bom, ktorý by mal ospravedlniť akékoľvek konanie, pričom sa prehliada potreba reflexie ďalších morálnych princípov.<sup>18</sup>

Človek je substanciálnou jednotou, ktorá však bezprostredne a úplne neurčuje dokonalosť, ktorú môže ľudská bytosť dosiahnuť. Človek je aj nositeľom akcidentov, ktoré prispievajú k plnému určeniu jeho bytia človekom. Podobne je to v prípade ľudského konania, ktorého morálnu dokonalosť určujú aj vonkajšie akcidentálne faktory, teda okolnosti konania (circumstantiae). Napríklad konanie, ktoré z nestranného pohľadu môžeme opísať ako presun určitej sumy peňazí do vlastného vrečka. Ak sa jedná o peniaze niekoho iného a peniaze sú do vrečka presúvané neoprávnene, jedná sa z morálneho hľadiska o krádež. Tento skutok odlišne posudzujeme v prípade, že zlodejom je neznámy človek a v prípade, že zlodejom je správca majetku okrádaného človeka. Samotný fakt, že zlodejom je raz neznáma osoba a inokedy zase človek poverený finančnou správou majetku okradnutého, nevstupuje do esenciálneho určenia aktu, do jeho morálnej špecifikácie, krádež je krádežou, ale je tu iná okolnosť, ktorá podľa názoru mnohých autorov robí zlý skutok morálne závažnejším prečinom.<sup>19</sup>

J. Greene zistil, že do premýšľania o osobných morálnych dilemách, kde patrí premýšľanie o dileme s mostíkom, sú zapojené tie oblasti mozgu, ktoré sú spojované s emóciami. Ide o aktivitu v amygdale a vo ventromediálnom prefrontálnom kortexe. Rozhodovanie má deontologický charakter. Pri neosobných morálnych dilemách, ku ktorým patrí prvá verzia električky, sú aktivované časti mozgu, ktoré súvisia s kognitívnou kontrolou, uvažovaním a pracovnou pamäťou. Ide o aktivitu v dorzolaterálnom prefrontálnom kortexe. Proces rozhodovania je viac pod kontrolou a má tendenciu nevyvolávať veľké emotívne reakcie. Rozhodovanie je vedené snahou zachrániť čo najviac životov a má utilitaristický a konzekvencionalistický charakter.<sup>20</sup> Teória duálnych procesov, vytvorená skúmaním za pomoci fMRI potvrdzuje, že naše morálne

---

<sup>18</sup> PETRO, M.: Vybrané bioetické princípy. In: *Theologos* 2009; 1: 97-107.  
REMBIERZ, M.: Refleksja moralna nad odpowiedzialnością filozofa w XX wieku. In: DOMERACKI, P., GRZELIŃSKI, A., WIŚNIEWSKI, R. (eds.): *Filozofia – Etyka – Ekologia*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruń 2015. VALČO, M.: Rethinking the role of Kierkegaard's 'authentic individual' in liberal capitalist democracies today. In: *European Journal of Science and Theology*, 2015; 11, 129-139.

<sup>19</sup> ODERBERG, D. S.: *Moral Theory: A Non-Consequentialist Approach*. Oxford, UK; Malden, MA.: Blackwell Publisher, 2000.

<sup>20</sup> GREENE, J. D. et al.: *An fMRI Investigation of Emotional Engagement in Moral Judgment*. *Science* 2001; 293(5537): 2105-2108. doi: 10.1126/science.1062872.

súdy podliehajú vplyvu emócií aj racionálneho uvažovania. Prehľbuje naše poznanie o spôsobe rozhodovania, ale napriek tomu celá váha rozhodovania v dilematickej situácii aj za pomoci princípu dvojitého účinku zostáva na pleciach jedinca. Podľa R. Hare rozlišovanie medzi deontologickými a teleologickými teóriami nie je správne. Nie je možné rozlišovať medzi morálnym súdom vytvoreným na základe účinkov a morálnym súdom vyvedeným z konania ako takého, rozlišovať môžeme len medzi rôznymi druhmi zamýšľaných účinkov. Takto by sa mohol vytvoriť systém, ktorý by schvaľoval I. Kant aj utilitaristi.<sup>21</sup>

### **Antinomický charakter výchovy**

Fenomén výchovy je v skutočnosti charakterizovaný antinomizmom. Táto protirečivosť je vlastná pedagogickému mysleniu. Výchovné antinómie podrobne analyzoval fenomenológ Eugen Fink. Založil tradíciu pedagogického myslenia, ktorá odmieta jednoznačne statickú definíciu výchovy, nakoľko takáto definícia predpokladá pojmovú fixáciu, ktorá je pri reflexii výchovy zavádzajúca. Nejde len o to, že výchova je v rôznych obdobiach a v rôznych častiach sveta vnímaná veľmi protichodne, ale o to, že ku každej pedagogicky podstatnej téze môžeme vysloviť protichodné tvrdenie.<sup>22</sup> V prípade absolútnej zodpovednosti za stanovenie výchovných cieľov by sa vychovávateľ nemusel nikdy zaviazat' k výchove. Čoraz častejšie sa dnes rozhodujeme medzi alternatívami, z ktorých jednu nemožno označiť za dobrú a druhú za zlú, jednu za morálne ospravedlniteľnú a druhú za morálne neospravedlniteľnú. Problém sa nezmenšuje ani vtedy, keď vychovávateľ neformuje žiaka podľa svojho súkromného názoru, ale podľa všeobecne uznávaných noriem.<sup>23</sup> Fink zdôrazňuje, že každá premýšľaná forma výchovy sa stretáva s radom dilem a antinómií, s ktorými sa nevyhnutne musí vyrovnat' každý vychovávateľ a učiteľ.<sup>24</sup>

1. Prvú antinómiu tvorí napätie protichodných požiadaviek medzi pomocou – manipuláciou. Tento spor vystupuje do popre-

<sup>21</sup> KIS, J.: *Súčasná politická filosofie*. Praha: OKYMHENH, 1997.

<sup>22</sup> STROUHAL, M.: *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektívám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. s. 35 – 38.

<sup>23</sup> PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. s. 233 – 234.

<sup>24</sup> FINK, E.: *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992.

dia najmä v oblasti etiky, mravnosti, životných hodnôt, menej v oblasti odbornej výučby.<sup>25</sup> Má vychovávateľ právo vnucovať svoje pochopenie života a hodnôt druhému? Zvlášť, ak si je vedomý, že vychováva, hoci sám nie je so svojou výchovou ešte definitívne hotový, môže žiadať od detí, aby boli lepšie ako on a zároveň im vtlačať svoje nedokonalé modely myslenia a konania?<sup>26</sup> Vychovávateľ však nemôže čakať, až kým sám bude dokonalý a ujasní si zmysel života, lebo by sa nikdy k výchove vlastne nikdy nedostal. Vzdelaný a reflektujúci učiteľ však s vedomím tejto rozpornosti opatrne pristupuje k výchove, vie o nedokonalosti svojej výchovnej koncepcie, vie že vyberá medzi alternatívami, ktorých dosah do budúcnosti môže predpokladať iba sčasti. Zároveň si uvedomuje, že osloviť autenticitu jednotlivca možno len tak, že sa informácia stane jeho osobnou skúsenosťou, zážitkom, takže absolútna manipulácia tiež nie je možná, ale jej hranica je ťažko určiteľná. Práve tak, ako aj, že výchova nie je výrobou uniformovaných otrokov, ale „educere“ – vyvádzaním z väzenia neautentičnosti do autentickej ľudskej slobody (Platón).<sup>27</sup> Od okamihu, keď sa začneme o dieťa starať, učiť ho hovoriť a správať sa určitým spôsobom, ho zároveň nútime prijímať predstavy o ľudskom svete.<sup>28</sup> R. Palouš upozorňuje, že výchovná indoktrinácia, proti ktorej protestujú individualisti, nie je možná v čistej podobe, pretože akúkoľvek informáciu, aby bola prijatá, treba zažiť. Musí vyvolať reakciu. Skutočná výchova sa usiluje práve o vyvolanie tejto reakcie.<sup>29</sup>

2. Druhú antinómiu tvorí napätie medzi mocou – bezmocnosťou vychovávateľa. Kde je hranica moci a bezmocnosti vychovávateľa? Na jednej strane vychovávateľ moc formovať predstavy dieťaťa o svete a určitým spôsobom pre dieťa svet konštruovať,<sup>30</sup> ale na druhej strane si uvedomuje, že životné skúsenosti sú bez tožného zážitku neprenosné, že on vychádza zo svojich skúsenos-

---

<sup>25</sup> RAJSKÝ, A.: *Filozofia výchovy. Vybrané state*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2021, s. 95.

<sup>26</sup> PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, s. 233 – 234.

<sup>27</sup> KOSOVÁ, B.: *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Belianum 2015. s. 61.

<sup>28</sup> STROUHAL, M.: *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektívám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. s. 38.

<sup>29</sup> PALOÚŠ, Radim. *Heretická škola: o filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Praha: OIKOYMENH, 2008. s. 25.

<sup>30</sup> PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, s. 234 – 235.

tí, ktoré tvoria jeho obzor, veď patria minulej dobe, inej generácii a jeho výchova, práve tak ako škola, sa vždy oneskoruje za životom. Cieľom vzdelávania však nie je odovzdávať neskeslený obsah poznatkov tak, ako sme ich sami prijali. Poslaním vzdelávania je viesť k otázkam o zmysle vecí, ponúkať kľúč k ideám.<sup>31</sup>

3. Tretia antinómia vytvárajú dvojica slov hranice – bezhraničnosť výchovy a spočíva v samotnej osobnosti vychovávateľa, ktorý sa vystavuje kritickému pohľadu na rozpor medzi realitou a ideálom. Každý účastník výchovy sa mení, a preto tu je najpodstatnejšia učiteľova schopnosť kritickkej sebareflexie, lebo je vystavený riziku, že bude smutným príkladom rozchodu skutočnosti s ideálom, ak požadované mravné vlastnosti sám nemá. Táto náročná povaha vzdelávania si vyžaduje profesionalitu spojenú so sebadisciplínou, ktorá sa môže ocitnúť v rozpore s rutinou remesla. Nezodpovedaná je aj otázka, či je lepší učiteľ zrelý, zodpovedný človek s hotovým pohľadom na svet, alebo nezrelý človek, ktorý však dokáže deti zaujať, zapáliť pre vec. Isté je, že učiteľské povolanie si vyžaduje veľkú dávku nadšenia, kritického odstupu a sebareflexie.<sup>32</sup>

4. Štvrtá antinómia sa zakladá na vzťahu medzi jedinečnosťou a všeobecnosťou výchovy. V súčasnosti táto antinómia sa javí vypuklejšie nakoľko legitimita kultúrnej formácie sa spochybňuje v dôsledku postmoderného odstraňovania rozdielu medzi pojmami kultúrna a nekultúrnym.<sup>33</sup> Možno človeka voviesť do kultúrnych a sociálnych foriem a pravidiel bez toho, aby bola potlačená jeho jedinečnosť? Človek sa potrebuje socializovať, bez interpersonálnej interakcie nemôže byť človekom a zložitosť sociálnej reality vyžaduje isté pravidlá, ktoré nielen regulujú, ale aj chránia. No každý človek je zložito jedinečný.<sup>34</sup> Keďže sa však jednotlivec rodí do radu daností, je legitímne s nimi počítať a učiť ho rásť do týchto daností. S opísanou antinómiou úzko súvisí aj diskusia o orientácii pedagogiky na obsah vzdelávania, resp. na žiaka s jeho individualitou.<sup>35</sup>

<sup>31</sup> PALOUŠ, Radim. *Heretická škola: o filozofii výchovy ve světověku ...* s. 25 – 26

<sup>32</sup> PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie.* Praha: Portál, s. 235 – 236.

<sup>33</sup> PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie.* Praha: Portál, s. 236.

<sup>34</sup> KOSO VÁ, B.: *Filozofické a globálne súvislosti edukácie.* Banská Bystrica: Belianum 2015. s. 62.

<sup>35</sup> STROUHAL, M.: *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektívám jedné pedagogické disciplíny.* Praha: Grada, 2013. s. 40.

## *Etické hodnoty – všestranný a trvalý rozvoj spoločnosti*

5. Piata antinómia vzniká v napätí medzi výchovou k profesii a výchovou k ľudskosti. Do napätia sa tu dostáva odborná kvalifikácia, príprava na pracovnú profesiu a všeobecná vzdelanosť vrátane otázok morálky, spolužitia a zmyslu. S tým súvisia rozpory medzi teóriou a praxou, medzi vedou a výskumom, medzi odbornosťou a skutočným vzdelávaním. Kompetencia k ľudskosti, schopnosť stať sa dobrým človekom, sa nedá jednoducho naučiť žiakov v triede.<sup>36</sup> Úzko orientovaná príprava na praktický život, ono prioritné zameranie na uplatnenie v konkrétnej praxi je v tejto zložitej dobe pre učiteľov veľkým pokušením.<sup>37</sup> Reflektujúci vychovávateľ si uvedomuje, že každý praktický aj racionálny čin človeka je vedený hodnotovým vedomím, jeho konanie či nekonanie závisí od toho, čomu dáva prednosť, koná podľa toho, čo má preňho väčší zmysel a že ani v dobe absolútnej prevahy technokratického zamerania na prax nemôže rezignovať na ľudskosť.<sup>38</sup>

6. Šiesta antinómia predstavuje pomer medzi obmedzeniami a možnosťami výchovy. Táto antinómia je problémom samotnej výchovy a dotýka sa neuchopiteľný rozpor medzi tým, čo možno v človeku formovať, a tým, čo patrí k vlastnej prirodzenosti človeka a je sférou slobody. Vyrastá výchova z prirodzenosti, alebo má pôsobiť proti nej, je slobodným sebautváraním, alebo výrazom nutnosti? Jedného človeka nemožno formovať tak, ako druhého, lebo u každého človeka je svojská nedotknuteľná sféra vlastnej slobody, vlastnej nepremenenej prirodzenosti, kam sa vychovávateľ nedostane.<sup>39</sup> Výchova sa odohráva v rámci určitých limitov – historickej podmienenosti vlastnej kultúry, prírodných daností okolia i ľudskej konštitúcie, obmedzeného priestoru slobody vychovávaného i vychovávajúceho, no napriek tomu dokážeme človeka formovať, tvorivo aktualizovať jeho možnosti, trpezlivo podnecovať jeho vlastné vnútorné premieňanie. Výchovou nič nevyhnutne nemusíme, ale veľa zmôžeme.<sup>40</sup>

---

<sup>36</sup> STROUHAL, M.: *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektívám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. s. 40.

<sup>37</sup> PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, s. 236.

<sup>38</sup> KOSOVÁ, B.: *Filozofické a globálne súvislosti edukácie ...* s. 62.

<sup>39</sup> KOSOVÁ, B.: *Filozofické a globálne súvislosti edukácie ...* s. 62.

<sup>40</sup> RAJSKÝ, A.: *Filozofia výchovy. Vybrané state*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2021, s. 27.

## Záver

O výchove môžeme uvažovať len v súvislosti so slobodou, pričom nemôžeme prehliadnúť dilematické situácie a výchovné antinómie. Medzi osobou a skutkom je príčinná väzba, čo je predpokladom zodpovednosti, ale aj zdrojom výchovného napätia, nakoľko človek prostredníctvom svojich skutkov sa stáva mravne dobrým alebo zlým. Človek nie je len pôvodcom svojich skutkov, ale cez tieto skutky je zároveň akýmsi spôsobom „tvorcom seba samého“. Človek je bytie kultúrne, to znamená, že všetko, čo sa v človeku nachádza, nie je len produktom prirodzenosti, a nie je len výtvarom samotného človeka, ale je výslednicou týchto dvoch skutočností. Tento celostný pohľad na skutočnosť menom človek najvýstižnejšie vyjadruje *paideia*, ktorú je potrebné zohľadniť aj v antinomických výchovných situáciách, v ktorých proti slobode ako nezáväznej ľubovôli stojí sformovaná vychovávateľova vôľa, výchova ako násilný tlak aj povzbudzovanie a zapalovanie. Ich zmyslom je „prinútiť žiaka, aby vychovávateľa prekonal“,<sup>41</sup> a využil výchovné antinomické napätie na rozvoj vlastného „ja“.

## Zoznam bibliografických odkazov

- ALLSOPP, M. E.: The Doctrine of Double Effect in U.S. Law. Exploring Neil Gorsuch's Analyses. *National Catholic Bioethics Quarterly* 2011 Spring; 11(1) (2011): 31-40. ISSN 1532-5490.
- BANKS, S.: *Ethics and Values in Social Work*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2006. ISBN 978-1-4039-9420-2.
- FINK, E.: *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992.
- GREENE, J. D. et al.: *An fMRI Investigation of Emotional Engagement in Moral Judgment*. *Science*. 2001; 293(5537): 2105-2108. doi: 10.1126/science.1062872.
- KIS, J.: *Súčasná politická filozofie*. Praha: OKYMHENH, 1997. ISBN 80-86005-60-7.
- KOSOVÁ, B.: *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Belianum 2015. ISBN 978-80-557-1021-1.

---

<sup>41</sup> PALOUŠ, R.: *Totalizmus a holizmus*. Praha: Karolinum, 1996. s. 131.

*Etické hodnoty – všestranný a trvalý rozvoj společnosti*

- KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995, 199 s. ISBN 80-238-0473-1.
- ODERBERG, D. S.: *Moral Theory: A Non-Consequentialist Approach*. Oxford, UK; Malden, MA.: Blackwell Publisher 2000. ISBN 0-631-21905-6.
- PALOUŠ, R.: *K filozofii výchovy*. Praha: SPN, 1991.
- PALOUŠ, R.: *Totalizmus a holizmus*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 8071842818.
- PATOČKA, J.: Jan Amos Komenský a dnešní člověk In: *Komeniologické studie II* (1970), s. 354 - 370
- PELCOVÁ, N.: *Vzorci lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010.
- PLATÓN: *Stát*. Bratislava: Kalligram, 2006. ISBN 978-80-8101-185-6.
- PETRO, M.: Vybrané bioetické principy. *Theologos* 2009; 1: 97-107. ISSN 1335-5570.
- RAJSKÝ, A.: *Filozofia výchovy. Vybrané state*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2021, 268 s. ISBN 978-80-568-0407-0.
- REMBIERZ, M.: Refleksja moralna nad odpowiedzialnością filozofa w XX wieku. DOMERACKI, P., GRZELIŃSKI, A., WIŚNIEWSKI, R. (eds.): *Filozofia – Etyka – Ekologia*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika Toruń 2015. ISBN 978-83-231-3451-0.
- STROUHAL, M.: *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013.
- VALČO. M.: Rethinking the role of Kierkegaard's 'authentic individual' in liberal capitalist democracies today. *European Journal of Science and Theology* 2015; 11, 129-139. ISSN 1842 – 8517.