

Pedagogika Ericha Fromma

„exempla trahunt“

Milan Harhaj

Základná škola Hrnčiarska, Stropkov

Anotácia: *Príspevok má za cieľ tvorivo načrtnúť rámcové východiská myslenia a tvorby Ericha Fromma pre možnosti našej edukačnej praxe. Chápeme ich ako prospešné a predstavujeme ich vo viacerých ohľadoch. Frommov interdisciplinárny prístup považujeme za racionálne pôsobivý a výchovne inšpiratívny. Jeho záujem o sociálny a jazykový makrokontext, rozpracovanie biofilnej orientácie so zámerom realizácie v konkretizovanom vzťahu, predstavuje solídnu bázu pre interakciu v edukačnej rovine. Uvedený prístup zasadzujeme do kontextu podpory prosociálneho správania, vrátane rómskych žiakov. Potenciál vidíme v uplatniteľnosti funkčne preventívnej alternatívy. Ide najmä o hostilitu a nežiaduce sociálno-patologické javy u detí v školskom prostredí smerom k senzibilizovaniu problematiky a rozvíjaniu ich reálnych schopností. Vo vzťahu k edukačnej aplikovateľnosti poukazujeme na hľadanie optima, principiálnu otvorenosť, ale i úskalia Frommovho humanistického prístupu. Neusilujeme o rozvíjanie psychoanalytickej pedagogiky, chceme skôr vyzdvihnúť a edukačne usúvzťažniť aspekty autorovho myslenia. Či už pôvod autora, antropologické filozofovanie a skúmanie kontextov sociológie a psychológie našli azda najviac svoje zúročenie v jeho psychoanalytickej praxi, ktorá predstavuje odrazové konkrétum jeho tvorby. Predstavujeme jej pertraktovanie s ohľadom na edukačný kontext.*

Kľúčové slová: *znevýhodnené prostredie, edukácia, úskalia pomoci, orientačné normy.*

Erich Fromm Pedagogy. *The Contribution is aimed to sketch creatively the framework bases of Erich Fromm's thinking and work for the possibilities of our education practice. They are understood as beneficial so we present them from various aspects. Fromm's interdisciplinary approach is considered to be rationally impressive and educationally inspirational. His interest in the social and language macrocontext, the elaboration of biophilia orientation with the intention of realisation in a concretise relationship; introduces a solid basis for the interaction on an educational level. The approach is set into the context of prosocial behaviour support, including Romany pupils. The potential is recognised in the applicability of functionally preventive alternative. We mainly aim at hostility and unwanted social-pathological phenomena among the children at school environment towards the sensibilization of problems and the development of their real abilities. In terms of educational applicability, we point out the search for optimum, fundamental openness, and difficulties of Fromm's humanistic approach. We*

do not aspire to develop psycho-analytical pedagogy; we want to stress and put into the relation some aspects of Erich Fromm's thinking and work. Whether it is the author's origin, anthropological philosophies or the context investigations of sociology and psychology, all are mirrored and utilized in his psychoanalytical practice which represents the cornerstone concretum of his work. We introduce its pertractions with a respect to the educational context.

Key words: *disadvantaged background, education, difficulties of help, character orientation norms*

1 Interdisciplinárny kontext, vzťah jazyka a prostredia

V súvislosti s diferenciáciou vedy a z rôznych aspektov konštatovanou spoločenskou zmenou paradigmy (napr. Sorokin, 1950; Küng, 1991 etc.) sa aj v jazykovede začali rozlišovať tzv. vnútorné a vonkajšie prvky jazyka (napr. F. Saussure). K vonkajším malo patriť v najširšom význame aj sociálne prostredie ako prechod k analýze jazyka, komunikátu (Jakobson), včleneného do komplexu súvislostí. V šesťdesiatych rokoch minulého storočia dochádza teda k výraznému rozmachu sociolingvistiky, predtým ešte etnolingvistiky, ktoré spolu s etymologickým aspektom (diachrónna rovina) daných pomenovaných javov si začína všimáť a uplatňovať i Erich Fromm. Porovnáva prítomnosť jednotlivých slov v danom jazyku, ich pôvod a význam najmä vo vzťahu k pojmu produktívnosti a možných zmien správania ľudského charakteru. Pri lexémach *mať* a *byť* ide o dobre preložiteľnú a slovenskému recipientovi zrozumiteľnú sémantickú analógiu Frommom používaných významov do slovenčiny tým, že i náš jazyk nimi disponuje v úzko príbuznej významovej podobe vzhľadom na vyjadrenie úrovne produktívnosti charakterovej orientácie. Etymológia slovesa *byť* je odvodená od indoeurópskeho *bheu*, pravdepodobným významom *rásť*, *vznikať* (Králik, 2015, s. 89). To by podporilo prirodzenú operacionalizáciu pojmu, napríklad pri vedomejšej voľbe edukačných stratégií, konkretizovaných metód, formy interakcie a charakteru edukačnej činnosti so žiakmi smerom ku kompetícii alebo kooperácii..

Na pôde etnolingvistiky sa tiež vypracovala hypotéza o lingvistickom relativizme (podľa: Dolník 1999, s. 9). Autormi boli B. Whorf a E. Sapir, podľa ktorých je to práve jazyk, ktorý zohráva úlohu pri vývine kultúry a determinuje osobitosti etník vrátane ich myslenia. Keďže z tohto pohľadu *štruktúra jazyka ovplyvňuje normy myslenia a správania*, potom, ako forma prevažne podvedomej persuázie, implikuje i charakteristické rysy správania a výchovy danej society. V pedagogickej praxi preto prirodzene uľahčuje prácu pri elementárnom výchovnom kontakte a pôsobení so žiakmi, zvlášť rómskymi, orientácia a preniknutie do ich mentálnych vzorcov správania, vyjadrovania sa a prežívania vôbec.

Do poľa uvedených súvislostí vstupuje Erich Fromm, ktorý svoje poňatie výchovy odvíja najmä z pôvodného latinského slovesa "e-ducere." Výchova je tu mienená ako pomoc dieťaťu, ktorou je mu umožňované rozvinúť sa k slobode; vedenie a privádzane k vonkajšiemu prejavu niečoho, čo už existuje (2014, s. 170). Bez nej nemožno hovoriť o plnohodnotnom rozvinutí *typicky ľudských schopností*. Výchova predpokladá, že táto schopnosť je v dieťati prítomná, pričom vychovávajúci dokáže v ňu aj veriť (tamtiež). Aspekt dôvery je teda zásadne určujúci v utváraní a zmenách akéhokoľvek medziľudského vzťahu a vzťahu k sebe (Erikson, 1963; Merton, 1955, podľa: Kudláčová, 1997, s. 45). S ňou sa ale v rozličných sociálnych vzťahoch a spoločnostiach nakladá veľmi rôzne, čo v našom prípade obnáša špecifickú prímes psychosociálnej prezieravosti, keďže rómske deti zvyknú často klamať aj bez zjavnej vonkajšej príčiny, priam automaticky. Tento sociokultúrny habitus je podľa nášho názoru aktom určitej snahy o navonok čistý štít a súčasne formou obranného mechanizmu, zvlášť pri kontakte s tzv. majoritou, úradnou osobou či inštitúciou.

Z pohľadu vývinovej psychológie Fromm analyzuje okolnosti, že dieťa je vo svojich prvých rokoch života najvýraznejšie vystavené charakter určujúcim vplyvom. V tejto fáze svojho života je ešte morálne indiferentné (podľa Kohlberga prekonvenčné) a nedokáže sa samo "proti silám zvonka" brániť (podobné opisy podáva Rousseau vo svojom známom Emilovi). Rodina tu plní funkciu trasmisívnej normatívnej sociálnej uzdy spoločnosťou uznávaných hodnôt. Neustále opakovaný vplyv charakteru spoločnosti, užšej society, sa takto stáva zvlášť významný a zreteľný. Výchovné ciele a metódy danej spoločnosti sa nemôžu vo vzťahu k požadovanej funkcii jedinca dôkladne odvíjať bez postihnutia výchovy ako súčasť spoločnosti ako jedného celku (Psychoanalyse und Ethik, s. 145). V priebehu spoločenského vývoja sa menia alebo obmieňajú. Rómske dieťa žije napríklad prevažne v sociálne znevýhodnenom prostredí, ktoré pojmovo predstavuje značný eufemizmus oproti skúsenosti reálnych podmienok. Tie dlhodobo naň vplývajú výraznou absenciou životnej orientácie a jej zmyslu, inokedy priam normatívnou bezcieľnosťou. Stabilné hodnotové miesto tu zaberá najmä bezprostredné uspokojenie fyzických a celkovo nižších potrieb členov rodiny, bez väčšieho ohľadu na cenu či spôsobenú ujmu, častá neochota na zmenu a nedostatok reálnych pozitívnych vzorov užšieho prostredia. Uvedomenie si vzájomných limitov, intenzity skutočne určujúcich vplyvov na dieťa je pre pedagóga nevyhnutné pre jeho imanentnú motiváciu a stanovenie si reálnych očakávaní svojej práce.

2 Podmienenosť konania, výchova a jej úskalia

Pedagóg, muž či žena, biologický, duchovný alebo nevlastný rodič, v oficiálnej adoptívnej forme alebo na úrovni psychického osvojenia si dieťaťa,

inštitucionalizovanej forme školy, manželstva alebo v inej neinštitucionalizovanej podobe môže najmä vo vedomej rovine kognície a prežívaných citov integrovať v svojej osobe a rozvíjať oba nasledovné uvedené známe princípy, ktoré považuje Fromm vo výchove za nadčasové (bližšie: 2014, s. 62-71):

- žensko-materský
- a mužsko-otcovský.

Prvý charakterizuje, dnes už častejšie prezentovaný, *princíp bezpodmienečnej lásky a prijatia*. Pre druhý, maskulínne charakterizovaný princíp, sú príznačné jasne formulované požiadavky. Aj keď sa o ňu dieťa usiluje, materinskú lásku nemôže stratiť a v zásade si ju nepotrebuje získavať. Na ceste zrelosti, stávania sa dospelým ale môže brániť, pretože bezmocnosť a pocit neschopnosti je to, čím sa táto láska ľahko mstí.

Prirodzenou dôslednosťou je zase vybavený muž, ktorého láska k dieťaťu je viazaná zodpovedajúcimi očakávaniami naň. Je viazaná na *splnenie istých podmienok*; možno sa o ňu usilovať, získavať ju, ale možno ju i stratiť, pretože nestojí tak mimo schopnosti dieťaťa podať výkon, ako je tomu u materinskej lásky. Napodobňujúc mužský vzor si až horlivo dokáže dieťa plniť svoje povinnosti, vkladá do nich lásku, aby nestratilo bazálnu vzťahovú istotu. Nebezpečný výchovne je potom ale taký mužský výchovný vzor, ktorý by sa nenechal preniknúť pochopeniu dieťaťa a autoritársky ho držal v oddanej závislosti na sebe tým, že ho kedykoľvek môže znosiť negatívnou kritikou, v dôsledku čoho by sa dieťa nikdy nedokázalo samo stotožniť s jeho normatívnosťou, najmä ak ide o rodiča. Stojí nám práve na tomto mieste za zmienku aj Rogersova terapeuticko-agogická požiadavka na edukátora o prijatí, porozumení dieťaťa a vlastnej priehľadnosti. Zvláštny význam nadobúda v interakcii s prirodzenou inteligenciou rómskeho žiaka vo vzťahu pedagógovi, na druhej strane však neuberá na potrebe obozretnosti vzhľadom na dodržiavanie elementárnych pravidiel a prejavenu dôveru voči dieťaťu.

Zrelá osobnosť disponuje vo svojom svedomí oboma formami lásky. Uvedené nadobúda zvláštny význam v pedagogickej rovine vzťahov. V závislosti od pohlaví Frommovi teda *nejde o zafixovanie rolových rozdielov*, ale o možné varianty vedomejšieho ľudského výchovného správania sa. Zrelá láska k sebe ako aj k iným zodpovedá svojím pôvodom láske matky, schopnosť triezvosti úsudku maskulínnemu princípu otca. Bez materinského princípu sa stáva človek ako edukátor neľudským. Bez mužského by bol bez svedomia (tamtiež). Obe uvedené formy výchovnej lásky predstavujú pre humanisticky ponímanú výchovu *komplementárnu jednotu* potrebnú na to, aby v jej prostredí mohlo dieťa vyrastať a sa rozvíjať.

V závislosti od prítomných hodnôt a noriem danej spoločnosti vplýva výchova na človeka, aby sa im patrične prispôbil ("Anpassung"). Kým niektoré skupiny a spoločnosti preferujú pokojné súžitie, v iných sú tolerované,

obdivované, ba požadované schopnosti obratne cvičenej agresivity. Na jednej strane je v rómskej populácii známa vyššia frekvencia agresívneho správania, súčasne je ju však badať ako prvoplánovo pozitívnu súčasť imidžu. V súčasnosti, aj v našich globalizovaných podmienkach, možno hovoriť o jej viac či menej intencionálnom rozšírení a umocňovaní najmä digitálno-mediálnou formou. Tejto zvlášť ľahko, priam uctievať ju, podliehajú deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, sú často vybavené digitálnymi zariadeniami, ktoré majú tendenciu prinášať do škôl, aj za cenu iných dôležitejších či nevyhnutných životných, nehovoriac školských potrieb. Frommovým označením, ktorému sa nevyhýba, by sme azda povedali *modloslužba*. Táto ich sociokultúrne badateľná črta umocňuje ich predispozíciu zotrvať v sociálne sebadeštruktívnom *kruhu životných okolností*, z ktorých sa takmer vôbec bez pomoci nedokážu sami vymaniť. Individuálne otáznou zostáva jej forma a miera. Ak zohľadníme socio-biologické východisko (napr. Funk, 1990, s. 31), vnímame v dynamike ich charakteru podmienenosť konania a reagovania skrz inštinkty oproti majorite silnejšie. Celkovo je však podmienenosť ľudského konania inštinktnými slabšia ako u všetkých ostatných fylogeneticky nižších druhov. Majoritný človek nazerá v bežnom živote na tieto skutočnosti priezorom svojich skúseností, povinností a rozhodnutí, ktoré musí a je tiež viac či menej zvyknutý a nútený vedome podstupovať (por. Fromm, 2017, s. 198). Postupné vývojové vytlačanie inštinktu v jeho charaktere charakterom spoločnosti je uňho, podľa nášho názoru, výraznejšie. V uvedenom zmysle chápeme Frommove konštatovania o *náhrade inštinktu u človeka utváraním charakteru*.

Pedagogickí a odborní zamestnanci škôl poukazujú v súčasnosti na nárast problémového a rizikového správania žiakov, typický je pre žiakov nedostatok empatie, zvýšená agresivita, nedostatočná sebakontrola, sebeckosť, nárast konzumu a vyžadovanie okamžitého plnenia prianí. V našej práci zažívame tiež, že uvedené fakty nadobúdajú zvláštne dlhodobé umocnenie vo svojich socio-kultúrnych variáciách v prípade spomínaných rómskych žiakov tým, že ich charakterizuje žitie v prítomnosti, ktorého štandardne pozitívnu hodnotu v praxi nahrádza negatívny podtón, odlišná genetická predispozícia od majoritného obyvateľstva, najmä však prevažne sociálne znevýhodnené podmienky umocňujúce intenzívnosť ich reaktívneho správania. Empatia a systematickejšie hľadanie možností pre *utváranie podmienok prosociálneho správania sa je skôr alternáciou než protiváhou nežiaduceho správania v kvantitatívnom zmysle*. V zmysle alternatívy a nie paralely voči deštruktívnemu správaniu sa Erich Fromm opakovane v rôznych kontextoch vyjadruje vo svojich prácach. V edukačnej činnosti je nám často nápomocné v rôznych podobách prosociálne nábádanie, atribúcia reálnych pozitívnych, navonok nepatrných, vlastností a správania. V kontexte edukačného mezoprostredia našej školskej práce, v rozmedzí elementárnych hygienických

a sociálnych návykov, vidíme nezastupiteľnú edukačnú úlohu humannej preventívnej pomoci komunitných centier, z ktorých jedno u nás v meste v rámci svojich možností zmysluplne pôsobí.

3 Biofilný obraz ako inšpirácia pre prosociálnosť

Cieľom humanistického poňatia výchovy u Fromma je teda, atributívne vyjadrené, biofilný človek. Ten je dnes podľa nášho názoru viac odsunutý do anonymnej sféry ako pomerne ojedinelý zjav. Ako známe príklady z dvadsiateho storočia pre túto výraznú "spoločenskú menšinu" uvádza Fromm ľudí ako Albert Schweitzer, Albert Einstein či pápež Ján XXIII (Funk, 1990, s. 73). V súčasnosti by sme k nim mohli prirátať aj zopár ďalších osobností v svetovom a miestnom meradle, nielen Matku Terezu či Antona Srdolca. Vcelku ale výraznejšie verejné pozitívne spoločenské vzory, podľa nášho názoru, vo verejnom prostredí skôr absentujú. Podpisuje sa na tom spomínaný mediálny vplyv kvantity správ v kombinácii s ich hodnotovou kvalitou, v dôsledku čoho aj potenciálne pozitívne činy biofilne orientovaných osobností pôsobia vo svojej výslednici často nejasne a zrelativizovane. To zaiste neumenšuje význam intencionálnej výchovy a nemusí stavať do pasívnej výchovnej pozície, ba skôr *nabáda k výchove kritického myslenia* a aktívnemu vyhľadávaniu pozitívnych sociálnych vzorcov vo svojom mikroprostredí. V školskom prostredí sa nám týmto núka priestor kompetentne spracúvať uvedený problematický materiál v rôznych organizačných formách.

Podľa Fromma môže teda nie zanedbateľným spôsobom prispieť k humanizácii človeka práve výchova. Pre tento cieľ nie je ani nutné vymýšľať nejaké nové ideály, pretože veľké osobnosti ľudstva nám už vytýčili osvedčené normy pre život. Vyjadrili ich v historických etapách v rôznych jazykoch a spôsoboch myslenia, pričom vzájomné rozdiely medzi nimi sú v zásade mizivé. Stačí ich len vziať vážne a žiť ich (*Wege aus einer kranken Gesellschaft*, s.240). Mravnosť ako hodnotový život človeka sa u prosociálne orientovanej osobnosti prejavuje v každodennom živote empatickým, altruistickým správaním, spoluprácou a praktickou pomocou detí. Ako faktor je vždy v značnej miere prítomná práve nezištnosť pohnútok.

V súvislosti s výraznou marketingovou orientáciou súčasnej postmodernej spoločnosti podmienenej neustálym alebo výrazným kalkuľom je aj u nás vnímaná istá obtiažnosť pri výchovnom uskutočňovaní zameranom na hodnoty lásky, nezištného zdieľania sa či vzájomnej spolupráce. Ak sa charakter spoločenského prostredia zasahujúc školu javí ako mocnejší, potom sotva môže táto inštitúcia významnejším spôsobom napomáhať rozvoj biofilnej orientácie. Praktickým *dôsledkom pre hodnotovo takto orientovaného učiteľa* pochopiteľne môžu byť na rôznej úrovni spracované postoje ako prispôsobenie sa, rezistentné zotrvávanie s postojom vnútorného odmietania alebo nesúhlasu, apatia alebo forma vnútornej rezignácie, ale i rozlúčenie sa s týmto

zamestnaním, v ktorom sa dlhodobo vytratili dostatočne presvedčivé známky tejto profesie ako povolania, prípadne viedli k syndrómu vyhorenia. Možnosťou je potom, napríklad, seberealizácia v príbuznom povolání, v tzv. pomáhajúcich profesiách, najlepšie však s prítomnosťou *bdelého triedenia motívov pomoci* iným a predpokladu účinnej pomoci - zdravej lásky k sebe. V sociálne slabších regiónoch situáciu pedagógom sťažuje obava zo straty zamestnania a rádovo nule rovnajúce sa šance nájdenu si adekvátneho či vôbec akéhokoľvek zamestnania. Za zmienku hádam stojí pripomenúť parafrázovanú myšlienku J. Křivohlavého, že horieť pre iných nie je imperatívom pre vyhorenie vlastné.

Nemecký autor O. Jäger (2002, s. 156) vidí zase síce možnosti radikálnejšieho uplatnenia Frommovho humanistického poňatia v podmienkach školy obmedzene, avšak v každom prípade v slovenskom školskom systéme existuje priestor napríklad pre postupnú aplikáciu počnúc osobnou rovinou či profiláciou školy (obsiahnutím do profilu absolventa). V uvedenom kontexte vnímame vyššie uvedené aj ako paralelnú orientáciu použiteľnú v slovenskom prostredí. Keďže v integrálnom poňatí prosociálnosť predstavuje významnú hodnotovo-vzťahovú zložku štruktúry charakteru osobnosti, mohli by sme v pedagogickej praxi prenesene hovoriť o orientácii na prosociálnu osobnosť.

4 Preventívno-normatívne uplatnenie Frommovej pedagogiky

Dovolili sme si použiť v názve vyššie uvedené spojenie "Frommova pedagogika", aj keď je zrejmé, že Erich Fromm nebol explicitne pedagógom. Inšpiráciu nám ponúka myšlienka recepcie jeho tvorby očami pedagóga. Predovšetkým z pohľadu aplikácie v súčasnej pedagogickej praxi nás zaujala možnosť Frommove formulácie postupne pertraktovať do oblasti, často rôznorodo páľčivých, výchovných javov.

Pomerne náročné súčasné multiaxiálne diagnosticko-dokumentačné (napr. Döpfner, 2012, s. 19, 170) i staršie psychoterapeutické (Maccoby 1972, podľa: Funk, 1990, s. 73) postupy poukazujú na fakt, že nastupujú na rad zväčša vtedy, keď je potreba pracovať s už vzniknutými škodami vo výchove, vzťahoch, psychike vôbec. Z pohľadu ľudskej celistvosti nezriedka býva aj laickému oku zjavný presah do somatiky. Reštriktívne opatrenia na ochranu nielen detských obetí sú často až, zd'aleka nie vždy nevyhnutným, dôsledkom invariantných skutkov.

Práve výchovný vplyv môže včasnejšie regulatívno-preventívne pôsobiť produktívnym smerom. Opciu naštartovania "pohybu" tejto orientácie, výraznejšie pretínajúcu relatívne stereotypnú činnosť školského prostredia, vidíme napríklad v realizovaní najrôznejších participatívnych školských akcií. Napríklad v rozpracovaní plánu školskej exkurzie a pod. Zameranie tematickej osí by mohlo tak napomôcť utváranie vzťahu k minulosti (návšteva sakrálnej pamiatky v blízkom regióne), svojmu okoliu (formou eko aktivít) a napokon k

sebe samému v spolupráci a zdieľaní vzájomnej pomoci pri vypracovaní "nastrčených" zadaní. Nastrčených takpovediac preto, že do istej miery by plnili funkciu uvoľnenia a pozitívneho odpútania pozornosti žiaka – na rozdiel od tých patologických foriem správania sa, kde odpútanie pozornosti a elementárna dôvera má za cieľ oklamanie a zneužitie obete (bližšie: Dutton, 2014, s. 13, 17, 142), čo, prirodzene, v tomto prípade nie je naším cieľom. Zamerali by sa ani nie tak na kvalitu žiackych produktov vyplývajúcich z nami didakticky pripravených a zadaných úloh, ako skôr na produktivitu vzťahov, schopnosť ich utvárať a rozvíjať. Takýmto prístupom nechceme vopred znižovať požiadavku didaktickej kvality na materiálne žiacke výstupy, ale predovšetkým neabsolutizovať ju. Môžeme tak prekročiť pedagogickú rutinnú fasádu a umožniť realizáciu vyššej hodnotovo-cieľovej zložky, teda rozvíjanie pozitívnych vzťahových väzieb s ohľadom na spomínanú prosociálnu orientáciu žiaka, ktorá korešponduje s biofilnou. Prosociálny človek ako profil je pritom "*aktívnym tvorcom kultúry života, sociálnych a mravných hodnôt, obhajcom ľudských práv a slobôd*" (Žilínek, 1997a, s. 189) a toto poňatie nám korešponduje s biofilným obrazom.

Biofilný obraz človeka si u Fromma zachováva *zásadnú otvorenosť*, ktorou si nekladie exkluzívne morálne podmienky. Je teda nesporné, že biofilný obraz človeka sa zakladá na západnej žido-kresťanskej tradícii. Erich Fromm sa na ňu odvoláva aj pri spracovaní myšlienok budhistickej filozofie. Transcendovanie vlastných noriem v určitom zmysle oslabuje vlastný etnocentrizmus, pocit praktickej kultúrnej nadvlády či nadradenosti a umožňuje kvalitatívne plnšiu konatívnu úroveň. Prioritou už nie je výlučne vlastný kultúrny habitus, ale do platnosti vstupuje apel na rozumovú legitimizáciu v recipročnom vzťahu k normám cudzím. V individuálnej rovine je ideálne ja východiskovým bodom pre zmenu. Nefixuje však seba samého na niekoho, kým byť nemôže vo vedomí, že práve táto skutočnosť je minimálne jedným z faktorov, ktorý zamedzuje správať sa autenticky. Preto diskrepancia medzi idealizovanými požiadavkami a reálnymi možnosťami má za následok vzťahovú apatiu či rebelujúce správanie (bližšie Goleman, 2003, s. 150-155). Obranné mechanizmy ega možno následne z dvoch dôvodov vidieť pozitívne: v krátkodobom subjektívnom horizonte pomáhajú ľahšie prekonať nepríjemné alebo ohrozujúce situácie, čo v dlhodobejšom horizonte zase dáva možnosť objektívnejšie citlivo s nimi pracovať.

Oprávnenie realizovať biofilne orientovanú morálnu edukáciu odvodzujeme od princípu neprotežovania - od nezávislosti na rase, náboženstve, jazyku, kultúre a etnickej príslušnosti a teda súčasne od pochopenia imperatívu rovnakej náležitosti čo do dôstojnosti naprieč rozmanitosťou jej pomenovaní (*lat. dignitas, angl. dignity, nem. Würde, rus. достоинство, gréc. αξιοπρέπεια*), ktoré spája ich lexikálny a hlboko mravne umocňuje ich praktický edukačný význam.

Z tohto imperatívu vyplynú najmä tieto uvedené dôsledky:

- *antixenofóbnosť*,
- *podpora postoja vzájomnej rovnosti*, etického konania a myslenia,
- *schopnosť kritického usudzovania* v otázkach etiky a náboženstva;

sprostredkovanie cez náboženskú organizáciu je ako možnosť opozitom nutnosti takého sprostredkovania.

Normou zvykneme rozumieť *regulatív* určitej požadovanej činnosti či stavu niečoho. Vo vzťahu k učiteľskej etike usmerňujú roviny komplexných vzťahov, do ktorých vzájomne vstupujú edukant a edukátor. Sprostredkujúcou kvalitou profesionality edukátora je v procese dosiahnutia želateľných vzťahov v akejkoľvek situácii pedagogický takt. Rokmi úsilia skvalitňovania vlastnej práce umožňuje vstúpiť do mravnej problematiky edukačnej činnosti, podchytiť žiaka v identite jeho osobnosti a v konkrétnych podmienkach moderovať situačnú realitu v jej čo najfunkčnejšej postupnosti.

Edukátor rozumie, že vo vzťahu k sebe nemôže tento takt zúžiť iba na "technologický" zmysel pre mieru a opomenúť permanentný autokreatívny proces bez toho, aby nezaujímal aktívny životný postoj, neintegroval v sebe pozitívny vzťah k životu a netransferoval ho len povrchne navonok, ale do svojej činnosti kongruentne zahrnul a prestúpil skutočnou humánnosťou, mravnosťou, kultúrnosťou, múdrosťou, vzdelanosťou a dobrotou. Vie, že jeho autorita je determinovaná jeho vlastným ľudským rozmerom, duchovným mravným osobnostným statusom a stotožnením sa s vlastnou profesiou. Ak K. D. Ušinskij kedysi tvrdil, že štatúty, programy či akokoľvek dôvtipne vymyslený umelý organizmus nemôže nahradiť osobnosť vo výchove, tým menej môže nahradiť jej autenticnosť.

Z biofilného obrazu by bolo teda možné v edukačnom rozmere u Fromma vyabstrahovať najmä tieto orientačné normy:

1. Úloha čo najohľadupľnejšej *ochrany života vo všetkých jeho podobách* vyvstáva ako ďalšia požiadavka v kontexte Frommom predostretej biofilnej osobnosti. Život človeka predpokladá rozmanitosť iných životných foriem a vzťah k nim. Tým, že človek z nich môže získavať, okupovať ich či dokonca vyhubiť, sa neruší jeho rôznym vzťahom podmienená zodpovednosť.

Akceptovateľné je hodnotové usporiadanie, ktoré má zmysel ako pre vyššie, tak aj pre nižšie formy života v jeho odlišiteľných podobách v produktívnom vzťahu k nim. Edukačno-hodnotový rozmer má aj fakt, že ľudský život si vyžaduje aj zásahy do životného prostredia, keďže človek so svojimi potrebami je jeho súčasťou. Preto ideál jeho ochrany a zachovania môže dosahovať v rámci optima svojich možností.

2. *Z človeka si nemožno urobiť konečný cieľ*. Edukácia v tomto zmysle môže byť tvorivou zodpovednou kreáciou. Táto požiadavka sa vzťahuje na celé tvorstvo, aj keď jej uplatnenie je možné v obmedzenej miere. Étos osnovaný na biofilnej báze môže v princípe, napriek vždy aktuálne prítomným okolnostiam,

pôsobiť ako pomyselná rukoväť dosahovateľných cieľov. Frommova etika dodáva, v eventúálne sisyfovsky pôsobiacom úsilí, odvahu na trvalej práci oslobodiť človeka od súčasných idolov najrôznejšieho druhu, ktoré často označuje autentickým biblickým - modla (z nem. Götze). Frommovou terminológiou nadobúda takáto činnosť neproduktívny charakter, čím ju v línii tohto označenia považuje za modloslužbu (Götzedienst). Jej charakter príznačný tým, že sa v praxi stáva skôr neplodnou kreatúrou ľudskej personalizácie s neužitočným alebo škodlivým činnostno-procesuálnym výchovným potenciálom.

3. *Konanie v hraničnom rozmedzí pesimizmu a optimizmu.* Napriek napätiu rezignatívnym pesimizmom, ktorý je antipódom humanistickému optimizmu, je podľa nášho názoru edukátor vyzvaný konať aj v prípade, že konanie by zostalo bez požadovanej zmeny. Toto konanie musí byť primerané výchovnej realite, aby malo potenciál stať sa zmysluplným.

4. Uvedené napätie otvára a prehĺbuje činnú *možnosť obratu k religiozite* a opačne: sféru religiozity sprístupňuje spoločnosti. Očakávanie nie je prevažne pasívnym vyčkávaním, kde by ľudské nasadenie a konanie v prospech stvorenstva nemalo význam. Rezignácia, ktorá by mohla aktívne konajúcich obmedzovať či popadnúť, sa umenšuje skrz principiálnu nádej.

Frommov zámer nie je zaťažovať človeka čo do aplikácie nezrozumiteľnou etikou, ale poskytnúť presvedčivý impulz pre konanie človeka, ktorého aktivita nie je obmedzená škrupulóznym teoretizovaním o zodpovednosti za bezchybné edukačné konanie. Ak sociálne a etické normy humanizácie spoločného života majú byť nejako prínosné, nesmú byť vytýčené takpovediac samozvanou elitnou skupinou, v školskom prostredí učiteľmi či vedením školy, ale zúčastnení musia nájsť určitý konsenzus - vzájomnú dohodu, ktorá dokáže rôzne etické východiská účinne prepojiť. Často nie je možné, ba ani potrebné viac ako provizórna zhoda. Pri aplikácii pravidiel nejde ani tak o poriadok v zmysle školského poriadku s odstupňovanými sankciami pre konkrétne prípady, ale frommovsky skôr o isté umenie byť konkrétne pohotový.

Táto schopnosť v sociálno-pedagogickej komunikácii vo vzťahu k normám

- umožňuje členom spoločenstva/žiakov na uzavrieť "schodné" (konsenzuálne) minimum,
- umožňuje vnímať, že dohodnutá úroveň nepredstavuje "etický ideál" jednotlivcov,
- akceptuje rozdielnosť, ale nevylučuje úplne autoritatívne presadenie,
- čo do konkrétnej aplikácie vie byť flexibilná, keďže poriadok má rámcovú formu,
- v praxi uľahčuje ich racionálnu akceptovateľnosť,

- má pragmatický potenciál - nie každý prípad nutne spustí zásadnú hodnotovú diskusiu,
- dokáže pripustiť možnosť ich zmeny.

Uvedená charakteristika nám v duchu všeobecnej didakticky pripomína kombinované vlastnosti vyučovacích metód a vyučovacích štýlov. Poznatok, že medzi etikou a jej zodpovedajúcim aplikovaným poriadkom zavše zostáva vo všeobecnosti isté neodstrániteľné napätie, môže poslúžiť k vedomiu toho, aby požiadavky naň neboli preceňované. Bez formálnej rámcovej predstavy o humánnom spolužití sa nejaví toto spolužitie v edukačnej praxi ako možné. V prípade jej prítomnosti predstavuje funkčné východisko v podobe núdzového riešenia. Ak sa jej uplatnenie chápe v praxi ako umenie, ktoré prináša vždy nový aplikačný rozmer, zvoľňuje sa aj v prenesenom význame tuhosť postoja v tom zmysle, že akékoľvek normatívne konanie sa neponíma ako samozrejmé.

V užšom poňatí školskej praxe nejde o rozvíjanie jalového snenia o dokonalosti sociálnej skupiny, triedy oproti možnostiam reality, lež jej zdôvodnená orientácia na biofilný obraz s inšpirujúcim potenciálom pre možnosti konkrétneho výchovného pôsobenia. Týmto sa dostávame k pojmu biofilnej pedagogiky, pri ktorej sme si v hodnotovej výchove vedomí vyššie zmieneného priestoru aj pre možnosť užitej formy autority.

Ak má škola zadosť učiniť integrácii súčasnej kultúry a tradícií, potrebuje prizvať zúčastnených k podielu na spoločnej úvahe o hodnotách a normách onoho esenciálneho jadra vyučovania. Uplatnenie princípu biofilie sa javí možné v duchu otvoreného, čo najviac autoritatívnosti pozbaveného dialógu, v ktorom - bez znižovania významu organizačných foriem, kurikula či metód - je pre Fromma teleologicky nezastupiteľným faktorom osobnosť učiteľa a z toho vyplývajúce na ňu kladené "vysoké nároky." V tomto duchu za pedagóga nepovažujeme iba v administratívnom užšom poňatí zamestnaného člena v inštitúcii, ktorej náplňou je istá forma edukácie, ale každého kto v uvedenom zmysle dokáže vyvolať účinné zmeny ľudského správania smerom k pozitívnej opcii.

Svoj *ideál výchovy* zaznamenáva Fromm (Jenseits, 1987, s. 161) takto: "*Verím, že výchova znamená mladej generácii sprostredkovať vo všetkých ohľadoch to najlepšie, čo poslal ľudstvo po sebe zanechalo. Ak toto dedičstvo je hoc aj z väčšej časti odovzdávané slovom, účinné môže byť však len vtedy, ak sa v osobe učiteľa, v praxi a spoločenských štruktúrach uskutoční. Oplyvniť človeka môže len tá myšlienka, ktorá sa naozaj "stane telom." Zatiaľ, čo slová sa menia len na ďalšie slová.*"

Záver

Napriek komplikáciám prameniácim z často limitovaných možností pedagóga či opodstatnených obáv o svoje zdravie v pracovnom prostredí v súvislosti s výkonom povolania, ktoré nám prináša súčasná prax pri práci s deťmi s pribúdajúcimi divergentnými znevýhodneniami v rámci tried - poskytuje výchovné pole, školské prostredie, podľa nášho názoru, neustále priestor nechať sa nanovo oslovit' pre hľadanie

ciest v tomto hodnotovom úsilí. Vyjadrené pojmom psychoanalýzy hľadať možnosti edukačných činností, sociálno-pedagogickej komunikácie s rodičmi, ako u detí *sublimovať* tendencie širokospektrálne núkajúcej sa samoúčelnej spotrebnej mentality (konzumu) skôr smerom k aktu otvorenia sa pre druhého, "spotrebovaniu" svojho bytia v bytí "pre." Jednou z týchto ciest chce byť aj príspevok v podobe uvedeného kontextuálneho spracovania. Konštatujeme, že Frommovo dielo síce nepredstavuje samostatný ucelený pedagogický systém, avšak o implikovaných záležitostiach spojených s požiadavkami na vzdelávanie, výchovou i školu ako inštitúciu sa vo svojich prácach opakovane zásadným spôsobom vyjadruje a možno z nich vyvodit' normatívne rámce schopností a praktickej edukačnej orientácie, o ktorých sme sa zmienili. O normatívnych rámcoch hovoríme vzhľadom na otvorenosť a autorovo vedomie o autenticite i premenlivosti humánnej interakcie. Erich Fromm bol predovšetkým psychoanalytikom a naša recepcia uvedených edukačných súvislostí odvíja a nadobúda svoj význam nazerajúc vo vzťahu k tejto systémovo východiskovej pozícii autora, ktorého štyridsiate výročie smrti a stodvadsiate výročie narodenia si tohto roku pripomínáme.

LITERATÚRA:

- DOLNÍK, J. 1999. *Základy lingvistiky*. Bratislava: Stimul. 1. vyd. 228 s. ISBN 80-8569-79-55
- DÖPFNER, M. - PETERMANN, F. 2012. *Diagnostik psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter : Leitfadene Kinder- und Jugendpsychotherapie*. 2. zväzok. 3. upr. vyd. Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG. ISBN 978-3-8409-2402-6
- DUTTON, K. 2014. *Psychopathen*. 2. vyd. Hrsg. dtv Deutscher Taschenbuch Verlag. 318 s. ISBN 378-423-34823-2
- ERIKSON, E. H. 1963. *Childhood and Society*. Second Edition, revised and enlarged. Toronto: Published by George J. McLeod Limited. 446 s. Paper Edition SBN 393-09622-X
- FROMM, E. 1987. *Jenseits der Illusionen*. Reinbek.
- FROMM, E. 1989. Der Staat als Erzieher. In *Gesammelte Werke I*. München.
- FROMM, E. 1989. Humanismus und Psychoanalyse. *Gesammelte Werke IX*. München.
- FROMM, E. 1989. Psychoanalyse und Ethik. In *Gesammelte Werke II*. München.
- FROMM E. 2004. *Psychoanalyse und Religion*. Hrsg. Deutscher Taschenbuch Verlag. ISBN 978-3-423-34105-9
- FROMM, E. 2014. *Umenie milovať*. Citadella. 200 s. ISBN 978-80-89628-38-4
- FROMM, E. 2016. *Die psychologischen und geistigen Probleme des Überflusses*. Verlag Edition Erich Fromm by Rainer Funk. 27 s.
- FROMM, E. 2017. *Die Seele des Menschen : Ihre Fähigkeit zum Guten und zum Bösen*. 2. vyd. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. ISBN 978-3-423-34880-5

- FROMM, E. 2018. *Haben oder sein : Die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft*. 45. vyd. München: Deutscher Taschenbuch Verlag. ISBN 978-3-423-34234-6
- FROMM, E. 2019. *Anatómia ľudskej deštruktivity : Sonda do ľudskej agresivity*. 1. vyd. Bratislava: Citadella. 495 s. ISBN 978-80-8182-135-6
- FUNK, R. 1990. *Erich-Fromm-Lesebuch : Herausgegeben und eingeleitet von Rainer Funk*. München: dtv - Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co.KG. 192 s. ISBN 3-423-10912-X
- GOLEMAN, D. et al. 2003. *Emotionale Führung*. V originálnom vydaní „*Primal Leadership : Realizing the Power of Emotional Intelligence*.“ 1. vyd. Ullstein Verlag. 359 s. ISBN 3-548-36466-7
- JÄGER, O. 2002. Schule 2000 - mit Profil, aber ohne Orientierung. In Claßen, J (Hrsg) *Erziehung zwischen Haben und Sein*. Eitorf. s. 147-171
- KOHLBERG, L. 2000. *Die Psychologie der Lebensspanne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 346 s. ISBN 35-185828-6-0
- KOMENSKÝ, J. A. 1999. *Jedno nezbytné : Unum necessarium*. 1. vyd. Praha: Kalich. 181 s. ISBN 80-7017-349-1
- KRÁLIK, Ľ. 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. 1. vyd. Bratislava: Veda. 704 s. ISBN 978-80-224-1493-7
- KUDLÁČOVÁ, B. 1997. *Integrovaný predmet etická výchova: základné témy*. 1. vyd. Trnava: Trnavská univerzita. ISBN 80-88774-23-3
- KÜNG, H. 1991a. *Projekt Weltethos*. 3. vyd. München: Piper Verlag. 191 s. ISBN 978-34-9203-426-5
- KÜNG, H. 1991b. *Global responsibility : In Search of a New World Ethic*. SCM Press. 158 s. ISBN-13: 978-03-3402-000-4
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 1998. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. Kap. o dospievani (ca 139 – 160).
- Общество любителей православной литературы. 2010. *Словарь церковно-славянского языка : для толкового чтения Св. Евангелия, Псалтири и Богослужебных книг*. Москва: Издательство имени Льва, папы Римского. Heslá Достойно, Достоить, s. 43.
- PÁLENÍK, Ľ. et al. 1991. Determinanty vývinu prosociálneho správania : možnosti jeho usmernenia v procese výchovy a vzdelávania. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 26, č. 4, s. 439 – 449.
- ROGERS, C. R. 1978. *Geist und Psyche : Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. 3. vyd. München: Kindler. 473 s. ISBN 978-3-463-02175-1
- SOROKIN, P. 1950. *Die Krise unserer Zeit : Ihre Entstehung und Überwindung*. Frankfurt am Main: Joachim Henrich-Verlag. 287 s.
- SOROKIN, P. 1952. *Die Wiederherstellung der Menschenwürde*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Joachim Henrich-Verlag. 245 s.

- SPITZER, M. 2012. *Digitale Demenz : Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer Verlag. 368 s. ISBN 978-3-426-27603-7
- ŠVEC, Š. et al. 1998. *Metodológia vied o výchove : Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-73-5
- ŽILÍNEK, M. 1997a. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris. 230 s. ISBN 80-88778-60-3

Mgr. Milan Harhaj, bez príslušnosti k vedeckej inštitúcii, v roku 2004 ukončil štúdium v diplomovom odbore pedagogika na FFUK v Bratislave. Niekoľko rokov pracoval ako prekladateľ, stredoškolský učiteľ a geragóg v Rakúsku. Venuje sa podmienenosti procesov humánneho učenia sa v biodromálnom kontexte a možnosti ich neinvazívnej intervencie podporou prosociálneho správania. Aktuálnym pôsobiskom autora je Základná škola v Stropkove s výrazným zastúpením žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde sa v pozícii pedagogického asistenta zameriava na rozvíjanie elementárnych sociálnych kompetencií a facilitáciu učebných činností žiakov. Príspevok je osobnou angažovanosťou autora.

Milan Harhaj
Základná škola
Hrnčiarska 795/61
091 01 Stropkov
email: harhajm@gmail.com