

ZMYSEL VŠEOBECNÉHO VZDELANIA

JÜRGEN-ECKARDT PLEINES, Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik, Universität Karlsruhe, BRD

A aj teraz ti dávam moje slovo, že nerobím nič iné, iba skúmam vec, najprv k vôli mne samému, ale snáď aj k vôli mojim blízkym. Alebo sa nazdávaš, že nie je v záujme všetkých ľudí, aby sa vyjavila pravá povaha každého sporného predmetu?

Platón: *Charmides*

Hegelovec Gustav Thaulow, na ktorého sa už dávno zabudlo, v roku 1858 povedal, že výraz „vzdelanie“ je vrtošivý ako počasie. Je preto načase tohto „Protea“ konečne spútať a dať mu „pravý zmysel“ ([1], 169; [2], najmä 224-243). Táto diagnóza, ale aj navrhovaná terapia by mohla byť užitočná ešte i dnes, keď sa v pedagogike a filozofii usilujeme o triezve používanie a zdôvodnenie pojmu vzdelania. Pri určitej obmene uvedeného citátu možno i dnes oprávnené povedať: postavenie vzdelania je mnohoznačné a sporné; je potrebné, aby sme ho v zmysle teoretického i praktického rozumu dostatočne upresnili.

Výraz „všeobecné vzdelanie“ zväzda k podozrivej predstave, akoby vo výchove a výuke išlo „iba“ o všeobecné. Pritom sa toto všeobecné často a rado spája s nejakým vyšším cieľom (cirkev, štát) alebo s nejakou, často neľudskou, vecou (vecnosť versus ľudskosť). Navyše sa pri takomto chápaní vzdelania stráca zo zreteľa práve zvláštna individualita žiaka, o ktorú každej múdrej a dobrej výchove musí ísť. Kto by sa dnes chcel v tomto spore postaviť na stranu štátu alebo nejakých vecných záujmov, keď sa všetci pod hrozbou anonymných síl a nevyhnutnej vecnosti usilujeme zachraňovať svojbytnosť človeka, a tým aj dôstojnosť jeho osoby?

Na pozadí takýchto predstáv možno porozumieť aj požiadavke reformných pedagógov zo začiatku storočia, podľa ktorej treba toho nepríjemného „fantóma všeobecného vzdelania“ konečne v záujme výchovy dieťaťa odstrániť. Lebo takto pochopené všeobecno, o ktoré usiluje vzdelanie, protirečí najvlastnejšej úlohe pedagogiky (pozri [3], 41 a n.; [4], 19-25). Dnes sa nám preto zdá byť niečím nechutným, ba neľudským, že Hegel vo svojej známej encyklopédii asi sedemdesiat rokov predtým varoval, aby sa v spojitosti so školou príliš nezdôrazňovala svojbytnosť človeka. Naopak, požiadavku, aby sa učiteľ starostlivo orientoval na individualitu každého svojho žiaka, treba pokladať za „prázdnu a neplodnú“. Hegel sa nazdával, že kto takto argumentuje, vlastne nevie, čo hovorí, inak by sa týmito prázdnyimi slovami nenechal strhnúť [5].

K tejto kritike „čisto všeobecného vzdelania“ patrí nakoniec aj to, že sa stavia do zdanlivého protikladu k odbornému vzdelaniu.¹ Podľa tejto predstavy pripravuje odborné vzdelanie k určitej funkcii v spoločnosti, zatiaľ čo všeobecné vzdelanie sa ocitá mimo súvislostí a končí v neurčitej humánnosti. Námetka proti všeobecnému vzdelaniu znie potom napríklad aj takto: čo nám vlastne prinieslo humanistické a filozofické vzdelanie v dejinách okrem mnohoznačných textov a neužitočných umeleckých diel? Dvom svetovým vojnám toto vzdelanie zabrániť nedokázalo a pokračujúce odcudzenie medzi myšlienkou a skutočnosťou nevedelo ani odstrániť, ani zastaviť. Preto dnes už nemožno robiť zmysluplnú politiku v oblasti školstva pod taktovkou všeobecného vzdelania. Či toto vzdelanie nezotrvalo iba pri abstraktných apeloach na neuchopiteľnú morálku alebo na ľudskosť, ktorá sa nedokázala konkrétne preukázať? Je preto pochopiteľné, že sa záujem preniesol na odborné vzdelanie v nádeji, že ono bude konečne zodpovedať rozhodujúcim záujmom človeka v dobe narastajúcej špecializácie, keď už všeobecné vzdelanie svojou formou, obsahom a charakterom nebolo schopné pripraviť mladého človeka na jeho budúcu spoločenskú a profesionálnu dráhu. Veľmi rýchlo sa však ukázalo, že tento jednostranný dôraz na odborné vzdelanie vôbec nie je taký jednoznačný a neškodný, ako sa všeobecne predpokladalo. Potvrdzujú to aj dejiny tohto problému, ktorý bol v trochu inej podobe známy už v antike. Jeden príklad snád pomôže objasniť situáciu: je známe, že už Platón pochyboval, či jestvuje také dielo, ktoré by zodpovedalo človeku všeobecne, na ktoré by sa mohla potom orientovať rozumná výchova. Už prirodzené, spoločenské a duchovné rozdiely medzi ľuďmi protirečia takému pedagogickému zámeru, takže je oveľa realistickejšie viesť vychovávaného skôr k využívaniu vlastných možností, aby vykonal dielo, ktorým by predčil iných.²

Je potom ale novoveká osvietenská pedagogická požiadavka (Komenský, Ratke) sprostredkovať všetkým rovnakou formou to isté poznanie a od všetkých vyžadovať tie isté cnosti taká nevyhnutná? ([3], 41 a n., 58). Je takáto požiadavka vôbec realizovateľná alebo zmysluplná pre politicky a ekonomicky organizovanú spoločnosť? V takomto zmysle by bola snaha o všeobecné vzdelanie iste ilúziou, ba mohla by sa stať dokonca i nebezpečnou, pretože by mohla viesť k násilnej uniformite. Na druhej strane je však celkom dobre pochopiteľná i starosť tých, ktorí sa obávajú, že sa škola orientovaná iba na konkrétne povolanie stane iba slúžkou priemyslu alebo vládnúcich náboženských či politických názorov spoločnosti. Strach pred jednostranosťou takzvaného „fachidiota“ alebo prívrženca nejakej strany nie je neodôvodnený. K tomu pristupuje ešte jedna podobná obava, ktorá nám je tiež dôverne známa a ktorá vedie k nasledujúcim pochybnostiam: koľko ľudí sa vo svojom vzdelaní nenaučilo vidieť ohrozenosť svojich vlastných odborných a svetonázorových predstáv v súvislosti so spoločnou úlohou a spoločným dobrom všetkých ľudí? Obava, že

¹ Pozri ([6], [7], [8], [9]); pozri aj kontroverziu medzi „výchovou k človeku“ a „výchovou k občanovi“ v ([4], 24 a n.).

² Porovnaj ([10], 394c, 423 a-e, 432a-434c) a ([11], 161 a n., 172), podľa ktorého je pre človeka veľmi dôležité, „aby každý robil to, čomu naozaj rozumie...“.

odborné vzdelanie môže, snáď proti svojej vôli, nakoniec viesť k pasívnemu prispôsobeniu sa jestvujúcim pomerom, nie je preto celkom neopodstatnená. Takýmto spôsobom by však vzdelanie len prispievalo k našej biede, namiesto toho aby sa postavilo proti nezrovnalostiam a protirečeniam, ktoré ohrozujú náš duchovný a mravný svet [13]. Tieto pochybnosti sú teda oprávnené, ale podľa môjho názoru ešte nemôžu odkryť pôvodný zmysel všeobecného vzdelania a jeho pozitívny význam pre dnešnú pedagogiku. Ani politicky nemôžu ešte tieto úvahy rehabilitovať myšlienku vzdelania. K tomu im chýba dostatočné zdôvodnenie, ak uvážime, že súperenie medzi všeobecným a odborným vzdelaním spočíva možno na klamlivom protirečení. A toto protirečenie sťažuje, ba dokonca zavádza porozumenie na oboch stranách.

Lebo takto chápaný protiklad medzi všeobecným humanistickým vzdelaním a špeciálnym odborným vzdelaním vychádza predsa z dvoch predpokladov, ktoré sa pri správnom pohľade nevyklúčujú, ale dokonca vzájomne podmieňujú [14].

Na jednej strane vedie vzdelanie, ktoré nepripravuje na konkrétne zamestnanie a nespĺňa žiadnu spoločenskú potrebu, do prázdna a izolácie. Všetko, čo ľudia môžu na základe jasných dôvodov spoločne vedieť a chcieť, má však vzťah k mravnému životu a túto skutočnosť musí zohľadňovať každá teória vzdelania, ktorá chce obstať pred nárokom na záväznosť.

Na druhej strane by bolo také vzdelanie, ktoré by svoju úlohu videlo iba v sprostredkovaní určitej technickej schopnosti, prípadne nejakého jednostranného poznania, kratkozraké čo do obsahu i cieľa.

Proti takémuto názoru hovorí i skutočnosť, že človek musí pri uskutočňovaní svojich záujmov vedieť a zvažovať oveľa viac, ako vyžaduje nejaká konkrétna činnosť alebo poznanie v konkrétnom odbore. Má potom ešte nejaký zmysel takto rozlišovať medzi všeobecným humanistickým vzdelaním a odborným vzdelaním? Ved' každý rozumný človek musí uznať, že každé vzdelanie, ktoré nevedie k duchovnému, morálnemu alebo náboženskému odcudzeniu, zahŕňa v sebe aj svoje uskutočnenie v nejakom spoločensky relevantnom povolaní.

Preto sa už na začiatku našich úvah ukázalo, že téza, podľa ktorej v každom vzdelaní ide v zásade iba o to, čo je v našom vedení a chcení všeobecné, je nevyhnutne mnohoznačná a z istého hľadiska i sporná. V ďalšom musíme preto jej priaznivcom i odporcom vedieť ukázať, v ktorých formách vzdelania sa uplatňuje všeobecné a ktoré z týchto foriem sú pri dnešnom stave poznania všeobecne prijímané. Vzhľadom k obojm týmto predbežným otázkam vyvstávajú zároveň aj rozdiely v argumentácii, ktoré by sme mali zvážiť skôr, ako sa, často z neznalosti vecí, postavíme na stranu zástancov či odporcov tzv. všeobecného vzdelania. Čo je teda to všeobecné vo vzdelaní?

Pre lepšie pochopenie tejto otázky bude dobré najprv odlišiť teoretické, praktické a estetické vzdelanie. Všetky tri formy vzdelania reflektujú pritom všeobecné v podobe záväzných pravidiel a imanentných zákonov, ale ich rozhodujúce určenia majú celkom inú povahu. Preto uplatňujú svoj nárok na súhlas (subjektívna všeobecnosť) a na vecnú platnosť (objektívna platnosť) celkom odlišným spôsobom, takže pri všetkej formálnej zhode nesmieme zabudnúť na ich zásadný rozdiel. Pre nedo-

statok času musíme okruh svojho záujmu ešte zúžiť, budeme sa venovať len dvom známym formám vzdelania, ktorých povaha a charakter je však bežnému chápaniu často neznáma. V ďalšom nás teda bude zaujímať už iba rozdiel medzi teoretickým a praktickým vzdelaním (pozri [5], 3.82-88; 7.262-278 a [15]), aby sme objasnili otázku: čo je vlastne to všeobecné, čomu sa cíti byť teoretické a praktické vzdelanie zviazané? Otázku, ako máme chápať súvislosť týchto dvoch foriem vedenia a ako ich možno pojmovo vyjadriť, však teraz ponecháme bokom – aj keď na ňu nezaбудneme.

1. Podľa tradičného filozofického chápania je celok prírody, jej založenie a jej vnútorné členenie predmetom teoretickej analýzy. Pod prírodou sa pri tom nerozumieme iba zeleň lesa, život na zemi alebo štyri ročné obdobia, ale vlastné bytie vecí a ich vzťahov, tak ako jestvujú nezávisle na človeku (*physei* versus *nomo*). Ale to, čo je na takto pochopenej prírode všeobecné a nemenné, sú podľa novovekého vedeckého chápania jej zákony, prístupné rozumu. A o nich zase v modernom chápaní platí, že sú principiálne nahliadnuteľné, že ich možno vyjadriť všeobecne prístupným spôsobom a že ich vždy možno za rovnakých podmienok objektívne overiť. Toto všeobecno prírody, ktoré skúma veda, sa zreteľne odlišuje od náhodných stavov jednotlivých vecí a od ich vonkajších vzťahov. Rovnako sa odlišuje aj od predstavy účelovosti v prírode, tajomného Božieho plánu alebo všeobjímajúcej, ale vnútorne nečlenenej substancie, na ktorú by sa vzťahoval celok nášho poznania o prírode vo svojich rozličných podobách. Lebo takéto spôsoby nazerania pred naším vedeckým spôsobom usudzovania neobstoja. Pre nás platia ako jediná záväzná pravda o prírode iba empiricky preukázateľné a všeobecnými zákonmi vyjadriteľné obsahy. Od dnešného vzdelaného človeka preto očakávame, že sa naučil posudzovať prírodu podľa tých zákonov, ktoré stanovuje moderná veda (pozri [16]). Tieto poznatky nám zároveň umožňujú predvídať budúce správanie prírody, a tým ju podriaďovať našim záujmom. V zmysle tohto overiteľného pravidla alebo objektívneho zákona ide preto nášmu dnešnému teoretickému vzdelaniu vždy o to, čo je na prírode všeobecné.

To je však iba polovica z pravdy teoretického vzdelania, ak uvážime, akú funkciu majú napríklad teleologické sudy v predvedeckej orientácii vo svete. To je spôsob nazerania ľudského ducha, ktorý v organizovanej a živej prírode, ako aj v dielach kultúry spoznáva sám seba a chápe sám seba ako určujúci moment prírody a kultúry (pozri [17]). Vzhľadom na túto možnosť bolo by práve prejavom nedostatočného vzdelania, keby sme za procesom vzniku kryštálu, za rastom rastliny alebo zrením človeka nechceli vidieť vlastný zákon vývoja a rastu, keby sme tento proces chceli pripísať slepej náhode alebo zámeru nejakého demiurga. V tomto prípade očakávame očividne viac ako len rozumové poznanie všeobecných, iba vonkajšok reflektujúcich prírodných zákonov, ktoré svoje predmety interpretujú iba matematicky, mechanicky alebo kauzálne. V tomto prípade očakávame od vzdelaného človeka skôr to, že spozná aj tieto zvláštne zákony prírody, že spozná vznik a vývoj organickej a živej bytosti v jej vlastnej nevyhnutnosti a že to vo svojom konaní aj uzná (pozri [18], najmä 172-215).

2. Na rozdiel od teoretického vzdelania, ktoré sa zaoberá prírodou, vzťahuje sa praktické vzdelanie na ciele a prostriedky ľudského konania. Táto oblasť poznania sa nám otvára väčšinou vtedy, keď premýšľame o kultúre a dejinách, lebo kultúru a dejiny vytvára alebo podnecuje človek. V praktickom zmysle je preto vzdelaný ten, kto rozumie konaniu človeka v rámci prírody a spoločnosti. K tomu však na jednej strane patrí aj určité poznanie prírodných zákonov, pokiaľ popisujú priestor ľudského konania. Sem patrí napr. názor stoikov, že človek musí svoj život usmerňovať podľa prírody, ak nechce v myslení, reči a konaní stroskotať. Na druhej strane reflektuje praktické vzdelanie z technického a pragmatického, ale aj morálneho hľadiska pravidiel, zákony a princípy korektného konania. Preto aj o praktickom vzdelaní platí, že predmety a situácie posudzuje podľa všeobecných hľadísk, zvlášť keď mravné konanie musí zodpovedať podmienkam praktických cieľov a morálnych princípov ([19], najmä 9-108; [20], najmä 186-235).

„Mravný“ znamená tu však predovšetkým: správať sa podľa spoločných mravov. Slovo „mravný“ znamená ale aj: konať podľa cieľov, ktoré sú všeobecne uznávané. Chcieť to, čo je rozumné, a konať bezozvyšku rozumne – to nie je dôsledok nejakej slepej náhody ani čisto subjektívneho nápadu, ale výsledok mravného poznania toho, čo v danej situácii treba urobiť alebo odmietnuť. A práve toto mravné poznanie sa posudzuje podľa cieľov alebo maxim, ktoré možno obhájiť pred stanoviskom nestranného rozumu.

„Rozumnosť“ znamená teda prinajmenej dve veci: vzhľadom na formu a obsah rozumného chcenia trváme na tom, že rozumným možno nazvať len to konanie, ktoré nevychádza z prírodnej nevyhnutnosti, zo slepeho popudu alebo z nekontrolovateľnej vášne, ale z jasných a plauzibilných dôvodov. Rozumnosť praktického motívu spočíva teda vo všeobecnosti určujúceho cieľa (subjektívna rozumnosť konania) a vedúcej zásady, ktorá je všeobecne prijateľná (objektívna rozumnosť konania).

Takým subjektívnym cieľom môže byť fyzické zdravie alebo duchovné uskutočnenie čo najväčšej slobody. Ako objektívnu zásadu možno spomenúť staré príslovie: čo nechceš, aby robili iní tebe, nerob ani ty iným. Táto zásada sa pritom odvoláva na kedykoľvek opakovateľnú skúsenosť, ktorá je základom akejkoľvek mravnosti a morálky. Mravné a morálne nároky majú pritom takú povahu, že uvádzajú konajúce osoby do vzájomných vzťahov, takže sa pri vzájomnom uznaní a rešpektovaní spoločného zákona učia myslieť jeden za druhého a spolu konať.

K tomu pristupuje ešte iný moment, na ktorý treba myslieť pri posudzovaní mravného konania, i keď naň radi zabúdame. Doposiaľ platil ako jediný znak rozumného úsilia, že vychádzalo z jasného poznania toho, čo je možné a potrebné. Lebo len v takom prípade sa nám konanie zdá byť pochopiteľným a plauzibilným. Ale poznanie či múdrosť ešte nie sú zárukou, že sa to, čo sme spoznali ako rozumné, v protirečivom svete a meniacej sa spoločnosti aj uskutoční. Mravné konanie preto potrebuje nielen racionálny motív, ale pre svoje uskutočnenie potrebuje aj pevné predsavzatie a vytrvalosť pri sledovaní cieľa. Lebo len tak sa stáva z čistého želania, utopických predstáv alebo oprávnených požiadaviek cieľavedomé úsilie

alebo chcenie, ktoré spĺňa podmienky praktického rozumu, a preto sa stretne so všeobecným súhlasom ([21]; [22], 261-273).

Z teoretického, ale aj z praktického hľadiska reflektuje teda vzdelanie očividne to všeobecné na poznaní a chcení, ktoré presahuje neurčitost' číreho tušenia alebo pokladania za pravdu, číru subjektivitu predstáv a mienok, ale aj ľubovôľu číreho zámeru. Lebo podľa čoho iného môžeme spoznať vzdelaného človeka, ak nie podľa reči a činu, pokiaľ sú vecne presvedčivé a všeobecne prijateľné? Rozumná reč je predsa zdôvodnená vecou, o ktorú ide rovnako všetkým, preto spĺňa podmienky všeobecného rozumu. To isté platí aj o konaní vzdelaného človeka, ktoré sa k vôli svojej uvážlivosti a pevnosti môže stať vzorom budúceho správania.

Takéto konanie vzbudzuje všeobecný súhlas, pretože svoje zásady a ciele vie obhájiť pred stanoviskom spoločenského rozumu. V tomto zmysle nie je radostné plnenie povinnosti nijakou zvláštnou zásluhou a nijakým zvláštnym výkonom. Keď totiž niekto vidí určité dôvody tak jasne, že sú mu samozrejmé, a pritom nepodlieha nijakému vonkajšiemu tlaku, bude očakávať, že aj každý iný by na jeho mieste konal rovnako. Nekonal tak pre zásluhu ani z náladovosti, na popud nejakého nápadu či náhodne, ale bol to príkaz múdrosti, povinnosti a morálky.

To, čo v tomto trojakom zmysle zvykneme označovať ako vzdelanie, mal na mysli už Demokritos, keď tvrdil, že múdrosť spočíva v rozumnej úvahe, v presvedčivej reči a v konaní toho, čo je nevyhnutné. To však v každom prípade predpokladá vecný úsudok a sformovaný charakter, a to platí najmä pre praktické poznanie. Lebo rozpoznať v tiesnivej a neopakovateľnej situácii to, čo je naozaj nevyhnutné vykonať, a vykonať to aj napriek vonkajším i vnútorným prekážkam, je veľké umenie. A týmto umením vládne iba ten, kto sa vyzná vo všeobecnej i svojej prírode a navyše sa dôverne zoznámil s obsahom, štruktúrou i motívmi sveta mravov.

Na druhej strane poukazuje tento príklad na problém, ktorý presahuje svojbytnosť praktického súdu a aj vzťah vzdelania k všeobecnému stavu do iného svetla. Táto pochybnosť však nie je identická s pochybnosťami zo začiatku našej úvahy, ktoré vznášali tí kritici vzdelania, ktorí boli presvedčení, že musia v záujme individuality žiaka alebo v záujme konkrétneho odborného vzdelania bojovať proti nivelizujúcemu alebo prázdnemu všeobecnému vzdelaniu. To, o čo v tejto diskusii ide, odhalí sa iba tomu, kto si vzťah medzi všeobecným a zvláštnym všimne podrobnejšie a položí si otázku, či všeobecné pravidlo, zákon alebo nepodmienený príkaz môže v každom prípade poskytnúť dostatočný dôvod pre prax, pre konkrétne konanie. Je napr. empiricky získaná norma alebo doposiaľ platný morálny princíp vždy dostatočne spoľahlivou orientáciou rozvážneho konania?

Pri tejto otázke nemyslíme ale ani na rovnako dobre známy skepticistický postoj, ktorý popiera racionálny základ etiky a namiesto neho hľadá skryté motívy, ktorými chce iných pohnúť k určitým činom. Ide nám skôr o vážnejšiu obavu tých, ktorí sa nazdávajú, že ani zmýšľanie, ani obvyklé normy nemôžu človeku poskytnúť záruku, že jeho konanie bude v každom konkrétnom prípade rozumné. Nie je bezdôvodné podozrenie, že reflexia, ktorá sa orientuje výlučne na univerzálne určenia alebo na absolútnu vôľu, neprípustne obmedzuje funkciu praktického rozumu ba niekedy ho môže úplne ochromiť.

Nakoniec by sme z tohto pohľadu mali nanovo premyslieť aj narušený vzťah medzi vzdelaním a praktickou vedou. Pritom by šlo predovšetkým o to, aby pojem vedy znova zahŕňal celok poznania, ktoré je zároveň predmetom vzdelania. Tento celok poznania by sme mali pochopiť aj s jeho podstatnými zvláštnosťami a vyjadriť ich pojmovo tak, aby sa ich vnútorný vzťah nestratil. V nijakom prípade však nemožno vedu a vzdelanie chápať tak, ako by to boli vzájomne sa vylučujúce inštancie, ktoré na tom istom území vedú konkurenčný boj o uznanie alebo sa dokonca navzájom vylučujú. Takéto oddelenie vedy a vzdelania, ktoré nás ohrozuje už dlhú dobu, musí mať zhubné následky, a to nielen pre praktické vedy, najmä ak si uvedomíme, že takto sa súvislosť medzi praxou a poznaním buď metodicky suspenduje, alebo v mene iracionálneho či domnele nevysloviteľného dokonca neguje ([2], 224-244).

Stavanie vedy a vzdelania takto oddelene vedľa seba alebo dokonca proti sebe vedie vo všetkých oblastiach nášho poznania k dileme, ktorú možno prekonať len tak, že sa všeobecné a individuálne určenie budú navzájom pojmovo sprostredkovávať. Všeobecno, na ktoré sa orientuje duchovné a mravné vzdelanie nemôže ale naopak zvlášťne ani vylúčiť. Takáto abstraktná predstava o podstate nejakého pojmu by nezodpovedala funkcii teoretického a praktického vzdelania. Z tohto dôvodu tvrdil Herbart, že takt je „pedagogickým klenotom“, lebo v etickej a estetikej oblasti sa individuálne a všeobecné určenie navzájom nevylučujú, ale sa dokonca na svojom rozhraní navzájom interpretujú.

Takt totiž nespočíva iba v správaní podľa nejakého daného, všeobecného vzoru, najmä ak je takt často poznateľný práve pri vybočení z obvyklého konania. Jeho najvznešenejšia úloha by mohla spočívať práve v tom, že otvára nové priestory zmysluplnej praxi, čím poskytuje orientáciu pre budúce konanie. Takt preto nesleduje iba tradované všeobecné normy, nestará sa iba o ich zachovanie a uplatnenie ani nekoná náladovo alebo náhodne. To všetko je taktu cudzie. A keď už svojím neobvyklým správaním prekračuje vládnuce zákony a mravy, tak znova iba preto, aby z toho vyplynula nová všeobecná predstava o tom, čo bude platiť v budúcnosti. Takt preto nemožno redukovať na obľúbený problém aplikácie zákonov alebo absolútnych príkazov. Skôr ho treba chápať ako starosť dejinnej existencie o to, ako možno vytvoriť uprostred premeny mravného sveta a morálneho vedomia novú možnosť orientácie, ktorá bude zodpovedať nároku na vecnú platnosť a všeobecnú záväznosť ([23], 466-487).

Ak však má vzdelanie na teoretickom, praktickom a estetickom poli rozvinúť v človeku takúto schopnosť myslenia, potom je pojem všeobecného vzdelania mnohoznačný, ba niekedy dokonca zavádzajúci. Živí totiž spomínanú podozrivú predstavu, že abstraktné pravidlá, zákony a princípy sú už celou skutočnosťou. Ale aj opačná téza mýňa cieľ. Kto zmysluplne hovorí o individuálnom, nemyslí tým ešte nejakú svojvoľnú jednotlivosť. Takto osamotená vec alebo udalosť, ktorú by nebolo možné uviesť do širších súvislostí, nebola by ani poznateľná, ani nijako určiteľná. Naproti tomu môžeme ale predmetu alebo udalosti právom ponechať to zvlášťne, ktoré sa inde nevyskytuje. Takéto tvrdenie je predsa zmysluplné a rozumom preukázateľné. Inými slovami, individuálne a všeobecné určenie sa nerozchádzajú princí-

piálne ako protiklady, ale patria, aspoň v rozumových súdoch, k sebe. Možný rozdiel v poznaní môže spočívať iba v spôsobe, ako sa toto všeobecné a individuálne stanú platnými a ako sa budú navzájom k sebe vzťahovať.

Ak túto dialektiku uznáme, prekonáme v zásade aj tú formu egoizmu vo vzdelaní, ktorej sa moderná veda právom obávala a proti ktorej Paul Natorp na začiatku storočia namietal: „Egocentrický postoj kozmológie, ktorý necháva vesmír točiť sa okolo pozorovateľa, ktorý svoje náhodné stanovisko robí absolútnym základom svojho usudzovania, nie je o nič naivnejší a chybný ako egocentricky založené vzdelanie, ktoré mnohí obdivujú ako hlbokú a úplne novú filozofiu“ ([24], 91).

Ak sa v dnešnej pedagogike chceme tomuto nebezpečenstvu vyhnúť, potom by ohraničenosť vlastného stanoviska mala viesť k obnoveniu dialógu s vedou. Vzájomné porozumenie vzdelania a vedy by mohlo vzdelanie vyvieť z obmedzenosti čisto subjektívneho reflektovania a morálneho rozumovania.

Na druhej strane by pre dnešnú vedu vzhľadom na jej vývoj a zčásti trpké skúsenosti nemalo byť ťažké prekročiť analytickým rozumom stanovené hranice a metódy čisto matematického a kauzálneho prístupu k prírode. Lebo len na tejto ceste sa nám otvára možnosť spolu s bežným vedomím nájsť to, čo možno o svete prírody a mravov vedieť spoločne na základe jasných dôvodov a čo dnes možno rozumne, t.j. eticky a morálne oprávnené, chcieť.

K takejto základnej teórii ľudského vzdelania vyzýval Schelling vo svojej druhej prednáške o „metóde akademického štúdia“, keď dal učiteľom i žiakom rovnako na zváženie: „Výchova k rozumnému mysleniu, pod ktorou rozumiem vzdelanie, ktoré vstupuje do vnútra podstaty človeka, je jediné skutočne vedecké vzdelanie a zároveň jediné, ktoré vedie k rozumnému konaniu“ ([25], 259). Či by to nakoniec nemohlo byť to „všeobecné vzdelanie“, ktoré všetci hľadáme?

Z nemeckého originálu *Sinn und Widersinn der sogenannten Allgemeinbildung* preložil Imrich Sklenka

LITERATÚRA

- [1] THAULOW, G.: *Gymnasialpädagogik*. Kiel 1858.
- [2] PLEINES, J. E.: *Studien zur Bildungstheorie*. Darmstadt 1989.
- [3] HELLING, F.: *Neue Allgemeinbildung*. Schwelm 1963.
- [4] PLEINES, J. E.: *Allgemeinbildung*. Karlsruhe 1986.
- [5] HEGEL, G. F. W.: Jubilejné vydanie.
- [6] LITT, T.: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Bonn 1959.
- [7] LITT, T.: *Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung*. Bonn 1958.
- [8] LITT, T.: *Technisches Denken und menschliche Bildung*. Heidelberg 1957.
- [9] FISCHER, W.: Die berufliche Bildung vor dem Anspruch allgemeiner Menschenbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 5, 1979.
- [10] PLATÓN: *Politea*.
- [11] PLATÓN: *Charmides*.
- [12] KÜHNER, F.: *Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike*. Berlin 1961.
- [13] HEYDORN, H. J.: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt 1970.

- [14] HORKHEIMER, M.: Begriff der Bildung. Frankfurter Universitätsreden, Heft 8, Frankfurt 1953.
- [15] PLEINES, J. E.: Hegels Theorie der Bildung. 2 zv., Hildesheim-Zürich-New York 1983-86 (pôvodné texty a komentáre).
- [16] KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. Transzendente Methodenlehre.
- [17] KANT, I.: Kritik der Urteilkraft. 2. diel. Kritik der teleologischen Urteilkraft.
- [18] PLEINES, J. E. (vyd.): Zum teleologischen Argument in der Philosophie. Aristoteles-Kant-Hegel. Würzburg 1991.
- [19] PLEINES, J. E.: Begreifendes Denken. Vier Studien zu Hegel. Hildesheim-Zürich-New York 1990.
- [20] PLEINES, J. E.: Studien zur Ethik. Hildesheim-Zürich-New York 1992.
- [21] PLEINES, J. E.: Praxis und Vernunft. Zum Begriff praktischer Urteilkraft. Würzburg-Amsterdam 1983.
- [22] PLEINES, J. E.: Sittliche Einsicht und normative Ethik. In: Zeitschrift für philosophische Forschung, roč. 39, 1985.
- [23] PLEINES, J. E.: Die logische Funktion des Takts im Anschluß an das Kantische System der Philosophie betrachtet. In: Kant-Studien 71, roč. 1980.
- [24] NATORP, P.: Sozialpädagogik. Paderborn 1974.
- [25] SCHELLING: W W (vyd. M. Schröter), III., hl. zv.

DO VAŠEJ KNIŽNICE

AURELIUS AUGUSTINUS: Vyznání. Praha, Kalich 1992 (pretláč vydania z r. 1926).

RENÉ DESCARTES: Rozprava o metodě. Praha, Svoboda 1992 (s doslovom J. Patocku).