

**Prínos náboženského prvku k vzdelávaniu podľa A. N. Whiteheada**

Autor: Rastislav Nemec

**Abstract**

*Contribution of Religious Element to Education according to A. N. Whitehead.* – The objective of this article is to present that Whitehead had a very important philosophy of education – Whitehead's candid view of education as religious. Whitehead's philosophy of education is fully coherent with his metaphysical view. The aim of this study is to present how this religion and metaphysics contribute to an educational perspective. In his philosophy we find the importance of experience, imagination, speculation, generalization, but also practice, pleasure, harmony together with technical and liberal education and unification. He, in fact, unifies all these seemingly different areas into a coherent philosophy of education. His view is common to the most of contemporary thesis on behalf of theory of education.

**Keywords:** A. N. Whitehead, process philosophy, educational canons, aims of education**Klíčová slova:** A. N. Whitehead, procesuálna filozofia, vzdelávacie kánony, ciele vzdelania

Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že koncepcia vzdelania je tvorcomi jedného z najväčších metafyzických systémov 20. storočia úplne cudzia. Písať o takejto koncepcii by mohlo byť vyústením istých dedukcií vyplývajúcich z jeho komplikovaného metafyzického systému, a práve to by mohlo vyzerat' ako niečo realite vzdialené. Takéto myšlienky by však zďaleka nemohli byť adekvátnymi, hlbšie založenými opornými bodmi, ktoré by sa dali preniesť do roviny pedagogiky len tak. Na druhej strane však náš motív písať o koncepcii vzdelania u Alfreda Northa Whiteheada vyplýva z faktu, že v roku 1916 napísal esej *Aims of Education*, v ktorej predstavuje veľmi zaujímavý, nevšedný pohľad na vzdelávanie a jeho koncepcia u nás zatiaľ nie je až tak známa. V tomto diele spomína predpoklad náboženského vzdelania, ktorý by sme radi rozvinuli v tejto štúdií cez perspektívu náboženstva, ako ho podáva v knihe *Religion in the making*.

Táto štúdia teda má za cieľ 1. preskúmať základné Whiteheadove myšlienky ohľadom vzdelania a oporné body, ktoré sa napokon môžu ukázať aj dnes ako aktuálne; ďalej chce 2. poukázať na súvis náboženstva a vzdelania a 3. zhrnúť tieto úvahy do stručného záveru, či je táto koncepcia náboženského vzdelania opodstatnená a nastoliť otázky ohľadom aktuálnosti takejto koncepcie.

**1. Whiteheadove reflexie o vzdelávaní**

Už John Dewey tvrdil, že spájať náboženstvo a vzdelanie predstavuje nezlučiteľné protirečenie, hoci oboje – aj náboženstvo aj (americké) vzdelávanie trpia rovnakou chorobou

dogmatickosti.<sup>1</sup> Preto uvedomujúc si potrebu intelektuálneho zástoja a novej interpretácie sveta založeného na vede, hlásal myšlienku, že aj náboženstvo, ak nemá byť prekážkou oslobodenia ľudí spod ignorancie a predsudkov, je potrebné dotvoriť takým spôsobom, aby sa v zásadných črtách a postojoch zhodovalo s metódami vedy a s ideálom demokracie. Náboženstvo v takomto zmysle je pre Deweyho „prirodzeným výrazom ľudskej skúsenosti“, je náboženstvom ľudskosti a základnou emóciou takto náboženských ľudí je „prirodzená pieta“ chápaná ako všeobecná citlivosť človeka voči človeku, (Dewey 1977: 176–177) voči potrebám a úlohám čias vôbec, preto aj schopnosť získať náboženskú citlivosť je blízka schopnosti vedeckej intuície. Whitehead sa v nadväznosti naň rozhodol reflektovať otázky, ktoré Dewey naznačuje vo svojej eseji *Religion and Our Schools* (a rovnako ako v eseji *Aims in Education*).<sup>2</sup>

Primárnym tvrdením, o ktoré sa v tomto článku chceme oprieť, je Whiteheadova myšlienka, že „podstatným znakom vzdelania je to, že vždy musí byť náboženské“, (Whitehead 1916: 14) nakoľko sa domnieva, že len v tej miere je náboženstvo náboženstvom, nakoľko „vštepuje povinnosť a úctu“. (*Ibid.*) Úcta vzniká z existenciálneho uvedomenia si, že prítomnosť v sebe ukrýva „sumu existencie, zázemia, udalostí, plný rozsah čas na spôsob večnosti“. Naopak, zmysel pre povinnosť pozostáva v uznaní, že práve naša „prípadná kontrola behu udalostí“ vytvára našu súčasnosť. (Porov. Whitehead 1916: 14)

Whitehead tak ponúka základnú tézu, ktorú sa budeme snažiť preskúmať už v spomínaných bodoch. Spolu s preskúmaním tejto tézy sa ozrejmiť čiastočne motívy a ciele takéhoto „náboženského vzdelania“ (*religious education*). Na začiatok si preto uvedme aspoň zopár základných jeho myšlienok o náboženstve.

Whitehead kriticky vnímal vtedajší charakter vzdelávania. Preto jeho prístup k vzdelávaniu esenciálne spočíva na rozlíšení medzi dvomi protikladnými prístupmi k vzdelávaniu. Jedným z nich je *vštepovanie inertných ideí*,<sup>3</sup> druhý prístup presadzuje *chápanie*, ktorá sa takpovediac priechi metodickosti. Pre prvý prístup s inertnými ideami je charakteristické, že študenti a ich myslenie končí mentálnou skazou (*mental dryrot*), nakoľko sú forsírovaní získať informácie, ktoré však nevyužívajú, netestujú a nekombinujú. (Porov. Whitehead 1916: 15) Toto vzdelanie pretrvávalo podľa Whiteheada v minulých štruktúrach spoločenského myslenia, kedy sa zo strany žiaka pasívne recipovali vzájomne nesúvisiace a nezáživné informácie, a tie si dieťa osvojovalo na spôsob ukladania dát. Čo však pripadá Whiteheadovi dôležité, tento prístup neumožňuje, aby dieťa zažilo radosť z objavovania nových, i vedeckých poznatkov a pocit osobného rastu.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Dewey (1977: 172). Ako spomína John A. Hardon, Dewey napísal okolo 4 miliónoch slov na tému vzdelávania a vzdelávacej praxe. Jeho teórie v tejto oblasti sú dobre známe a študované, hoci nebol výslovným zástancom náboženstva. Dôvody sú pragmatické.

<sup>2</sup> Dewey (1998: 250–256). Dewey tu spomína nie ani tak ciele, skôr ich vlastnosti: 1. Edukačný cieľ musí stáť na vnútorných aktivitách a potrebách vzdelávaného. 2. Cieľ sa musí dať aplikovať do metódy a aktivity, ktorá je s ním spojená. Ak chýba praktická skúsenosť učiteľovi, spôsobuje to aj v žiakovi nedôveru. 3. Treba sa chrániť príliš všeobecných, abstraktných záverov.

<sup>3</sup> Whitehead (1916: 1–2): „Education with inert ideas is not only useless: it is, above all things, harmful...“

<sup>4</sup> Niečo podobné svojho času presadzoval aj Humboldt reagujúci na hegelovské a kantovské poňatie subjektu ako sebazvdelávajúceho a sebaformujúceho a na myšlienku vyššej vzdelanosti. Porov. Humboldt (2010: 30): „Wenn wir aber in unserer Sprache Bildung sagen, so meinen wir damit etwas zugleich Höheres und mehr Innerliches, nämlich die Sinnesart, die sich aus der Erkenntnis und dem Gefühle des gesammten geistigen und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindung und den Charakter ergiebt.“

Prvý takýto prístup bol nielen v časoch Whiteheada, ale aj dnes kritizovaný.<sup>5</sup> Príkladom toho môže byť pokus Herberta Marcusa meniť štruktúru vzdelávania spolu so štruktúrou spoločnosti,<sup>6</sup> nakoľko bolo symptómom zle vystavanej a hodnotovo zameranej spoločnosti. Zhoda tejto kritiky a Whiteheada spočíva v téze, že hore načrtnutá metóda vzdelávania nestačí, nakoľko vzdelanie nespočíva len v rovine informácie a na druhej strane je výsledkom nevzdelanej spoločnosti.

Charakteristikou druhého prístupu k vzdelávaniu je naopak *chápanie* (*understanding*) usilujúce poskytnúť vnútorný zmysel pre „silu, krásu a štruktúru ideí“. (Porov. Whitehead 1916: 12) Idey pre Whiteheada sú regulatívnymi nástrojmi pohybu dejín, nie je to len rovina abstraktných a s konkrétnou realitou nesúvisiacich entít. Idey sprevádzajú konkrétny progres kultúry a vzdelanosti v priamej úmere k ich vlastnému uznaniu na spôsob „hodnoty“.<sup>7</sup> Jednak sú idey imanentným „ideálom“ fungovania spoločnosti, jednak sa k svojmu koncu blížiacim prvkom, ktorý bude nahradený niektorou inou všeobecnou ideou, keď sa tá pôvodná dostala do „bezhodnotovej možnosti“ čiže do roviny vágnosti. Stručne povedané, vzdelávanie bazírujúce na týchto ideách by malo poskytnúť študentovi nielen logickú analýzu, ale malo sprostredkovať informácie pragmatickým spôsobom, čiže aj abstraktné idey posúvať do roviny každodenného kontextu alebo ukázať, že minulosť neznamená koniec dejín, ale má pokračovanie a súvis v prítomnosti či premýšľať abstraktné idey ako zákony či princípy života, ktoré sú len ťažko definovateľné a vedieť využiť nové princípy napríklad v oblasti vedy.

„Chápanie“ v tomto zmysle znamená podľa Whiteheada aktívne si osvojovať idey a integrovať ich do súvislosti, je to aktuálny úkon, nakoľko sa vždy spája s prítomnosťou a hoci sa skončí, ostáva prítomný na spôsob niečoho živého, na spôsob dosiahnutého a imanentne prítomného habitu (*sense of style*).<sup>8</sup>

Vyučujúci takto vzbudí v študentovi nielen dosiaľ zaužívaný pocit „povinnosti“, ale aj nový, nadnášajúci pocit úcty k životu, k svetu, ktorý ho presahuje, ku kultúrnemu dedičstvu, ktoré ho dotvára a predchádza, k vlastnému životnému miestu, kde sa odohralo toľko netušených drám. Samotné vzdelanie spočíva v postupne nadobudnutom vedomí študenta, že má moc zmeniť súčasnosť i seba k lepšiemu, pričom musí pochopiť, aké relevantné zdroje má pre túto úlohu použiť. Pochopiť tento stav vecí: že to súčasné a to posvätné vytvárajú vzájomne sa prelínajúcu jednotu – to je onen základ deweyovského konceptu náboženskej citlivosti, ktorú vo svojej myšlienke prevezme a rozvinie aj Whitehead. „Rozvinúť v študentoch zmysel pre povinnosť vzťahujúcu sa na súčasnosť, k onomu posvätnému základu, na ktorom musí byť vykonané akékoľvek dobro, čo sa tam nachádza, to je morálny imperatív, ktorý by malo priniesť správne a dobré vyučovanie...“ (Allan 2004: 167)

<sup>5</sup> Za príklad dnešnej kritiky formalizácie a pretechnologizácie štúdia stačí uviesť Liessmann (2008). Viac k tomu porov. Šarkan, Nemeč (2010).

<sup>6</sup> Porov. Marcuse (2009: 33): „Nemôžeme zmeniť vzdelávanie a vzdelanosť, ak nezmeníme spoločnosť, ktorá udáva jej ciele“ (prekl.).

<sup>7</sup> Viac k tejto problematike pozri Whitehead (2000: 26n).

<sup>8</sup> Whitehead nazýva tento habitus ináč, pomenúva ho spojením „*sense of style*“ – cieľom každej činnosti (a vzdelania zvlášť) je dosiahnuť niečo najelegantnejším a najlepším možným spôsobom. Porov. Whitehead (1916: 12): „Style is the ultimate morality of mind.“ A na inom mieste: „With style your power is increased, for your mind is not distracted with irrelevancies...“ (s. 13).

Študenti podľa Whiteheada potrebujú príležitosť konfrontovať veľké témy z oblastí, ktoré ich zaujímajú, musia prekročiť rovinu pasívneho vnímania a dospieť k vlastnému objavovaniu poznatkov. Inými slovami, musia prejsť stupňami mentálneho rastu (*stages of mental growth*),<sup>9</sup> ktoré načrtáva v eseji *The Rhythm of Education: cestu od „romance“ k „spresňovaniu“ a „generalizácii“*. (Porov. Whitehead 1922: 17) Kým pre stupeň „romance“ je charakteristická romantická emócia spojená s prijímaním poznatkov, zároveň platí, že poznané sú len tie selektívne oblasti, ktoré sú príťažlivé a zaujímavé.

Druhé štádium vzdelávania je spojené so spresňovaním vlastných poznatkov a forsírovaním matematických poučiek, gramatických pravidiel, všeobecných právnych noriem a pod. Je to štádium presnejšieho vyjadrovania myšlienok, je to štádium rozsiahlej všeobecnosti, (porov. Whitehead 1922: 18–19) ktorá sa učí na spôsob nesúvislých faktov vo vede, náboženstve či kultúre a takéto štádium je z hľadiska širšieho rozvoja osobnosti nedostačujúce. Romanca a spresňovanie sú dve nesúmerateľné aktivity. Prvé zvažuje adekvátnosť, druhé koherenciu. Romanca je východiskové pochopenie niečoho, čoho význam sme vytušili a čo nás priťahuje.<sup>10</sup> Spresňovanie – naopak – zdôrazňuje „presnosť formulácie“ a „presnú, odbornú analýzu“ na úkor rozsahu poznaného, čím sa prínos a rozsah možných súvislostí poznaného odsúva do úzadia.

Štádium generalizácie je hegelovský motív, ktorý Whitehead preberá do tejto svojej koncepcie. Je to dialektická súhra oboch predošlých štádií, ktorých zjednotením vzniká obsiahlejšia i plnšia syntéza zážitku i poznatku zoradených do systematického poriadku. Whitehead tu teda hegelovsky spája praktický a špekulatívny rozum do novej syntézy. Študenti potrebujú otestovať predpoklady a aplikovateľnosť poznatkov, aby dokázali akademicky i neakademicky explanovali veci. Podľa Whiteheada ide o prechod od pasívneho vnímania k vlastnému, autonómnemu uchopeniu učiva a k tvorivému mysleniu, na druhej strane k plodnej generalizácii, ktorá nebude vzdialená praktickému kontextu. (Porov. Allan 2004: 117–118) Generalizácia má však svoju slabinu – stále sa snaží vylúčiť zázemie intelektuálnej nedôslednosti, čím neustále musí konfrontovať tento systém s dôležitosťou jeho omylov. (Porov. Whitehead 2000: 44–45)

Generalizácia nie je konečným štádiom, ale sama poznáva svoju nedostatočnosť. Preto „by malo ‚vzdelanie pozostávať v neustálom opakovaní týchto cyklov‘ a mali by sme sa vzdať niekdajšej myšlienky o raz navždy zavŕšenom vzdelaní“. (Porov. Whitehead 1922: 19) Tieto štádia prebiehajú cyklicky, čiže nejde ani o chronologické, ani o hierarchicky dokonalejšie vývinové štádia. Dôležité je, že v týchto štádiách sa podľa Whiteheada rozvíja komplexnosť ľudskej osoby ako takej do zrelšieho a úplnejšieho celku.

Systematické kánony pri vzdelávaní preto nemôžu mať absolútny nárok na nadčasovú platnosť. Naopak, posúdiť nejaký systém ako nedostačujúci a dotvárať ho je podľa

<sup>9</sup> Whitehead v eseji *Technical education and science and literature* rozlišuje obsahovo „iné“ etapy vzdelania – z hľadiska činnosti. Prvé z nich je *technické* (vzdelanie spojené s umením) a toto W. propaguje, nakoľko sa pod vplyvom Platóna stalo opovrhovaným, druhé *liberálne* (resp. literárne – poznanie textov) a tretie je *vedecké* (pozorujúce prírodné fenomény). Ide o obsažné koncepcie, čiže každé z nich sa venuje špecifickej sfére, pričom Whitehead zdôrazňuje hlavne prínos technického vzdelania. Každé z nich musí implikovať zvyšné dve. Whiteheadovi je pritom jasné, že vždy bude prevládať pri vzdelávaní dôraz iba na jednu z nich. (Porov. Whitehead 1967: 48–51)

<sup>10</sup> Whitehead (1922: 18): „Romance is excitement consequent on the transition from the bare facts to the realisations of the import of their unexplored relationships...“

Whiteheada dôležitejšie, než sa ním nechať pasívne viesť. (Porov. Brann 1979: 69) Tvorivé myslenie sa pritom interpretuje ako schopnosť posúdiť, kedy je to staré na systéme neadekvátne a ak aj nie je, vedieť navrhnúť či predstaviť dodatočné alternatívy. Poznať dodatočné alternatívy sa neprie, ale naopak súladí s možnosťami vízie a citlivosťou na riešenia, ktoré sú výsledkom ozajstného, osvojeného vzdelania.<sup>11</sup>

Whitehead – tak ako Dewey – tvrdí, že pravé vzdelanie je náboženským a že úlohou vyučujúceho je rozvíjať študentovu náboženskú citlivosť.<sup>12</sup> Teraz nám zostáva preskúmať, čo Whitehead vo svojej tvorbe pod náboženstvom a náboženskou skúsenosťou myslí.

## 2. Whitehead o náboženstve a o podobách náboženskej skúsenosti

Náboženstvo – ako druhý rozmer nášho záujmu – predstavuje z hľadiska Whiteheada „systém všeobecných právd“, ktoré v prípade, že sú úprimne akceptované, sú schopné premieňať charakter človeka, aj keď podľa neho nemusia byť nevyhnutné dobré. Ako opakovane tvrdí, „je to podoba, ktorú jednotlivý človek vytvára zo svojej osamelosti“ a k tejto osamelosti aj smeruje. (Porov. Whitehead 1930: 24)

Whitehead aj na inom mieste tvrdí: „Kto nie je nikdy osamelý, nikdy nie je nábožný.“ (Whitehead 1930: 7) Človek je vždy pred Bohom sám a len v samote prežíva svoju religiozitu. Kolektívne formy náboženstva sú podľa neho len predpokladom a vonkajším obalom náboženského prežívania osamote a k tejto samote musia dospieť. Toto je prvý bod vzájomného prieniku medzi vzdelávaním a náboženstvom – inštitucionálne podoby ani v jednom prípade nemajú ten najlepší možný výsledok (*stylish*), tak náboženstvo ako aj forma vzdelávania musí prebiehať individuálne, na spôsob vnútornej zaangažovanosti osoby.

Whitehead definuje náboženstvo esenciálne cez štyri základné faktory: rituál, emóciu, vieru a racionalizáciu. (Porov. Whitehead 1930: 8) Náboženstvo totiž jedná v rozmedzí kultúrneho a spoločenského vplyvu, s ktorým prichádza do konfrontácie, jedná je chápané ako niečo nadspoločenské či nadindividuálne. Whitehead o týchto faktoroch tvrdí, že sa v dejinách vynárali po sebe: „Sled emergencie (týchto) faktorov stojí v inverznom vzťahu k hĺbke ich náboženského významu...“ (Whitehead 1930: 8) Emotívnosť úzko spätá s individuálnou vierou a rituál sú teda počas dejín čoraz viac „odsúvané“ a marginalizované. „Definitívnym“ teda zostáva taká podoba náboženstva, ktorá spočíva v racionalizácii ako konečnom završení náboženskej podoby. Čo však myslí touto racionalizáciou?

„Racionálne náboženstvo je náboženstvom, ktorého články viery sú reorganizované s tým cieľom, aby sa stali centrálnym prvkom koherentného poriadku života...“ (Whitehead 1930: 26) Podstatou teda je nová uvedená kritická revízia vlastnej religiozity, morálneho správania a sebadefinovania. Jej cieľom je nová syntéza, ktorá sa dokonca „u niektorých náboženstiev udržala podnes...“ Prechod k takejto forme náboženstva nastal preto, že „staré

<sup>11</sup> V eseji *Discussion Upon Fundamental Principles of Education* (1919) Whitehead nahrádza štádia romancie a spresňovania alternatívami, ktoré zastupuje kantovská dvojica poznania a génia: „Knowledge and genius are the twin factors of effective personality, and the true ultimate problem before the educator is how to impart knowledge so as to stimulate genius...“ (s. 42)

<sup>12</sup> Dewey používa niekedy aj termín „religious attitude“ („a sense of the possibilities of existence and a devotion to the cause of those possibilities“). (Dewey 1929: 242) Whitehead tento náboženský cit alebo citlivosť chápe v inom diele ako veľmi dôležitý pojem, ktorý býva chápaný veľmi úzko, preto uvádza odlišný termín „peace“ – ako náboženský, nie utopický, lež kontrautopický pojem. (Porov. Whitehead 2000: 277–278)

formy neumožňovali nové idey“, a tak sa náboženstvo vydalo na cestu nového vývinu, aby nadobudlo nové formy sebauvedenia. (Porov. Whitehead 1930: 28)

Vznik racionálneho náboženstva spája s emergenciou (seba)vedomia o svete, v ktorom sa nachádza, a tá ho vedie k radikálnemu predefinovaniu. Vedomie o sebe a vedomie o poriadku sveta sú dvoma základnými stavmi vedomia, na ktorých stojí vzťah ja a svet. Aj vzdelávanie sa tak u Whiteheada predstavuje ako zmysluplné pridržanie sa pravidiel, ktoré však musí byť racionálne a cieľom týchto racionalizácií nie je ani tak odmietnutie vzdelávacích kánonov,<sup>13</sup> ale ich začlenenie do hlbšieho súvisu spojeného s požiadavkami. Pre rozmer vzdelávania sú kánony dôležité, ale z hľadiska Whiteheada je dôležitejšia „nová syntéza“, hegelovsky vyššia jednota, v ktorej pretrváva rozmer starého, ale aj špekulatívny rozmer nového.

Whitehead ďalej tvrdí, že „náboženstvo je prenos (*translation*) všeobecných ideí do partikulárnych myšlienok, partikulárnych emócií a partikulárnych cieľov“. (Whitehead 1929: 23) V týchto pasážach zdanlivo inklinuje k tomu, že pripisuje všeobecnosť jednostranne konceptuálnym myšlienkam. Naproti tomu tvrdí, že konceptuálne myslenie vytvára možnosť citlivosti (*sensibility*) voči formálnym vzťahom v skúsenosti. Aktuality a vzťahy konštituujuce ľudskú skúsenosť sú vnímané v kontexte relatívnosti, ktorá je definitívne zakorenená vo fyzikálnych vzťahoch. (Porov. Frankenberry 1978: 263) Ak si všimame tieto fyzikálne vzťahy a ich pôsobenie, môžeme doceniť spôsob, akým náboženská skúsenosť spočíva v niečom inom, než je konceptuálna jednota rozdielnych dát. Z tohto hľadiska náboženská skúsenosť obsahuje viac než len morálnu, filozofickú či dokonca estetickú víziu vesmíru.

Predstavuje integrálny celok, odpoveď celého, zmyslového, emocionálneho a konceptuálneho života osoby na zmysel hodnoty v jeho totalite, ale aj v konkrétnych častiach. Aj táto rovina sa kryje s tým, čo nazýva holistickou tézou v prípade vzdelávania.<sup>14</sup> Touto myšlienkou chce zdôrazniť nejednostrannú, ale celoosobnostnú základňu rozvoja osoby ako takej – jednak čo do konceptuálnej roviny, jednak čo do roviny emocionálnej, estetickej, či náboženskej a pod.

Ak tieto myšlienky zjednodušíme, pochopíme, že Whitehead jednak vychádza z empirických základov náboženskej skúsenosti a akýkoľvek moment prípadnej inšpirácie je preňho vedľajší.<sup>15</sup> Skúsenosť je takto zefektívnený celok kontrastov a disparitných vlastností zažitých v skúsenostnom sebaopoznaní<sup>16</sup> (v tomto zmysle zároveň v dialektickom kontraste náboženského sebauvedenia jednotlivca a komunity). Nie je pritom jasné, či Whitehead chápe tieto dvojice ako kategoriálne kontrasty. No podľa nášho názoru predstavujú niektoré z týchto kontrastov zvýraznenie náboženskej skúsenosti. Svet je nám sprostredkovaný v našej skúsenosti a poslanie náboženskej skúsenosti tvorí jeden z prvkov harmonizujúcich kontrasty

<sup>13</sup> Hovoríme o kánonoch, nakoľko v Amerike pretrvávajú smery tzv. „cannonists“, ktorí tvrdia, že vzdelanie musí obsahovať objektívne poznatky a učebné plány a musí prebiehať na každom mieste rovnako.

<sup>14</sup> Holizmus je základnou Whiteheadovou tézou, ktorú vo svojej metafyzike pretvoril na „filozofiu organizmu“. Zásadou tejto špekulatívnej filozofie je predpoklad, že žiadna entita nie je mysliteľná v úplnej abstrakcii od systému univerza. (Porov. Whitehead 1929: 3)

<sup>15</sup> Whitehead totiž vychádza z metafyzického systému, v ktorom je Boh konceptuálne relevantný všetkým entitám – je poznateľný tak, ako je poznateľná každá iná jestvujúca entita.

<sup>16</sup> Porov. Whitehead (1929: 518): „These contrasts are: joy and sorrow, good and evil, disjunction and conjunction (or the many in one), flux and permanence, greatness and triviality, freedom and necessity...“

do jednoty nášho aktu vnímania, čo inverzne prispieva k rastu a vyššiemu zážitku hodnoty jednotlivca i spoločnosti.

Kvalita náboženského rozmeru skúsenosti, podobne ako pri umení, je tak vecou maximalizovania komplexnosti a intenzity harmónie. (Frankenberry 1978: 269) V zmysle otázky vzdelávania aj tento bod vo Whiteheadovom kontexte môže znamenať, že komplexnosť vzdelávania by nemala byť na úkor disparitných a neharmonických prvkov, akými sú napríklad kvantita na úkor kvality, rozsah učiva na úkor zážitku hodnoty v osobnej skúsenosti a podobne.

Práve tak je zaujímavé Whiteheadovo tvrdenie, že „dogmy náboženstva sú pokusy formulovať v presných termínoch pravdy obsiahnuté v náboženskej skúsenosti ľudstva rovnakým spôsobom, ako sú dogmy fyzikálnej vedy pokusmi formulovať v presných pojmoch pravdy obsiahnuté v zmyslovej percepcii ľudstva...“ (Porov. Whitehead 1930: 47) Relevancia fyzikálnych právd sa však podľa nášho názoru nezhoduje v ani jednom bode s formou „relevancie“ právd viery – zatiaľ čo v prvom prípade sa stupeň poznania stavia v niektorých otázkach výslovne na problematike viery a tradície, ktoré nemajú nič spoločné s prípadnou možnosťou verifikácie, v druhom prípade je stupeň poznania relevantný vedcom navzájom, či už spôsobom vedeckého dokazovania, verifikácie alebo minimálne apriórne.

Pre aspekt náboženského vzdelávania môže táto téza implikovať účel zákonne stanoveného rozsahu i náplne vzdelávania, ktorý je na rovine vzdelávania potrebný, čo sa však týka rozsahu stanoveného konkrétne učebnými plánmi, nemusí sa ale plne kryť s tým, čo je prakticky realizované ako potrebné a v čom by bolo dobré študenta podučiť a viesť. Táto rovina zároveň prezrádza, že Whitehead chce naznačiť, že relevancia základných právd súvisí s praxou, ale na druhej strane prax si vytvára sebe odporúčané korešpondujúce potreby osobného korigovania a dopĺňania osnov, stojace plne na originalite a tvorivosti pedagóga, ktoré vôbec nevyčerpávajú „dogmy“ vzdelávacích programov.

Whiteheadov popis náboženstva a náboženskej skúsenosti môžeme zhrnúť do nasledujúcich charakteristík: Náboženstvo je racionálny pokus o uchopenie sveta, ktorý je empirický. Možno na rovine religionistickej nie je toto Whiteheadovo tvrdenie presné a ignoruje niektoré religionistikou skúmané fenomény, čím by sa tak komplexný úkaz ako náboženstvo mohol spaušalizovať na to Whiteheadom minimálne potrebné. Pre toto náboženstvo je typické, že jeho vývoj prebieha dialekticky a túto myšlienku Whitehead pripisuje aj rozmeru vzdelania či vzdelávania. Tak ako sa vynára naše vedomie o svete a postupne sa racionalizuje a zefektívňuje, dostáva sa do istej kontroverzie so všeobecnými náhľadmi a myšlienkami o svete, aj vzdelávanie má napredovať od empirických znakov k čoraz komplexnejšiemu a abstrakcii nič neuberajúcemu, no komplexne zažitému spôsobu pedagogickej výchovy študenta, ktorá obsahuje stále perspektívu špekulatívne jednotného rázu: „povinnosť a úctu“ (*duty and reverence*). (pozri Whitehead 1916: 14)

### 3. Koncepcia náboženského integrovaná do roviny vzdelávania

Whitehead (podobne ako Dewey) nie je vyznávačom náboženstva výlučne z dôvodu, že by Boha nutne potreboval začleniť do svojho metafyzického systému alebo žeby viera v transcendentnú bytosť z tohto systému nutne vyplývala. Náboženstvo podľa neho pracuje

s definitívnym cieľom a definitívnymi ideálmi, s míľníkmi, ktoré regulujú náš život, preto je náboženstvo skôr symbolom sociálneho, regulatívneho ideálu, ku ktorému má spoločnosť dospieť. Ak je vzdelávanie akousi spoločenskou inštitúciou, priam „sociálnou konštrukciou“, ktorej cieľom je pobádať mladých k efektívnejšiemu seba-rozvinutiu, rozvoju vlastných schopností, a tým aj k nahliadnutiu a nasledovaniu spoločenského dobra, k budovaniu plne uvedomelého demokratického štátu, ktorý sa buduje len autonómnyimi, vzdelanými občanmi, čo je základná Whiteheadova myšlienka, potom môžeme právoplatne povedať, že náboženstvo má v tomto rozmedzí neopominuteľné miesto a Whitehead oprávnené o vzdelávaní tvrdí, že musí byť náboženské.

Takáto snaha nielenže zodpovedá pragmatickému modelu náboženstva chápaného ako humanistický či demokratický ideál, ale v prípade nášho autora plne zodpovedá takpovediac protiutopickému ideálu. Protiutopický ideál sa kriticky stavia voči všetkému, čo je vo vede, v kultúre, v politike neopodstatnené, neoprávnené či neargumentačné. Whitehead totiž neustále varuje pred pokusom o odbornú „systematizáciu“ v humanitných vedách (či vo vzdelávaní vôbec), pred „dogmatickým omylom“ statického uchopenia sveta, pred statickým svetonázorom vedy, ktorý už bol raz pevne zadefinovaný a ktorého tézy sú nemenné a stále. Znamená to, že sa stavia nielen proti vzdelávacím kánonom, ale aj vôbec proti akýmkoľvek vzdelávacím metódam?

Treba spomenúť, že tak ako varuje pred jedným extrémom, varuje aj pred „omylom vylúčovania (akejkoľvek) metódy“.<sup>17</sup> Oboje zo spomínaných protikladov zastupuje snaha o presnosť, exaktnosť, objektívnosť téz implikujúcich dogmatické zásady, tézy obsahujúce uzavreté „systémy“ poznania, ktoré treba rovnako všade vštepovať. Whitehead tak zastáva vo vede, ale aj pri koncepcii vzdelávania metódu „pracovných hypotéz“. Navrhuje ich ako ozajstný nástroj vedeckého progresu a progresu v kultúre. Pracovné hypotézy sú otvorené dialógu, zmenám, otázkam a novým odpoveďami. Ak je študent ako adresát vzdelávania niečím, čo sa vyvíja, rastie a mení, nemožno jeho otázky zodpovedať overenými odpoveďami. V tomto bode – ako vidíme – sa teda téma vzdelávania dodatočne a logicky prepája aj s funkciou, ideálom či metodikou vedy, ktorú čo do kvality nutne kopíruje.

Ak by sme to preniesli na rovinu vzdelania, Whitehead tvrdí, že snahy o vzdelanie nikdy nie sú definitívne a ukončené. Vyššie vzdelanie je podľa Whiteheada vždy neúplné, nedostatočné a neukončené, nakoľko jeho kánony musia prechádzať neustálou reformou, aby bolo schopné poskytnúť efektívnu interpretáciu základov chápania a adekvátne odpovedať na nové podnety čias. Pritom ideály tohto vzdelania sú vždy nutne prítomné v kánonoch, ktoré chceme zreformovať. Ideál je úzko spojený s vecným stavom vzdelávania, nie je mu vôbec vzdialený, preto je jeho vytušenie tak jednoduché. Neustála potreba nového vzdelávacieho kánona, ktorý by sa praktizoval na našich vysokých školách, univerzitách vyplýva nepriamo aj z faktu, že subjekt tohto vzdelania sa mení, že sa mení spoločnosť i kultúra. Preto všetky pokusy o zosystematizovanie procesu vzdelania sú podľa neho neadekvátne, obmedzené.

Treba však na druhej strane povedať, že tieto nikdy nekončiacie sa procesy nie sú v ostrom protiklade k „normatívnosti“ či vyššie načrtnutej fáze „spresňovania“. Kánony vzdelania – ako ich Whitehead nazýva – sú potrebné minimálne ako míľniky, ktoré síce

---

<sup>17</sup> Porov. Whitehead (2000: 219–220). K tomu absolutizmu pozri Blasius (1997: 311): „It seems to be one of the events of his life that (he) reinforced his attitude against ‘certainty – exactness’ and is a continual attack on any kind of absolutist theory, even in the area of mathematics...“



postupne strácajú svoju adekvátnosť, ale postulujú nové riešenia hľadané zo strany tvorivých a autonómnych bytostí. Whitehead teda nie je skeptický voči normám ako takým, ale ukazuje, že ich platnosť či univerzálnosť je obmedzená, kultúrne podmienená a že za inštitúciou vzdelávania sa skrýva hlbší prínos – rozvíjať ľudskú osobu ako celok, nie len čo do jedného rozmeru. Tento predpoklad vytvára reťazový efekt neustáleho zlepšovania školstva postulovaním tvorivosti a presadzovaním predstavivosti ako učebných nástrojov, ktorých dôsledkom môže byť aj vytvorenie lepšieho, autonómneho demokratického či zodpovednejšieho sveta (G. Allan).

**SEZNAM LITERATURY**

ALLAN, George. *Higher Education in the Making*. New York: State University of New York Press, 2004. ISBN 0-7914-5989-6.

BLASIUS, Ronald F. Alfred North Whitehead's Informal Philosophy of Education. *Studies in Philosophy and Education*. 1997, roč. 16, č. 3, s. 303–315. ISSN 0039-3746.

BRANN, Eva. *Paradoxes of Education in a Republic*. Chicago: University of Chicago Press, 1979. ISBN 978-0-226-07136-7.

DEWEY, John. Aims in Education. In: *The Essential Dewey. Pragmatism, Education, Democracy*. Vol. 1. Bloomington: Indiana University Press, 1998, s. 250–256. ISBN 0-253-33390-3.

DEWEY, John. *The Later Works of John Dewey 1925–1953*. Volume 4: 1929. BOYDSTON, Jo Ann. (ed.). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984. ISBN 978-0-8093-1162-0.

DEWEY, John. Religion and Our Schools. Essays on Pragmatism and Truth 1907–1909. In: BOYDSTON, Jo Ann (ed.). *The Middle Works of John Dewey 1899–1924*, vol. 4. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1977. ISBN 978-0-8093-0776-0.

FRANKENBERRY, Nancy. The Empirical Dimension of Religious Experience. *Process Studies*. 1978, roč. 8, č. 4, s. 259–276. ISSN 0360-6503.

HILL, Brennan. Alfred North Whitehead's Approach to Education: It's Value for Religious Education. *Religious Education*. 1990, roč. 85, č. 1, s. 92–104. ISSN 0034-4087.

von HUMBOLDT, Wilhelm. *Gesammelte Schriften*. Band. VII. LEITZMANN, Albert (ed.). Deutsche Akademie der Wissenschaften, Nabu Press, 2010. ISBN 978-1-148-12223-6.

MARCUSE, Herbert. Lecture on Higher Education and Politics. In: KELLNER, Douglas (ed.). *Marcuse's Challenge to Education*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, 2009. ISBN 978-0-7425-6465-7.

ŠARKAN, Martin., NEMEC, Rastislav. Humanistic Paradigms of Education in the Postmodern Vision. *Journal of Pedagogy*. 2010, vol. 1, č. 2, s. 99–119. ISSN 1338-1563.

WHITEHEAD, Alfred North. (1933): *Adventures of Ideas*. New York: The Free Press, 1967. česky: *Dobrodružství idejí*. Praha: OIKOYMENH, 2000. ISBN 9-788072-980093.

WHITEHEAD, Alfred North. (1919): Discussion upon Fundamental Principles of Education. *Process Studies*, Vol. 14, 1984, Number 1, Spring, s. 41–43. ISSN 0360-6503.

WHITEHEAD, Alfred North. Náboženství a víra. *Dialóg-Evropa XXI*. 1993, roč. 4, č. 4, s. 19–22. ISSN 1210-8332.

WHITEHEAD, Alfred North. *Process and Reality. An Essay in Cosmology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1929.

WHITEHEAD, Alfred North. *Religion in the making*. Cambridge: Cambridge University Press, 1930.

WHITEHEAD, Alfred North. (1916): The Aims of Education: A Plea for Reform. In: *The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Free Press, 1967. ISBN 978-0-02-935180-2.

WHITEHEAD, Alfred North. (1922): The Rythm of Educations. In: *The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Free Press, 1967. ISBN 978-0-02-935180-2.

(*PhDr. Rastislav Nemec, PhD.*, je vedoucí Katedry filozofie Teologickej fakulty Trnavskej univerzity.)