

ČO JE VÝCHOVA? NIEKOĽKO POZNÁMOK K FILOZOFII VÝCHOVY

EVA DVORANOVÁ, Filozofický ústav SAV, Bratislava

DVORANOVÁ, E.: What is Education? Several Remarks on the Philosophy of Education
FILOZOFIA 65, 2010, No 4, p. 371

The paper tries to explain the nature and meaning of education, as well as its role in human life. Education appears to be taken for granted. Nevertheless, we need to understand its nature and ontological background. Thus the paper aims at giving at least a partial answer to the question: What is education?

Keywords: Education – Building – Humanity – Self-Formation – Culture – Paideia

Výchova – samozrejmä i tajuplná, vždy nejako rozhodnutá, a pritom rozhodujúca o všetko ostatnom, všetkými uskutočňovaná, no málokým premýšľaná.

J. Michálek

Úvod. Odpovede na otázky výchovy a vzdelávania sa zdajú byť jednoznačné, jednoduché, a najmä riešené už v oblasti špeciálnych vied – pedagogikou, didaktikou a ďalšími vedami. Pedagogika sa snaží vyčerpávajúco venovať otázkam výchovy, telesného a duševného rozvoja a vzdelávania človeka, ale nad témami a problémami pedagogickými visia stále otázniky, na ktoré nedokážu spomínané špeciálne vedy odpovedať, nech sú na akomkoľvek vysokom stupni poznania a zorientovanosti v problematike. Tieto otázky majú filozofický charakter. Sú to znepokojujúce otázky, ktoré sa snažia zo samozrejmostí výchovy vymaniť: Čo je to vlastné, základné vo výchove? Čo výchova musí na človeku vyformovať, a čo potlačiť, korigovať? Čo robí výchovu výchovou a čo človeka človekom? Aký je vlastne zmysel výchovy, prečo a ako je potrebné človeka vychovávať, čo chceme docieľiť výchovou, aké je jej miesto v živote človeka? Čo je človek?

Podoby otázky o výchove. Podľa E. Finka je otázka výchovy otázkou o bytí človeka. I. Kant chápe výchovu ako nevyhnutný predpoklad toho, aby sa človek stal človekom. Podľa neho človek nie je ničím iným ako tým, čo z neho spraví výchova ([1], 699). Podľa pedagogických teoretikov S. Hlásnej a M. Muchu sa vo všeobecnosti pod výchovou rozumie „činnosť, ktorou sa zaistňuje odovzdávanie duchovného majetku spoločnosti z generácie na generáciu... sprostredkovanie vzorcov a noriem správania, komunikačných rituálov, hygienických návykov... teda proces socializácie (a enkulturácie), prispôsobovania sa jedinca príslušnej spoločnosti“ ([2], 12). Definície výchovy nie sú jednotné, veľká časť pedagogických definícií však zdôrazňuje, že ide o cieľavedomú činnosť či proces formovania, uskutočňovaný prevažne v smere od subjektu k objektu výchovy, kde subjekt je ovplyvňujúci, manipulujúci (spoločnosť, vychovávateľ) a objekt je (pasívne) ovplyvňo-

vaný, utváraný, formovaný výchovou (jednotlivec, vychovávaný). Takéto ponímanie výchovy má tendenciu vnímať človeka ako súčasť prírody, pozeráť sa na človeka ako na predmet, ktorý možno pozorovať, podrobiť ho skúmaniu, experimentu. Koncepcia výchovy potom vychádza z poznatkov špeciálnych vied, najmä biológie, psychológie a sociológie, a chápe sa ako naučenie, sprostredkovanie sústavy zvykov, vzorcov správania, návykov, kultúrnych statkov. Takáto koncepcia výchovy patrí k *naturalistickému* smeru chápania výchovy.

Jednosmerný subjekt – objektový vzťah zmierňuje, dokonca úplne ruší charakteristika výchovy autorov A. Keisera a R. Keiserovej ([3], 38 – 39), podľa ktorej výchova nie je odovzdávaním, sprostredkovaním informácií, vedomostí, návykov, ale interakciou, pričom objekt (vychovávaný) aj subjekt výchovy (vychovávateľ) vstupujú do spoločného intencionálneho vzťahu a ich nerovné postavenie vyplýva len z rozdielu vo vedomostiach, skúsenostiach, zodpovednosti. Ide však o partnerský vzťah, výchova sa v tomto chápaní považuje za priateľskú pomoc, kde vychovávateľ usiluje o to, aby vyrovnal ich nerovnovážne postavenie. Ako ďalej píšú: „Výchovný vzťah už svojou celou intencionálnou štruktúrou má tendenciu sám sa zrušiť“ ([3], 38 – 39). Ešte ďalej v tejto tendencii zachádza *idealizmus* (reprezentovaný napríklad talianskym filozofom Giovanim Gentilem), ktorý vychádza z predstavy o človeku ako o duchu, centre tvorivej energie a ktorý výchovu chápe ako spoluproduciu vychovávaného a vychovávateľa, ako ich vzájomné prenikanie duchov a ako uskutočňovanie jednoty určitého ducha ([4], 419).

Podľa súčasného českého filozofa Z. Kouříma je výchova životne dôležitou a existenciálne rozhodujúcou hodnotou, „pretože humanizovať človeka, priviesť ho k tomu, aby sám svojim uvedomelým konaním dospel k poznaniu a uskutočňovaniu plnosti svojej slobody, sa nedá nijako inak ako práve pomocou výchovy“ ([5], 190). Výchova sa stáva nevyhnutným predpokladom existencie človeka; bez nej by človek nenadobudol svoju slobodu. Ako píše J. Michálek, človek je (bytuje) tak, že je vychovávaný a vychováva, výchova patrí k bytiu človeka ([6], 9). Výchova nie je niečím, čo by sme mohli pozorovať ako niečo mimo nás, niečo statické, nemenné, pretože v celej svojej ľudskej a kultúrnej podstate sme vychovávaní i vychovávajúci, ovplyvňovaní i ovplyvňujúci, teda priamo sa zúčastňujúci a zúčastnení na tomto dynamickom procese, ktorý vychádza z určitého vedomého či nevedomého porozumenia výchove. Zakorenenosť výchovy v bytí nás núti neustále sa nad ňou filozoficky zamýšľať.

Zamýšľanie sa nad výchovou si vyžaduje pozeráť sa na tento proces nielen ako na manipuláciu a ovplyvňovanie mladšej generácie staršou alebo jednotlivca spoločnosťou, pospolitosťou, ale aj ako na sprostredkovanie návykov, ale je nevyhnutné sa na výchovu pozeráť ako na spolupobývanie a z toho vyplývajúcu vzájomnú determináciu, interakciu jednotlivcov, skupín, národov. Výchova môže človeka, jeho potenciál, nadšenie pre život vzbudiť, nechať ho prejavíť a rozvinúť sa, ale môže ho aj potlačiť, utlmiť. Výchova môže človeka pozitívne formovať v rámci jeho osobnostných (individuálnych) dispozícií, ale aj deformovať, a stať sa tak mocou nad ním samým, negatívne zasiahnuť do vnútornej integrity človeka.

Otázka o výchove a otázka o človeku. Na to, aby sme vedeli odpovedať na otázku, čo je výchova, musíme mať najskôr predstavu o tom, čo je človek, čo robí človeka človekom. Človek je charakteristický svojím zvláštnym postavením v kozme ([7], 30), excentrickým postavením v poriadku prírody (H. Plessner). Z. Pinc označuje človeka za „neprirodzené zviera“ ([8], 123). Neprirodzenosť človeka sa považuje za jeho druhú, kultúrnu podstatu, ktorú musí človek počas života nadobudnúť výchovou a vzdelávaním. Väčšina antropológov sa zhoduje v tom, že človek je inštinktívne redukovaný, disponuje len slabou, nedostatočnou výbavou prirodzených obranných mechanizmov, a preto sa stala adaptabilitnosť, rýchla učiteľnosť a ďalšie vlastnosti jeho – podľa slov Z. Pinc – „vyvolením i preklatím“. Pre človeka na rozdiel od zvieratá nie je charakteristické typové správanie, preto je človek „odsúdený“ na tvorivé konanie, na realizáciu niečoho, čo ešte nie je, ale čo sám tvorí. Tým zároveň tvorí sám seba. Podľa slov M. Bubera „veľkosť človeka sa rodí z jeho biedy“ ([7], 31). Zvieracie správanie je zväčša nemenné, prevažne inštinktívne. Človek však svoje inštinkty prekračuje reflexiou a sebareflexiou, schopnosťou robiť chyby, pamätať si ich a poučiť sa z nich, vytváraním nových, originálnych kvalít, sebauvedomením, sebavedomím, špeciálnymi kognitívnymi schopnosťami a schopnosťou formulovať všeobecne platné zákony (matematické, fyzikálne, ale aj spoločenské) a na základe nich vedome, slobodne konať a tvoriť. Človek sa neučí len pokusom a omylom či napodobňovaním stálych foriem a vzorcov správania, ale najmä prenosom informácií pomocou abstraktných symbolov (jazyka), negenetickým, teda kultúrnym prenosom informácií (hlavne pomocou jazyka, ktorý je taktiež naučený, výchovou a vzdelávaním). Kultúrny prenos je niekoľkonásobne rýchlejší než genetický prenos informácií, ktorým sa zároveň schopnosť kultúrneho prenosu neustále vyvíja (napríklad rozvíjanie schopnosti abstraktného myslenia). Predpokladom výchovy je teda plastickosť človeka, vychádzajúca z jeho nehotovosti, možnosť všestranného rozvíjania, formácie, formovania a utvárania.

Vedenie, filozofia a výchova. Učiť sa učiť znamená podľa Z. Kouřima premieňať vrodenu pasívnu schopnosť na schopnosť aktívnu, otvoriť maximum ciest jej realizácie, aby sa tak vzdelával cit spolupatričnosti so spoločenstvom mysliacich bytostí a aby sme prijali za svoju nevyhnutnosť integrovať sa do daného spoločenstva ([5], 191); v ďalšej fáze je učenie vstupom do sveta vedy. Premieňanie pasívnej schopnosti na aktívnu, „prelomenie každodennosti, tupej normálnosti je východiskom vlastného procesu vzdelania...“ ([4], 367) a je spojené s prirodzeným odporom. Z. Pinc ho nazýva svárom medzi vedením a nevedením ([8], 14), ktorý sa musí do istej miery prekonávať. Na jednej strane je človeku vlastná učiteľnosť, rozumové poznávanie, podľa E. Finka neutíchajúca túžba po vedení, poznaní, ktorá nie je nikdy utíšená žiadnym poznatkom, no na druhej strane musí človek neustále prekonávať vlastný odpor proti vnútornej zmene, premene, odpor proti prelomeniu istoty a každodennej priemernosti. Prelomenie a prekonávanie odporu nás núti prežiť „výkyvy nášho života“ ([4], 367).¹ Vzdelanie a filozofia ako vnútorný pohyb člove-

¹ Platón v podobenstve o jaskyni opisuje prechod z jaskyne na svetlo, ktorý je spojený s bolestivým vzpieranim sa vychovávaného, zmätenosťou, odmietaním: „A keby ho (vychovávaného) nútil poze-

ka, ktorý má výchovný charakter, je odrazom bežnej istoty a bezmyšlienkovitej priemer-
nosti, je teda nielen výchovou, ale aj filozofovaním. („Výchova je obrátenie duše“ ([11],
279).) Daný odpor či iné prekážky (napr. vášne) pri výchove a vzdelávaní prekonáva von-
kajší subjekt, neskôr, pri najvyššej forme výchovy (t. j. pri sebvýchove) vlastný priro-
dzený odpor, tendenciu návratu k nevedomosti prekonáva človek sám. Tým človek nado-
búda svoju druhú prirodzenosť, svoju slobodu, ktorá poskytuje človeku „výšku netuše-
ných možností, ktoré sa otvárajú trebárs uchvátením krásou či prežitím, zachytením idey
vedenia...“ ([4], 367). Zložitosť tohto procesu premeny a duchovného zrodu človeka do-
tvára aj proces otvárania obzorov spojený s rastúcimi pochybnosťami o poznateľnosti
sveta: Čím viac totiž sa stupňuje poznanie, tým je viac pochybností o jednoduchosti sveta.
„... s vedením stúpa pochybnosť,“ píše J. W. Goethe v jednej zo svojich maxím a reflexií.
Podobne sa vyjadril aj E. Fink: „K rastu vedenia patrí to, že sa stáva obtiažnejším“ ([9],
17). Prekonávanie odporu je vždy spojené s námahou a bolesťou. Túto bolesť nespôsobu-
je podľa slov Z. Kratochvíla vychovávateľ, ale povaha slobody, vzťah k bytiu. Vychová-
vateľ sa len pokúša vychovávaného do tohto vzťahu uvádzať, stáva sa tak jeho pomocní-
kom („therapeutom“ v pôvodnom zmysle slova) ([10], 36). Vzťah vychovávaného a vy-
chovávajúceho sa vyznačuje napätím, zápasom – i keď láskyplným –, konkurenčným
bojom o vplyv na utváranie života vychovávaného. Vychovávateľ, ako aj vychovávaný
subjekt majú určité ciele, úlohou vychovávateľa je však priviesť vychovaného k sebe,
neponechať ho samému sebe ([4], 409), aby spoločne dosiahli miesto, kam by vychová-
vaný v istej etape svojho života nedospel sám, a tým ho priviesť k vnútornej zmene.

Starostlivosť o dušu, údiv a otázky výchovy. V starostlivosti o vlastnú dušu je člo-
vek bytosťou, ktorá môže sama seba vedome vychovávať, určovať a vytvárať sa tak, aby
poznal samého seba, aby v sokratovskom sebaironickom *Viem, že nič neviem* „... dosiahol
čohosi, čo je snáď dôstojnejšie než zdanlivá múdrosť“ ([8], 41). Človek tak seba otvára
svetu – tým, že sa ho snaží chápať a (s)poznávať. Z. Pinc prirovnáva výchovu k *iniciácii*
(ako zoznámeneiu s tajomstvom ([8], 28)), čiže charakterizuje ju ako zasvätenie jedinca do
existujúceho a už nejakým spôsobom rozvrhnutého sveta, do ktorého je človek prijímaný
a ktorý sa naopak vychovávanému otvára vo svojich horizontoch. J. Patočka považuje
toto vzájomné otváranie sa človeka a sveta za nevyhnutný zlom. Človek pociťuje zvlášť-
ny, nový pohyb, pri ktorom všetko nadobúda nový zmysel, preto skutočné prelomenie
každodennosti, otupnej normálnosti, istoty, priemernosti je podľa neho východiskom
procesu vzdelávania ([4], 367). Pri prekonávaní odporu kladeného práve touto každoden-
nosťou, istotou je účinný tzv. *otrasový proces* ([4], 368), „teda proces, ktorý sa dá v istom
zmysle označiť za proces výchovný“, pri ktorom dochádza k zakúseniu obmedzujúcej

rať do svetla samého, boleli by ho oči, odvracal by sa a utekal k veciam, na ktoré môže pozerieť, a bol by
presvedčený, že tie sú skutočne jasnejšie ako veci, ktoré sa mu teraz ukazujú?... Keby ho však niekto
násilím odtiaľ vliekol cez drsný a strmý východ a nepustil by ho, kým by ho nevytiahol na slnečné svetlo,
nepocítoval by azda bolestne toto násilie a nevzpierať by sa...“ ([11], 276)?

nevedomosti a k studu, ktorý spôsobuje. Starovekí Gréci tento proces studu nazývali údiv. „Údiv je zvláštny cit, v ktorom človek odkrýva, čo mu z jeho podstaty doposiaľ bolo skryté, totiž záujem o ideu,“ píše J. Patočka ([4], 368). Údiv prebúda človeka z jeho *spánku ducha* v *útulnej istote* sveta, v ktorej má byť človek bezpečne zabývaný ([9], 24).

Údiv, stud z nevedomosti, „hnus z pôžitku“ či „nepochopiteľná nuda uprostred podnikavej činnosti“ ([9], 24) alebo len tušenie či prebudenie sa zo stereotypu má výchovný charakter a môže zároveň vzbudiť túžbu po poznaní, vedení. Tento moment je nielen (seba)výchovný, ale je zároveň aj popudom k filozofovaniu a k filozofii ako láske k múdrosti, ktorá je „myšlienkovým hľadaním najvyššieho vedenia o tom, čo je najviac jestvujúce“ ([9], 31). Táto vnútorná premena (*metanoia*) človeka môže vychádzať z neho samého, zo sebvychovávajúceho a sebvzdelávacieho subjektu a/alebo z interakcie, zo vzájomného vzťahu Ja a Ty ako sprievodný jav umenia duchovného zrodu človeka za pomoci iného človeka či spoločnosti (*maieutiky*). Stelesnením vychovávateľa a zároveň filozofa, ktorý svojich žiakov učil filozofovaním, a tým do istej miery stieral rozdiely medzi filozofiou a výchovou, vzdelávaním, bol Sokrates. Jeho učenie je, domnievam sa, verným vystihnutím podstaty výchovy a vzdelávania a táto sokratovská (sokratovsko-platónovská) koncepcia výchovy a vzdelávania (*paideia*) „zažila“ svoju renesanciu v nemeckej *Bildungsfilozofii* v čase osvietenstva. Sokrates svojich žiakov považoval za spoločníkov, s ktorými spoločne hľadal odpovede na otázky kritickým preskúmaním vlastných skúseností. Rozvíjal potrebu kultivácie a sebakultivácie a ukazoval „cestu zdokonaľovania, ktorá zahŕňa osobnú zodpovednosť za premenu vlastného života a myslenia... Objektom výchovného pôsobenia a vzdelania má byť podľa Sokrata každý vrátane nás samých“ ([12], 13 – 14) bez ohľadu na vek, sociálne postavenie a pod. Sokratovská koncepcia nelokalizuje výchovný proces do nejakej výchovno-vzdelávacej inštitúcie, ale predpokladá zodpovedný prístup k výchove a sebvýchove, k sebvzdelávaniu. Takto chápaná výchova je spojená so skromnosťou a obozretnosťou, kritickým a konzistentným myslením. Zodpovedný prístup k vlastnému životu a sebvýchove je určitým životným postojom, hodnotou, životnou filozofiou, teda je realizovaná autenticky a slobodne každou osobnosťou. Stáva sa tak pochopením súcna. Ak má výchova smerovať k plnohodnotnému a slobodnému životu človeka, k pochopeniu života a sveta ako celku, je potrebné, aby bola výchova zároveň filozofickým poznaním, pretože „vo filozofickom vedení sa rozširuje život sám a získava nové obzory, získava sám seba, zatiaľ čo v odbornom vedení zostáva vedené (poznané) oddelené od vedenia (poznania), zostávajú tak dvomi vecami, ktoré stoja proti sebe“ ([4], 369).

Vráťme sa však k spomínanému gréckemu pojmu *paideia*. Výchova, vzdelávanie a ich chápanie má korene v gréckej myšlienke *paideia*, ktorú v mýtickom období porozumenia svetu predchádzal pojem *trofé*. *Trofé* (prípadne *trefein*) zahŕňalo celkovú starostlivosť o dieťa a znamenal vyživovať, živiť, ošetrovať, nechať rásť, kŕmiť, chovať, vychovávať a vzdelávať ([14]; [6]). Pojem *paideia* je nepreložiteľný, keďže predstavuje proces, ktorý je zložitejší než ten, ktorý rozumieme pod pojmom výchova či vzdelanie.² *Paideia*

² Podľa Zdeňka Kratochvíla je *paideia* ľubovoľne preložiteľná ako výchova a/alebo vzdelanie ([10], 28). Podľa Blanky Kudláčovej ([14], 62) tento výraz nestačí len preložiť, treba ho aj vysvetliť.

vo svojom význame by sa zjednodušene dala preložiť okrem výchovy a vzdelávania aj ako vyučovanie, výcvik, jednota telesnej a duševnej výchovy, duchovná kultúra (*cultura animi*) a kultúrna tradícia. „*Paideia* je pohyb vo vnútri človeka, obrat, metamorfóza ľudstva... platónska *metanoia*, obrátenie, precitnutie duše“ ([13], 25). Je teda pohybom, radikálnym obratom porozumenia poriadku sveta, je „tým, čo má svoje korene v bytí“ ([13], 25), a pohybom, v ktorom sa formuje, vyvíja človečenstvo, idea ľudstva a ľudskosti. *Paideia* je starostlivosťou o dušu, o to podstatné a ľudské v nej, je zároveň sebazpoznávaním, vnútorným otváraním sa svetu, schopnosťou hľadať pravdu a podstatu vecí, je učením sa životu a samému sebe. Východiskovým bodom nie je však človek ako jednotlivec, ale idea človeka. Dôležitým momentom v tejto koncepcii sú mravnosť, intelekt, cit pre mravné hodnoty a cnosť, ktoré *paideia* prebúdza a rozvíja pomocou *techné*, a to najmä sokratovského *techné maieutike* a *techné tes periagoges* – metóda privedenia človeka k tomu, kým je, a to zdokonaľovaním, kultiváciou, sebazpoznaním a konaním (čiže realizáciou svojich možností). Pod pojmom *techné* Blanka Kudláčová a Nadežda Pelcová rozumejú aktivitu, činnosť človeka, univerzálny poriadok činností a poznania, analogický poriadku bytia, *techné* je majstrovským umením ([14], 61), a nie ovládaním ani čisto zručnosťou, ale celkovým (po)rozumením pravde vecí, vyznaním sa vo svete.

Výchova a vzdelávanie teda vo svojej podstate a v pôvodnom porozumení nie sú len sprostredkovaním vedomostí, zručností, návykov, ale stávaním sa človeka človekom. Prikláňam sa k charakteristike výchovy v najširšom zmysle, k chápaniu výchovy ako uvedomelej, ale aj neuvedomelej formácie človeka, ktorá zahŕňa všetky vplyvy na utváranie človeka, pričom zohľadňujem všetky faktory, ktoré človeka nezanechajú takým, aký bol pred ich pôsobením, ale ktoré ho vnútorne premieňajú (v zmysle *metanoia*). Túto funkciu spĺňajú skúsenosti, reakcie, odpovede na podnety okolitého sveta, ustavičné skúšanie seba samého, vynakladanie vlastných síl, snaha o dosiahnutie cieľa i prípadný neúspech, reflexia a sebareflexia, transcendencia, prestupovanie svojho inštinktívneho a pudového správania a prevzatie zodpovednosti za svet.³ Výchova z ontologického hľadiska teda znamená „určité porozumenie celku sveta, nárokom na jednotu sveta, vymedzením toho, ako do sveta patríme, čo v ňom hľadáme, ako ho spoluvytvárame“ ([13], 14).

LITERATÚRA

- [1] KANT, I.: Über Pädagogik. In: Weischedel, W. (ed.): *Immanuel Kant Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (8. vyd.) 1991.
- [2] HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma 2006.
- [3] KEISER, A. – KEISEROVÁ, R.: *Učebnica pedagogiky*. Bratislava: SPN 1993.

Nadežda Pelcová zase tvrdí, že slovo *paideia* je ťažko preložiteľné, a parafrázujúc M. Heideggera píše, že tento výraz nemá v novovekom jazyku ekvivalent, dokonca je nepreložiteľný. Nie je to, ako ďalej píše, celkom určite vzdelanie v novovekom kontexte, teda nie je to vybavenie človeka nevyhnutnými vedomosťami ([13], 25).

³ Podľa Jana Patočku je tento subjektívne chápaný proces formácie, získavania tvaru procesom, ktorý vystihuje nemecký pojem *Bildung* ([4], 387).

- [4] PATOČKA, J.: *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh 1996.
- [5] KOUŘÍM, Z.: Otázky výchovy. In: *Filozofia*, 55, č. 2. Bratislava: Infopress 2000.
- [6] MICHÁLEK, J.: *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenh 1995.
- [7] BUBER, M.: *Problém člověka*. Praha: Kalich 1997.
- [8] PINC, Z.: *Fragmenty k filozofii výchovy*. Praha: Oikoymenh 1991.
- [9] FINK, E.: *Bytí, pravda, svět*. Praha: Oikoymenh 1996.
- [10] KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové 1995.
- [11] PLATÓN: *Štát*. Bratislava: Kalligram 2009.
- [12] STARK, S. a kol.: *Kapitoly z filozofie výchovy*. Dobrá voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk 2003.
- [13] PELCOVÁ, N.: *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum 2004.
- [14] KUDLÁČOVÁ, B.: *Fenomén výchovy. Historicko-filozoficko-antropologický aspekt*. Bratislava: VEDA 2006.

Mgr. Eva Dvoranová
Filozofický ústav SAV
Klemensova 19
813 64 Bratislava 1
SR
e-mail: eva.dvoranova@gmail.com