

PREDSLOV

Jozef Haľko

Rok zasväteného života, ktorý práve prežívame, nie je akýsi administratívne a organizačne vymedzený časový úsek. Je to čas milosti, čas osobitných Božích darov, čas precitnutia do vedomia Božej prítomnosti. Keď totiž Boh vidí ľudskú snahu duchovne sa prehĺbiť, nemešká s hojnosťou svojich impulzov pre taký vznešený cieľ. O to vznešenejší, že sa preň človek rozhoduje uprostred sekularizovaného sveta, ktorý chce Božie zákony uchopiť do vlastných rúk. Uprostred nevery vytesňujúcej Boha do ríše rozprávok či psychologických projekcií sa niekedy prechod od čerstvo nadobudnutej nevery k hlbkej viere odohrá dokonca v jedinom človeku, ba v jedinom roku jeho života. Ved' hlavný protagonista prvej štúdie tohto časopisu, blahoslavený John Henry Newman sa pod vplyvom liberálneho anglikanizmu stal neveriacim, ale ako pätnásťročný sa obrátil. V modlitbách si pestoval vedomie Božej prítomnosti meditujúc o Písme v neprestajnom zápase o vnútornú pokoru, čistotu, či miernosť. Božia prítomnosť nie je statická, je tvorivo, ba stvoriteľsky dynamická. Boží stvoriteľský akt je prítomný v každej sekunde, ved' bytie všetkého je aktuálnym výsledkom aktuálnej Božej vôle, aby všetko čo jestvuje, jestvovalo cez prítomné teraz ďalej do budúcnosti. Osobitným Božím stvoriteľským aktom je počatie človeka z lásky jeho rodičov. Preto je zápas o zachovanie nedotknuteľnosti ľudského embrya, ktoré spomína druhý text časopisu Acta, taký dôležitý. Toto vedomie priamej súvislosti medzi vlastným jestvovaním a Božou stvoriteľskou láskou je základom ľudskej sebaúcty. Sebaúcty nie v zmysle do seba uzavretej samospasiteľnosti, ale vzpružujúcej ambície napredovať a siahať stále hlbšie do rezerv sústavného sebazdokonaľovania. Lenže skutočná seba výchova, téma tretieho článku, je nemysliteľná bez vzťahného bodu mimo človeka, záchytného bodu nad ním ako méta hodná dosahovania, ako posvätná provokácia kráčať ďalej, vyššie, stále vytrvalejšie. Poukázať na tento presah nad človeka má aj náboženstvo na školách, o ktorom vypovedá posledný autorský príspevok. Ved' to čo nás presahuje, nás práve preto kdesi v hĺbke dosahuje, ba zasahuje.

FUNDAMENTY EKLEZIOLÓGIE BL. JOHNA HENRYHO NEWMANA

Gabriel Farkas

Abstrakt

Predkladaný príspevok sa zaoberá základmi ekleziológie blahoslaveného Johna Henryho Newmana z pohľadu fundamentálnej a dogmatickej teológie. Cieľom je poukázať na podstatné aspekty, prínosy a aktuálnosť jeho náuky o Cirkvi. Prvá časť práce predstavuje Newmana v celku jeho životnej cesty. Druhá opisuje jeho filozofické princípy a myslenie, ktoré je potrebné sledovať v záujme správneho vyjadrenia jeho učenia. Tretia, nosná časť, sa venuje antropologickým a existenciálnym východiskám Newmanovej ekleziológie. Všetky podstatné momenty ekleziológie Newmana stoja v kontexte jeho obrátenia. Svoju príslušnosť ku Kristovej cirkvi, ktorá je vo svojom základe apoštolská a katolícka, prežíval ako otázku zatratenia alebo spasenia. Newmanov pohľad na Cirkev je globálny. Neskúma osobitne jednotlivé dogmy, ale Cirkev v jej celistvosti. Newman hľadá na všetko v jednote. Jeho nazeranie na Cirkev má však aj všeobecnejšie korene, z ktorých tri najpodstatnejšie sú: jeho viera v prozreteľného a seba zjavujúceho sa Boha Stvoriteľa ('prozreteľný Boh Stvoriteľ a Cirkev'), záväznosť nasledovania svedomia ('svedomie a Cirkev') a úsilie o svätosť života ('svätosť života a Cirkev'). Ekleziológia kardinála Newmana pramení z najhlbšej skutočnosti jeho obrátenia, presnejšie povedané, jeho obrátenie a úsilie o svätosť života je identické s objavením Kristovej cirkvi, nasledujúc hlas svedomia na ceste pravdy.

Kľúčové slová: Boh – Cirkev – Dogma – Svedomie – Zjavenie.

ÚVOD

Naším skutočným životným príbehom nie je nič iné, ako séria stretnutí a odhalení, ktoré sa nás hlboko dotýkajú. Najhlbšie ľudské stretnutia sa pritom ponárajú do transcendentálneho sveta, t. j. spájajú nás s Bohom. K takto hlboko poznačenému a k Bohu vedúcemu stretnutiu nám dáva príležitosť bl. John Henry Newman.

Tento veľký svätec XIX. storočia, brilantný mysliteľ a teológ, doktor svedomia a 'moderný cirkevný otec' podľa vzoru sv. Augustína, na blahorečenie ktorého naliehal sám svätý Ján Pavol II., sa nás dotýka predovšetkým v troch

bodoch. Prvým je existencia dvoch základných skutočností: *'ja a môj Stvoriteľ'*. Druhým je vyzdvihnutie Newmanovej neúnavnej cesty hľadania pravdy. Tretí vyplýva z uvedených dvoch a je ním úsilie o dosiahnutie svätosti života. Tieto tri body, ktoré sú prirodzene navzájom veľmi späté, načrtávajú obzvlášť aktuálny program pre kresťana XXI. storočia.

Jedným z najčastejších námietok, čo sa týka akceptácie Katolíckej cirkvi, ako jedinej pravej Kristovej cirkvi, je odvolávanie sa na právo nasledovať hlas vlastného svedomia. Učenie bl. Johna Henryho Newmana o svedomí ponúka viaceré východiská pre účinnú apológiu Katolíckej cirkvi. Pre nekatolíkov vykresľuje pravdivý pohľad na zvrchovanosť svedomia a na druhej strane katolíckej apologetike poskytuje osobné, ale pritom hlboké preniknutie do podstaty niektorých problémov, týkajúcich sa prijatia vieroučných pravd.

V súčasnej postmodernej dobe, je veľmi aktuálnou a naliehavou úlohou, hľadanie koreňových príčin a odpovedí na otázku, prečo je dnes toľko katolíkov, ktorí 'praktizujú' svoju vieru v duchu sloganu 'Kristus áno, Cirkev nie'. Nie je totiž možné odmietat' Cirkev a chcieť byť autentickým Kristovým učeníkom. Keď ľudia odmietajú a neprijímajú Cirkev z najrôznejších dôvodov, je potrebné vystihnúť, čo vlastne odmietajú, čo im prekáža. Je nevyhnutné poznať Cirkev nielen zvonka, z toho, ako sa navonok prejavuje v dejinách, ale aj zvnútra, poznať jej najhlbšiu podstatu a pravý pôvod.

Pre objasnenie tejto otázky možno použiť optiku veľkého svätca, kňaza, teológa a mysliteľa – blahoslaveného Johna Henryho kardinála Newmana, bývalého anglikánskeho duchovného, a jeho neľahkej, urputnými bojmi poznačenej cesty do jedinej, svätej, katolíckej a apoštolskej Cirkvi. Newman nás oslovuje predovšetkým skrze priepastne hlboký existenciálny vzťah, ktorý nazýva – *'ja a môj Stvoriteľ'*. Tento vzťah sa stal základným východiskovým bodom jeho ekleziológie. Newmanovo myslenie a životná cesta sa vinie okolo osi, ktorú určujú dve skutočnosti – svedomie a Cirkev. Otázka svedomia je pre obe oblasti jeho ekleziológie, ako fundamentálnu, tak i dogmatickú, esenciálnu.

Newmanova teológia sa vo všeobecnosti vyznačuje zaujímavou metódou, ktorú používa, vlastná jeho spôsobu myslenia a osobnosti. Newman nie je systematickým teológom, má však osobitný dar Ducha Svätého vidieť všetky aspekty daného problému v celku – celostný pohľad. V práci sa preto prelínajú jednotlivé hľadiská fundamentálnej, dogmatickej, morálnej a biblickej teológie, patristiky a cirkevných dejín. V prípade Newmana nie je možné oddeliť od seba uvedené teologické disciplíny.

ŽIVOT A OSOBNOSŤ BL. JOHNA HENRYHO NEWMANA

Životná cesta teológa, kňaza a svätca

Bl. John Henry Newman je jedinečnou osobnosťou. Narodil sa 21. februára 1801 v Londýne. V roku 1824 sa stal duchovným Anglikánskej cirkvi a od r. 1831 bol univerzitným kazateľom v Oxforde. Od počiatku r. 1833 bol členom

nábožensko – intelektuálneho hnutia obrody anglikanizmu, tzv. 'oxfordského hnutia', ktorého vznik podnietila kniha Johna Kebla – *National Apostasy*¹, osvetľujúca veľký mravný úpadok vtedajšieho anglikanizmu. J. Keble, bratia Froudeovci, Dr. Pusey, J. H. Newman a ďalší anglikánski duchovní a titelia Anglikánskej cirkvi, založili v Oxforde voľné združenie za účelom reformy cirkevného náboženského života v Anglicku. Sledovali dvojaký cieľ: vyslobodiť Anglikánsku cirkev z otrockého područia štátu a postaviť ju na vlastné nohy. Prvý z nich mohli dosiahnuť zvalením liberalizmu a druhý dôkazom, že anglikanizmus nie je obyčajnou súčasťou anglickej národnej myšlienky a miestnou kresťanskou sektou, ale pôvodnou, pravou a všeobecnou Kristovou Cirkvou. Vyhlásili teda boj liberalizmu svojej doby a horúčkovo sa vrhli do štúdia kresťanského staroveku a dejín anglickej reformácie. Vedúca úloha pripadla dvom najbystrejším hlavám a to Dr. Puseyovi a Newmanovi. Ich cesty išli spolu až do r. 1837. Newman, ktorý vynikal nad Puseyom svojou dômyselnosťou, všestrannosťou, hĺbkou a dôslednosťou, bol pri dôkladnom štúdiu prvotnej Cirkvi a obzvlášť bludov monofyzitizmu a arianizmu zasiahnutý odôvodnenými pochybnosťami o pravosti Anglikánskej cirkvi. Čím intenzívnejšie a hlbšie skúmal túto otázku, tým viac si uvedomoval, že Anglikánska cirkev sa nachádza v rovnakom postavení voči Katolíckej cirkvi, v akom bol kedysi arianizmus a monofyzitizmus. Inými slovami, že Rím je v práve a anglikanizmus v nepráve. Začal sa bližšie venovať učeniu cirkevných otcov a učeniu Ríma. Pochybnosti rástli dramatickým spôsobom. Porovnávajúc učenie prvotnej Cirkvi s katolíckou náukou a s 39 článkami anglikánskeho učenia nachádzal pri svojom zdesení stále nové dôkazy v neprospech Anglickej cirkvi. Rímske učenie sa mu zdalo byť v súlade s učением prvotnej Cirkvi tým viac, čím viac sa rozchádzalo s učением Anglikánskej cirkvi. Postupne sa presviedčal, že tzv. Anglikánska cirkev je iba obyčajnou bludárskou sektou. Márne sa snažil zachrániť stratenú vec anglikanizmu spisom *Via Media*², v ktorom sa pokúsil dokázať, že Anglikánska cirkev je akýmsi anglickým útvarom všeobecnej Cirkvi, akým je na východe grécka a na západe rímska cirkev.³ '*Via media*' sa ukázala byť iba 'papierovým konceptom' bez akéhokoľvek dejinného základu a opodstatnenia. V jeho mysli sa stále kryštalizovalo a formovalo presvedčenie, že rímska cirkev je predsa len Cirkvou všeobecnou a Anglikánska nemôže byť jej časťou, pretože stratila spojenie s rímskou cirkvou. V r. 1843 sa verejným spôsobom ospravedlnil a odvolal všetky tvrdé a nespravodlivé výroky,

¹ Národná apostáza.

² Stredná cesta.

³ Teologická hypotéza anglikanizmu, tzv. Branch theory (Teória vetvenia), podľa ktorej bola Katolícka cirkev utvorená z niekoľkých odlišných spoločenstiev, ktoré Newman nazval ako grécke, rímske a anglikánske. Newman túto mylnú teóriu opustil, ako náhle nadobudol presvedčenie, že rímske spoločenstvo samo je jedinou pravou Katolíckou cirkvou, pričom ostatné spoločenstvá, ktoré s ňou netvoria jednotu sú v schizme alebo heretické.

ktoré povedal a napísal proti Rímu. Napokon sa vzdal aj vykonávania úradu anglikánskeho duchovného. Opustiť Anglikánsku cirkev ale nemienil. Chcel v nej naďalej zotrvať až do smrti, ako laický člen. Ku Katolíckej cirkvi vždy prechovával nechut', katolíkov osobne nepoznal a na sv. omši nikdy nebol. Napriek tomu mu bolo zjavné, že zostáva jediná alternatíva: buď cesta do Ríma alebo cesta k ateizmu. Anglikanizmus sa mu javil byť polovičnou cestou vzhľadom k Rímu a v liberalizme zasa videl polovičnú cestu k ateizmu. Liberalizmus z duše nenávidel už od mladosti a cesta do Ríma mu bola zatarasená balvanom, ktorým ju zavalil protestantizmus. Tým balvanom bolo vážne obvinenie Ríma, že skazil prvotné kresťanské učenie. Toto vážne historické klamstvo bolo a doposiaľ i je jediným '*raison d'être*'⁴ protestantizmu. Z neho sa zrodil a jedine kvôli nemu trvá a naďalej žije. Bez neho by okamžite zanikol. Newman bol príliš duchaplný, aby to nevedel. Nikdy nesúhlasil s týmto klamstvom v jeho plnom rozsahu a intenzite. Silou mocou sa vzpíeral uznať anglikanizmus za dieťa protestantizmu a interpretovať 39 článkov Anglikánskej cirkvi v protestantskom zmysle. Napriek tomu, že prijímal tento blud s veľkými výhradami, zostával naďalej hlavnou príčinou jeho zarytého odporu proti Rímu. Len postupne, krok za krokom sa vzdával svojich pozícií proti *romanizmu*, ako bol v tej dobe označovaný katolicizmus. Napokon sa jeho bludný názor o Ríme zredukoval na predsudok proti pápežstvu, kultu svätých a zvlášť proti mimoriadnemu uctievaniu Panny Márie. Tak tomu bolo asi do r. 1844. Počínajúc nasledovným rokom, začal Newman pracovať na diele *On the Development of Christian Doctrine*⁵. Túto myšlienku síce používal vo svojich náboženských rozpravách od r. 1836, avšak iba ojedinele a povrchno. Teraz ju však uplatnil systematicky. Výsledok tejto práce mal rozhodnúť o jeho vzťahu k Anglikánskej a rímskej cirkvi. Postupne nadobudol absolútne jasné presvedčenie: že Rím je oproti Anglikánskej cirkvi úplne v práve a že všetko, čo sa Rímu vytýkalo ako skazenie kresťanskej viery, je iba prirodzeným vývojom zjavenej kresťanskej pravdy, t. j. celkom zákonným a nevyhnutným procesom. Tým padli posledné Newmanové prekážky a skôr než by dielo dokončil, rozhodol sa bez výhrad vstúpiť do Katolíckej cirkvi. Učiniť tak koncom r. 1845. Po urputnom boji, ktorý trval plných sedem rokov, to bol síce krok veľmi bolestný, avšak oslobodzujúci a vykupujúci. V r. 1878 sa mu dostalo najvyššieho uznania, ktorú Cirkev môže udeliť. Veľký pápež Lev XIII. ho čoskoro po svojom uvedení do úradu menoval kardinálom. Newman zomrel vo veku 98 rokov v Birminghame. Tam sa na jeho jednoduchom hrobe nachádza nápis, ktorý si za života sám napísal: *Ex umbris et imaginibus in veritatem*⁶. Pápež Benedikt XVI. ho 19. 9. 2010 vyhlásil za blahoslaveného.⁷

⁴ Dôvod existencie.

⁵ O vývoji kresťanskej náuky.

⁶ Od tieňov a obrazov k pravde.

Stručná chronológia Newmanovho života

21. 2. 1801	narodený v Londýne, otec John Newman, matka Jemina Fourdrinier (mal dvoch bratov a tri sestry)
9. 4. 1801	pokrstený
1808	základná škola: Ealing School
1816	'prvá konverzia'
1817	nástup na univerzitu: Oxford, Trinity College
1822	stáva sa členom oxfordskej Oriel College
29. 5. 1825	ustanovený za duchovného Anglikánskej cirkvi
1828 – 1843	vikár univerzitného kostola Panny Márie
1833	<i>Ariáni štvrtého storočia</i>
1833	zapojenie sa do oxfordského hnutia
1841	<i>90. traktát</i>
1844 – 1845	<i>Esej o vývoji kresťanskej náuky</i>
9. 10. 1845	prijatý do Katolíckej cirkvi talianskym pasionistickým rehoľným kňazom Domenico Barberim
1. 11. 1845	birmovanie
1846 – 1847	štúdium v Ríme
1. 6. 1847	v Ríme vysvätený za kňaza Rímskokatolíckej cirkvi
5. 6. 1847	slávi primičnú sv. omšu
1848	stáva sa zakladateľom anglického Oratória sv. Filipa Neriho
1850	obnovenie anglickej katolíckej cirkevnej štruktúry – Newmanova obrana katolicizmu pred protipápežskými útokmi
1851	zakladateľ Írskej katolíckej univerzity
1853 (73)	<i>Idea univerzity</i>
1854 – 1858	rektor Írskej katolíckej univerzity
1864	<i>Obrana môjho života</i>
1870	Prvý vatikánsky koncil: dogma o pápežskej neomylnosti – Newman pozvanie na koncil neprijal
1871	<i>Gramatika súhlasu</i>
1874	<i>List vojvodovi z Norfolku</i>
1877	zvolený za prvého čestného člena oxfordskej Trinity College
12. 5. 1879	pápežom Levom XIII. menovaný za kardinála; heslo: <i>Cor ad cor loquitur</i> ⁸
25. 12. 1889	slávi poslednú svätú omšu
11. 8. 1890	zomiera v Birminghame; epitaf: <i>Ex umbris et imaginibus in veritatem</i>
22. 1. 1991	pápežom bl. Jánom Pavlom II. vyhlásený za ctihodného Božieho služobníka
19. 9. 2010	pápežom Benediktom XVI. vyhlásený za blahoslaveného

⁷ LANG, A. John Henry Newman. In: *Revue Theofil – revue pro život z víry* [online]. [cit. 3.3.2014].
Dostupné na internete: <http://revue.theofil.cz/krestanske-osobnosti-detail.php?clanek=288>.

⁸ Srdece hovorí k srdcu.

Osobnosť Newmana

Viacerí, ktorí Newmana študovali, konštatovali o ňom, že bol duchovne hlbokou osobnosťou vychádzajúcou zo a vracajúcou sa do seba samého, t. j. vlastného 'ja'. Skutočne, vo svetle dôkazov, by bolo veľmi obtiažné popierať toto hodnotenie. Je potrebné upozorniť, že tu nejde o nijakú formu egoizmu, teda skutočnosť s negatívne vymedzeným významom. Otázka vlastného 'ja' bola pre Newmana esenciálna. Nie však v zmysle uzurpujúceho, vlastniaceho, sebeckého, resp. citového 'ja'. Newman je sebarefektujúcou a pozorujúcou osobou. Táto jeho 'sebacentricita' sa zakladá na životnej skúsenosti: 'ja a môj Stvoriteľ'. Newmanovo 'ja' nie je v zmysle Descartovho '*cogito, ergo sum*'⁹. Moje 'ja' nie je príbuzné ani mojej matke, ani môjmu otcovi, hoci telo áno. Sám Boh stvoril z ničoho¹⁰ moje 'ja' v okamihu počatia. Totižto, čo je slobodné, je nedeliteľné. Celé univerzum je akoby 'prebodnuté' v dvoch bodoch. Prvým je, že jestvujú veci¹¹ a druhým, že človek je slobodný. Toto nepochádza z materiálneho sveta. 'Ja a môj Stvoriteľ' je pre Newmana existenciálny vzťah – '*religio*'¹². Medzi vlastným 'ja' a Bohom nestojí nik, ani otec, ani matka. Mám Stvoriteľa, a iba v ňom mám svojho otca a svoju matku. Tu možno postrehnúť Newmanovu hĺbku, istú priepasť, do ktorej neustále hľadí. V tejto spojitosti si môžeme položiť otázku: Ako môže uplynúť život kresťana, ak denne nežije v hĺbke tohto vzťahu? Treba pritom poznamenať, že uvedené ešte nie je otázkou viery, ale skúsenosťou.

Newman sa od detstva pozeral na svoj vzťah s Bohom, ako na čistý vzťah dvoch bytostí – Stvoriteľ a jeho stvorenie, *in rerum naturá*.¹³ Newman vo svojej *Apologia Pro Vita Sua*¹⁴ píše: „Dnes som si úplne istý, že Katolícka cirkev nedovoľuje nijakému podobenstvu akéhokoľvek druhu, hmotnému alebo nehmotnému, nijakému dogmatickému symbolu, nijakému obradu, nijakej sviatosti, nijakému svätému, ba ani Preblahoslavenej Panne Márii samotnej, vstúpiť medzi dušu a jej Stvoriteľa.“¹⁵ Tento, až priam zarážajúci výrok, možno osvetliť Ježišovými slovami: „Ja som vinič, vy ste ratolesti.“¹⁶ Stali sme sa účastníkmi božskej prirodzenosti. Samozrejme, naša Matka Panna Mária má svoje poslanie z hľadiska

⁹ Myslím, teda som.

¹⁰ Creatio ex nihilo.

¹¹ Existencia.

¹² Podľa niektorých autorov je '*religio*' odvodené zo slova '*religare*' (spojiť, zviazať), čo v tomto prípade znamená, že človek, ako tvor náboženský je zo svojej prirodzenosti viazaný na Boha. Človek má vo svojich koreňoch zvláštnu väzbu na Boha. Človek je stvorenie ontologicky naviazané na Boha, svojho Stvoriteľa.

¹³ V povahe veci.

¹⁴ Obrana môjho života.

¹⁵ NEWMAN, J. H. *Apologia Pro Vita Sua*. London: Longmans, Green, & Co., 1908, s. 288.

¹⁶ Jn 15, 5.

dejinnospásonosného, ale ako osoby sme v bezprostrednom spojení s Bohom. Newman ďalej hovorí: „Človek je so svojím Bohom, v každej veci tvárou v tvár, *'solus cum solo'*“¹⁷.¹⁸

Samozrejme 'ja' má aj svoju skazenú podobu v zmysle vlastníaceho, mocenského 'ja'. Dôležité je však dospieť k poznaniu existencie skutočného vlastného 'ja'. Svet je stvorený z ničoho, teda nie je bohom. Newman tento fakt prežíva v ľudskom 'ja', totiž že 'ja' je bezprostredne stvorené Bohom. Menšími bohmi sa nemá zmysel zaoberať, iba tým, ktorý je schopný stvoriť, t. j. pvolať neexistujúce k existencii. Stvorením začína kniha Genesis¹⁹ aj Krédo²⁰. Newman neustále žije vo vedomí tejto skutočnosti. Jedine On nás chce. Toto 'ja' nemožno vysvetliť z ničoho iného. Newman prežíva skutočnosť stvorenia ako vlastnú skúsenosť, čo sa pre neho stáva počiatkom svätosti.

Možno povedať, že Newman je v prenesenom zmysle moderným Augustínom. Bol mu v mnohom veľmi podobný. Využil všetky svoje schopnosti, aby oslovil moderného človeka. Bol geniálny skrze schopnosť vidieť všetky protiklady v celku.

Teológiu Newmana charakterizuje zaujímavá metóda, ktorú používa, vlastná jeho spôsobu myslenia a osobnosti. Je správne, že moderná teológia slobodne skúma Božie tajomstvá z rozličných pohľadov. Dogmy sú pre Newmana absolútnom a kresťanstvo bez dogiem nie je pre neho ničím. Ak je Ježiš Kristus Božím Synom, tak zjavuje pravdy, ktoré pretrvávajú naveky. Toto pre Newmana predstavuje brehy. Ježiš je opravdivým Bohom a opravdivým človekom. Newman nazerá priamo do hĺbky tejto priepasti.

FILOZOFICKÉ PRINCÍPY A MYSLENIE NEWMANA

Základné črty filozofie Newmana

Newman nie je teológom v klasickom zmysle²¹, má však charizmu, ktorá sa prejavuje v schopnosti vidieť všetky aspekty daného problému vcelku, ako aj dar argumentácie voči tým, ktorí nedokážu hľadať v kontexte jeho zjednocujúceho spôsobu myslenia. Ten sa neuskutočňuje v kategóriách, ale v obrazoch. Nehľadí na skutočnosť iba z jednej strany, ale okolo nej koluje, skúma ich z rôznych uhlov pohľadu, pričom vyvodzuje celkový záver, presahujúci súčet jeho častí, vytvárajúc tým synergiu. Takto sa v jeho mysli formuje integrálny obraz

¹⁷ Sám so samotným.

¹⁸ NEWMAN, *Apologia Pro Vita Sua*, s. 288.

¹⁹ „Na počiatku stvoril Boh nebo i zem.“ (Gn 1, 1).

²⁰ „Verím v Boha, Otca všemohúceho, Stvoriteľa neba i zeme.“

²¹ T. j. systematickým teológom.

o objekte uvažovania. Pre pochopenie teológie, resp. ekleziológie Newmana je teda nevyhnutné preniknúť do spôsobu jeho myslenia a nazerania na veci. Tiež je potrebné oboznámiť sa s jeho hlavnými filozofickými princípmi aj špecifickým slovníkom, ktorý používa. Tieto princípy sa netýkajú iba spôsobu myslenia, ale i metódy, ktorú je potrebné nasledovať v záujme korektného vyjadrenia jeho myšlienok.

Tí, ktorí sa oddávajú starostlivému štúdiu spisov bl. J. H. Newmana, sa časom ocitnú v prítomnosti silnej a výnimočnej osobnosti, žijúcej na ich pozadí. Pozorný čitateľ postupne objavuje, že Newman disponuje jedinečnou silou, mimoriadnou charizmou, schopnou prebúdať v človekovi spôsob myslenia, ktorý nespočíva na abstraktnom systéme logiky. Napriek tomu, že venoval veľkú pozornosť logickej štruktúre svojich diel a bol brilantný v argumentovaní, nebol obyčajným teoretickým logikom.

Hoci v jeho konverzii zohral intelekt obrovskú úlohu, bol natoľko inteligentný, že uznal: vzťah človeka k Bohu je hlbší a existenciálnejší, než to, čoho je ľudský rozum schopný.²² Vo svojom diele *Apologia Pro Vita Sua* píše: „*Veľmi som precítil silu výroku svätého Ambróza: «Tak sa páčilo Bohu, že nezachraňuje svoj ľud prostriedkami logiky.»²³ – ... vždy som prechovával nechut' k papierovej logike. Mňa nikdy nehnala vpred logika, podobne, ako ani počasie neradi ortuťová stupnica barometra. ... V pohybe je celá osobnosť, papierová logika iba zachytáva zmenu. Logika celého sveta by nebola stačila k tomu, aby ma primála k rýchlejšiemu napredovaniu smerom k Rímu, ako sa to stalo ... Veľké činy vyžadujú čas.*“²⁴

Jeho myslenie má viac 'personalistický' charakter, čo sa týka východiskového bodu jeho koncepcie a je nerozlučne a vitálne spojené s originálnym spôsobom, akým vníma seba samého ako osobu. Možno povedať, že Newman robí filozofiu niečím, čím nikdy byť nemôže, niečím príliš osobným. Namiesto predstavenia svojich myšlienok a ich objektívneho a systematického rozvíjania, prezentuje vo všetkom, čo chce povedať vždy seba samého. Newman sa nám odhaľuje najprv v tomto a až potom v ideách samotných.²⁵

Základným a centrálnym bodom Newmanovej filozofie je existencia vlastného 'ja' ako ľudskej osoby. Newman je rozhodne jedným z najpozoruhodnejších *personalistických* filozofov v dejinách.²⁶ Uvažoval o tajomstvách bytia nie abstraktne, ale tak ako sú reflektované a poznané intelektom. Filozofické myslenie pokladal za činnosť živej osoby, prameniace z 'aktu samotnej mysle', ktorý

²² BARSÍ, B. *John Henry Newman. Az életszentség mesterei 2.* Sümeg: Magánkiadás, 2001, s. 19.

²³ Non in dialecticâ complacuit Deo salvum facere populum suum.

²⁴ NEWMAN, *Apologia Pro Vita Sua*, s. 169.

²⁵ NEWMAN, J. H. *The Philosophical Notebook. General Introduction to the Study of Newman's Philosophy.* Louvain: Nauwelaerts Publishing House, 1969, s. 1.

²⁶ NEWMAN, *The Philosophical Notebook*, s. 4.

formuje a rozvíja intelekt človeka spôsobom prislúchajúcim jedinečnosti jeho osobnosti.²⁷

V srdci Newmanovej filozofie stojí *filozofia bytia*, hoci sám sa nikdy neodvážil ísť ďaleko do metafyziky. Charakteristickým znakom je i to, že neučí nijaký abstraktný systém filozofie.²⁸

Idey nachádzame iba v rámci mysliacej činnosti ľudí. Osoba myslí, keď uvažuje nad nejakou skutočnosťou, ktorá je prítomná skrze idey. Newman učí, že je životne dôležité premýšľať trvale a systematicky, a to bez ohľadu na predmet uvažovania. Ide o nevyhnutnú podmienku pre mentálnu asimiláciu objektov, ktoré sa nám dávajú v skúsenosti. Newman tvrdí, že jednotlivé idey držia v našej predstave spolu, aj to, že táto predstava je neoddeliteľná od osoby, ktorej sa týka. Metafyzický systém nie je len obyčajným logickým reťazcom abstraktných ideí alebo kaskádou dedukcií rozumu. Poznanie je činnosťou mysle, ktorá pripúšťa viacero stupňov dokonalosti, v závislosti od miery individuálneho a rozumového privlastnenia reálnych objektov, ktoré poznáva. Newman považoval filozofickú reflexiu za prostriedok pre uskutočnenie čo najhlbšej syntézy medzi sebou samým a poznanými skutočnosťami. Samozrejme, abstraktné systémy poskytujú náležitý základ pre reálne myslenie, avšak nedisponujú vhodným aparátom vyjadriť reálnu skutočnosť. Samotné lešenie nie je skutočnou budovou. Opakovane trval na potrebe uskutočniť to, čo myslíme, povedať alebo napísať, resp. vidieť naše idey v konkrétnych skutočnostiach. Poznanie skutočností predpokladá ich osobnú kognitívnu asimiláciu. Vedieť teda znamená, mať danú realitu integrovanú do seba samého, do vlastného 'ja'. Filozofia je pre Newmana uvažovaním o veciach cez *osobnú skúsenosť*, ktorá ich robí živými. Je to intelektuálny život so skutočnosťami, ktoré majú preniknúť pod povrch mysle a ako osobné vlastníctvo sa majú stať zdrojmi a princípmi nášho myslenia, kým zvyšné objekty zakusujeme ako indiferentné skutočnosti. Filozofia sa podľa Newmana týka spôsobu, akým rozdielne osoby vnímajú, uvažujú a poznajú veci pre seba samých.²⁹

Filozofické princípy Newmana

V jeho *Apológii* sa dozvedáme o významnom vplyve cirkevných otcov na jeho myslenie. Štúdium otcov malo veľký vplyv nielen na jeho kázanie, ale hlboko ovplyvnilo aj jeho osobnú vieru a duchovný život.

²⁷ NEWMAN, The Philosophical Notebook, s. 5.

²⁸ NEWMAN, The Philosophical Notebook, s. 6. Podľa Newmana idey, bez ohľadu na osoby, ktoré uvažujú a skutočnosti, o ktorých uvažujú, nie sú úplne ich vlastné. Newmanova predstava nie je utvorená z logického reťazca ideí, ale osôb a konkrétnych bytí. Presnejšie povedané, uvažuje skôr o veciach než abstrakciách alebo ideálnych bytiach.

²⁹ NEWMAN, The Philosophical Notebook, s. 10-12.

Newman vo svojich pätnástich rokoch³⁰ podstúpil, ako to sám nazýva, prvú konverziu. Išlo o radikálne obrátenie srdca k *objektívnej pravde*, ktorú nazýva *dogmou*. Newman píše: „... v mojom intelektuálnom vývoji nadobudla dogma určujúcu úlohu.“³¹ Treba však upresniť, že Newman sa neodvolával na nijakú konkrétnu dogmu, ale na dogmu vo všeobecnosti, t. j. na princíp objektívnej pravdy – na *dogmatický princíp*. Tento princíp hlboko zapustil do Newmana svoje korene a formoval jeho myslenie i život. Aj preto bol zvnútra silno podnecovaný bojovať proti liberalizmu vtedajšej doby, ktorý hlásal, že pravda je relatívna.³²

Dogmatický princíp je spojený s tzv. *sakramentálnym princípom*, ktorý nachádzame už u cirkevných otcov. V zmysle tejto zásady to, čo je viditeľné, poukazuje na neviditeľnú skutočnosť, ktorá presahuje tú viditeľnú. Objektívna pravda dáva o sebe vedieť skrze stvorenie, avšak tak, že sa v tejto manifestácii nevyčerpáva. Stvorenie teda svedčí o pravde, ktorá je väčšia ako samo stvorenie. Podobne aj dogmy ako také poukazujú na zjavenú pravdu. Keby sme ich aj uvážili všetky spolu, nevyčerpali by túto pravdu, nakoľko sú len jej symbolmi, podobne ako je stvorenie iba symbolom Stvoriteľa.³³ Newman vo svojej *Apológii* poznamenáva: „... svätá Cirkev prostredníctvom svojich sviatostí a hierarchického usporiadania zostáva do konca sveta len symbolom tej nebeskej skutočnosti, ktorá vyplňa večnosť. Jej tajomstvá sú iba vyjadreniami právd v ľudskej reči, ktoré ľudskú myseľ prevyšujú.“³⁴

Newman ďalej hovorí o rozličných 'ekonómiách' Boha, čím sa dostávame k *princípu ekonómie*, ktorý je zviazaný so sakramentálnym princípom. Newman o ňom píše vo svojej *Apológii*.³⁵

Jeho definícia hovorí o princípe ekonómie, založenom na pôsobení samého Boha v dejinách spásy, vo vzťahu k nášmu konaniu. Newman uvádza rôzne príklady ekonómie vyplývajúce z Písma, pričom za základný vzor udáva postupnú integráciu evanjelia do sveta.³⁶ Jednotlivé po sebe nasledujúce obdobia stavajú na predchádzajúce, a tak pripravujú svet pre jeho väčšie prijatie. Božia prozreteľnosť len postupne zjavovala svetu svoju vôľu. Newman odhaľuje použitie princípu ekonómie v prvotnej Cirkvi, o čom obširne píše v diele *Arians of the Fourth Century*³⁷, najmä vzhľadom na jeho uplatnenie v rámci 'disciplina

³⁰ Jeseň roku 1816.

³¹ NEWMAN, Apologia Pro Vita Sua, s. 49.

³² DIETZ, K. *John Henry Newman and the Fathers of the Church: The Birth of an Ecclesiology. Dissertatio*. Romae: Pont. Universitatem S. Thomae, 2007, s. 223.

³³ DIETZ, John Henry Newman and the Fathers of the Church.

³⁴ NEWMAN, Apologia Pro Vita Sua, s. 27. Tiež LG 5.

³⁵ NEWMAN, Apologia Pro Vita Sua, s. 430-435.

³⁶ NEWMAN, Apologia Pro Vita Sua, s. 354.

³⁷ Ariáni štvrtého storočia (1833).

IDENTITA, ONTOLOGICKÝ A ETICKÝ ŠTATÚT ĽUDSKÉHO EMBRYA

Epistemologický problém a jeho riešenie¹

Vladimír Thurzo

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematickými otázkami súvisiacimi s identitou a ontologickým štatútom ľudského embrya. Predstavuje hlavné skupiny teórií, ktoré definujú pojem osoby. Podrobuje kritike tzv. funkcionalistické koncepcie, ktoré navzájom oddeľujú kategórie ľudský život, ľudská bytosť a ľudská osoba. Predstavuje filozofický základ klasickej definície osoby a postoj Katolíckej cirkvi v otázke etického a ontologického štatútu ľudského embrya. Na záver ponúka riešenie zdanlivého epistemologického problému, medzi etickým štatútom ľudského embrya a jeho nedostatočným ontologickým základom.

KLúčové slová: ľudské embryo – ľudská osoba – ontologický štatút ľudského embrya – etický štatút ľudského embrya – epistemológia.

ÚVOD

Rozmach biotechnológií priniesol a neustále prináša množstvo problémov, ktoré majú aj metafyzický rozmer. Jedna z najviac diskutovaných otázok je identita a štatút ľudského embrya. V podstate sa žiada odpovedať na tie najpálčivejšie otázky: Kto alebo čo je embryo? Je to individuum ľudského druhu? Je osoba? Ak áno, odkedy? Je to úloha na ktorej sa musia podieľať viaceré disciplíny: biológia, filozofia, právo, etika a teológia. Od toho, ako sú v tejto otázke definované pojmy, závisí aj jej etický rozmer. Definovanie štatútu embrya prebieha na troch úrovniach: ontologický štatút – kto, alebo čo, je embryo? Etický štatút – aký postoj a aké povinnosti máme voči nemu zaujať? Nakoniec, právny štatút –

¹ Tento článok vznikol vďaka podpore v rámci OP Výskum a vývoj pre dopytovo-orientovaný projekt: Univerzitný vedecký park Univerzity Komenského v Bratislave, ITMS 26240220086 spolufinancovaný zo zdrojov Európskeho fondu regionálneho rozvoja. Podporujeme výskumné aktivity na Slovensku/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ.

ktoré z týchto povinností je potrebné ukotviť v právnom systéme spoločnosti? Určenie ontologického, etického a právneho štatútu v podstate odkazuje na prijateľnosť alebo neprijateľnosť aplikácie pojmov „ľudská bytosť“, „ľudský jedinec“ a „ľudská osoba“ na počiatkové štádium ľudského života. Priznanie kategórií „ľudská bytosť“ alebo „ľudský jedinec“ počiatkovému štádiu ľudského života, nevyhnutne vyžaduje výskumy, dôkazy a interpretácie, ktoré poskytuje biológia. Na druhej strane, z interdisciplinárneho charakteru bioetiky vyplýva, že nemôže zostať stranou ani filozofia a teológia. V poslednej dobe sa čoraz častejšie ozývali hlasy, ktoré aj s pomocou filozofických argumentov sponchybovali, či možno ľudské embryo nazvať ľudským jedincom alebo ľudskou bytosťou. Paradoxne, z hľadiska filozofie poznania stojí za úvahu, či si môže filozofia v tomto prípade dovoliť vylúčiť používanie kategórií „ľudská bytosť“ a „ľudský jedinec“, pretože v konečnom dôsledku je to otázka vlastná predovšetkým biológii. Na druhej strane, použitie pojmu „ľudská osoba“ na ľudskú bytosť v počiatkovom štádiu života, je právom v kompetencii filozofie. Pojem osoby sformulovalo práve západné filozofické myslenie a v poslednom čase intenzívne vystúpil na scénu v kontexte diskusie o štatúte ľudského embrya.

RÔZNE DEFINÍCIE POJMU OSOBA

Osoba patrí medzi najviac používané a diskutované pojmy v rámci bioetiky, ktorej rozvoj vyvolal a priniesol rozmach biotechnológií. Určenie hraníc medzi dovolenými a nedovolenými biomedicínskymi zákrokmi, ktoré človek môže vykonať, buď implicitne predpokladajú alebo sa explicitne odvolávajú na štatút osoby. Samotný pojem osoby sa v dejinách nerodil jednoducho a ani dnes nemožno konštatovať, že by bol medzi filozofmi v tejto otázke konsenzus. Právnom sa teda vynára otázka, prečo si „osoba“ zasluhuje takú pozornosť v novej disciplíne akou je bioetika, dokonca až do tej miery, že je jedným z tých konceptov, ktoré bioetikov najviac fascinujú? Dôvodov môže byť viac. Prvý je ten, že „osoba“ sa intuitívne vníma ako subjekt hodný ochrany. Kým v otázke, kto je osoba, ťažko nájsť konsenzus, naopak v etickej a právnej oblasti sa tento termín javí ako vhodný na stanovenie hraníc medzi dovolenými a nedovolenými zásahmi do ľudského života. Mnohí sa domnievali, že „osoba“ bude najvhodnejší pojem na stanovenie etického a právneho konsenzuálneho bioetického minima. Na druhej strane musíme konštatovať, že tento pojem prežíva krízu, ktorá je vyvolaná nejednotnosťou v jeho definovaní a chápaní. To má za následok, že síce vidíme jeho široké použitie, často veľmi flexibilné, ale za cenu významovej nejednoznačnosti. Je teda možné a vhodné apelovať na dôstojnosť a práva ľudskej osoby, ale problémom zostáva, že nie všetci chápu „osobu“ rovnako. S otázkou „ako sa máme správať k osobe?“ je potom potrebné ozrejmiť „čo,

alebo kto, je osoba?“. Diskusia ohľadom osoby sa výrazne posúva z etiky a práva do oblasti filozofie. Filozofická rozdielnosť chápania má samozrejme vážny dosah na rozdielnu aplikáciu etických noriem.

Čo sa týka pojmu osoba, *persona*, existuje variácia názorov, ktoré by sa dali zhrnúť do dvoch typológií: funkcionalistické a substancialistické. Prvá skupina teórií, čiže funkcionalistická, zastáva pozíciu principiálnej oddeliteľnosti a aj faktického oddelenia pojmov osoba a ľudský život. Zriedkavo dovoľuje rozšíriť pojem osoby aj na iné ako ľudské bytosti. Podľa tejto perspektívy bytosť, ktorá sa biologicky považuje za ľudské individuum, nie je osoba od momentu počatia, ale sa ňou stáva v niektorom z nasledujúcich momentov. To znamená, že podľa týchto teórií existujú ľudské bytosti, ktoré ešte nie sú ľudské osoby. Preto sa môžu nazvať aj reduktívno-evolučné, pretože na jednej strane nepriznajú štatút osoby každej ľudskej bytosti a na druhej strane sa tvrdí, že ľudská bytosť sa osobou stáva za určitých okolností alebo ak sú splnené isté podmienky, čiže podlieha vývoju. Podobný postoj zaujímajú aj voči záveru života, keď anticipujú koniec života osoby vzhľadom na biologickú smrť ľudskej bytosti. Táto skupina je vo vnútri diverzifikovaná a hlavným rozlišovacím kritériom je čas medzi momentom počatia a nadobudnutím osobnej identity. Ide o snahu teoreticky zdôvodniť oneskorenie vzniku osobnej identity vzhľadom na počiatok ľudského života alebo ľudského jedinca. Klasický spôsob vnímania ľudskej osoby, pre ktorý pojmy ľudská bytosť a ľudská osoba boli vzájomne zameniteľné, tu nemá miesto.²

Druhá koncepcia, ktorú sme nazvali substancialistická, predpokladá zhodu medzi ľudským životom, ľudskou bytosťou a ľudskou osobou. Táto koncepcia je v kontinuite s tradičným západným myšlienkovým prúdom, v ktorom sa pojem osoby historicky vyvíjal. Panuje tu taktiež zhoda medzi teoretickou predstavou a jej praktickou aplikáciou.

FUNKCIONALISTICKÉ TEÓRIE

V rámci tejto skupiny je možné rozlišovať niekoľko teórií, ktoré definujú rôznym spôsobom „hranicu“ vzniku osoby, samozrejme s patričnými etickými a právnymi dôsledkami.

² PALAZZANI, L. I significati del concetto filosofico di persona ed implicazioni nel dibattito bioetico e biogiuridico attuale sullo statuto dell'embrione umano. In: CARRASCO DE PAULA, I. C., COLOMBO, R., COZZOLI, M., EUSEBI, L. et al. *Identità e statuto dell'embrione umano*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1998, s. 61.

Prvá teória stanovuje pomyselnú hranicu vzniku osoby v momente uhniesdenia embrya v stene matrice.³ Táto koncepcia dáva veľkú dôležitosť vzťahu. Fáza embryonálneho vývoja, v ktorej dochádza k uhniesdeniu v maternici, je podľa nej typická tým, že na bunecnej báze vzniká veľmi úzky vzájomný vzťah medzi dvoma subjektmi – matkou a embryom.⁴ Pred uhniesdením je embryo bez akéhokoľvek vzťahu, považované za iba zhuk buniek, výlučne organický život, ktorý biologicky patrí k ľudskému živočíšnemu druhu. Až uhniesdením vzniká „vzťahová“ ľudská bytosť, čiže bytie, pri ktorom začíname vnímať vzájomný vzťah medzi dvoma subjektmi.

Z filozofického hľadiska má teória viacero slabých miest. Najvýraznejšia je práve nevyhnutnosť vzťahu, ako konštitutívneho prvku osoby. V skutočnosti totiž vzťah (*relatio*) nevytvára bytie, ale naopak predpokladá jeho existenciu. Existencia subjektu je podmienkou *sine qua non* vzniku vzťahu. Bez bytia, schopného vzťahu s niekým odlišným od seba, nevznikne vzťah ani na úrovni fyziologickej, ani sociálnej.⁵

Druhú hranicu vzniku osoby niektorí⁶ identifikujú s vytvorením centrálnej nervovej sústavy. Tá je totiž podmienkou, aby bytosť mohla vnímať pôžitok a bolesť. Táto koncepcia je charakteristická svojou utilitaristickou víziou osoby a života. Konštitutívny prvok osoby spočíva v schopnosti vnímať úžitok, čiže v konečnom dôsledku v schopnosti túžiť po maximálnom pôžitku a minimálnej bolesti. Relevantný je tu moment, keď v bytosti dochádza k sformovaniu zmys-

³ Zámerne sme v rámci funkcionalistických koncepcií vynechali známu teóriu N. M. Forda, podľa ktorej osoba začína existovať na 14. deň od počatia, nakoľko v tomto momente teória uznáva vznik ľudského individua. Ide o argument, podľa ktorého v prvých dvoch týždňoch embryonálneho vývoja je možné bunkové delenie, vďaka totipotencii buniek, ktoré umožňuje vznik dvojčiek (FORD, N. *When did I begin?: Conception of the Human Individual in History, Philosophy and Science*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1988 cit. In: ASHLEY, B. M., O'ROURKE, K. D. *Health Care Ethics. A Theological Analysis*. 4. vydanie. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1997, s. 233). V skutočnosti však táto teória nestojí na určitej koncepcii osoby, ale skôr na základe výsledkov z biológie, vníma ťažkosť aplikovať pojem na určitú biologickú fázu života. Nejde teda v konečnom dôsledku o diskusiu o koncepte osoby, ale skôr o pojme ľudské individuum. S ním samozrejme súvisí aj aplikácia pojmu osoba, ale táto otázka sa vníma ako druhoradá.

⁴ Napr. PRINI, P. *Il corpo che siamo. Introduzione all'antropologia etica*. Torino: Società Editrice Internazionale, 1991. s. 62-63 a PRINI, P. L'interpersonalismo: concetto e corollari. In: *Studium*. 1995, roč. 5, č. 4, s. 577-582, cit. In: PALAZZANI, I significati del concetto filosofico di persona, s. 63.

⁵ PALAZZANI, I significati del concetto filosofico di persona, s. 63-64.

⁶ Napr. SINGER, P. *Practical Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993; taktiež FEINBERG, J., BAUM LEVENBOOK, B. Abortion. In: REGAN, T. ed. *Matters of life and death. New introductory essays in moral philosophy*. New York: Mc Graw Hill, 1993, s. 195-234; taktiež LECALDANO, E. Questioni etiche sui confini della vita. In: DI MEO, A., MANCINA, C. ed. *Bioetica*. Bari: Laterza, 1989. s. 19-39, cit. In: PALAZZANI, I significati del concetto filosofico di persona, s. 64.

lových fakúlt. Ak to domyslíme do dôsledku, padá tu druhová rozdielnosť medzi ľudskou bytosťou a zvieratom. Táto teória neraz pojem osoby rozširuje aj smerom dovnútra zvieracej ríše. Podobne, ako pri predchádzajúcej teórii, ťažkosť spočíva v tom, že zmyslové fakulty, alebo ich používanie, predpokladajú subjekt, ktorý bude schopný vnímať. Skúsenosť nie vytvára, ale predpokladá prežívajúci subjekt. Existencia subjektu teda umožňuje vykonávanie určitých funkcií a nie naopak. Táto koncepcia má slabú stránku aj v tom, že nie je možné určiť moment vzniku osoby. Vnímanie a prežívanie pôžitku a bolesti je subjektívne a pre vonkajšieho pozorovateľa ťažko sledovateľné. Zvonku je prakticky nemožné nadobudnúť istotu o ich prítomnosti a ešte ťažšia je kvantifikácia pôžitku a bolesti. Z toho vyplýva praktická nemožnosť na základe utilitaristických kritérií stanoviť moment vzniku osoby u ľudskej bytosti.

Tretiu možnosť stanovenia hranice vzniku osoby niektorí autori⁷ kladú do momentu sformovania šedej mozgovej kôry, ktorá sa považuje za minimálnu požiadavku pre používanie rozumu. Je zrejmé, že v tomto prípade ide o racionalistickú víziu ľudskej osoby, pri ktorej sa za konštitutívny prvok pokladá rozum. Za nevyhnutné minimum na vznik osoby sa považuje istota, že subjekt z neurofyziologického hľadiska spĺňa podmienky, aby bol možný ďalší organický vývoj. Teória stavia na úzkej paralele medzi mozgovou smrťou a tzv. „mozgovým životom“⁸. V istom momente života ľudskej bytosti dochádza ku konštatovaniu mozgovej smrti, čiže ukončeniu vykonávania mozgovej činnosti, tak na druhej strane možno stanoviť moment, keď mozog žije, čiže je schopný vykonávať svoje základné funkcie a zároveň možno predpokladať jeho ďalší organický vývoj. Táto teória spočíva na materialistických predpokladoch, podľa ktorých z kombinácie viacerých častí môžu vzniknúť nové a transcendentné vlastnosti, ako napríklad myseľ zo šedej mozgovej kôry. Z konceptuálneho hľadiska je teória nanajvýš zvláštna, keďže dáva do súvisu život a smrť a život sa definuje viac-menej ako intuitívne vykonštruovaný protiklad smrti. Z empirického hľadiska, mozgová smrť je okamžitý, definitívny a nevratný koniec jednej časti organizmu, kým mozgová aktivita v rámci vývoja embrya je charakterizovaná postupným, nepretržitým, usporiadaným a intenzívnym vývojom vzájomných vzťahov medzi bunkami, tkanivami a orgánmi. Táto teória nezodpovedá na

⁷ Napr. GOLDENRING, J. M. The brain-life theory: towards a consistent definition of humanness. In: *Journal of Medical Ethics*, 1985, roč. 11, s. 198-204, cit. In: ASHLEY, B. M., O'ROURKE, K. D. *Health Care Ethics*, s. 236; taktiež JONES, D. G. Brain birth and personal identity. In: *Journal of Medical Ethics*, 1989, roč. 15, s. 173-178, cit. In: PALAZZANI, I *significati del concetto filosofico di persona*, s. 65.

⁸ V anglickej literatúre sa na označenie tejto teórie používa slovné spojenie *brain-life theory*. Viď napr. GOLDENRING, J. M. The brain-life theory: towards a consistent definition of humanness. In: *Journal of Medical Ethics*, 1985, roč. 11, s. 198-204, cit. In: PALAZZANI, I *significati del concetto filosofico di persona*, s. 65.

veľmi dôležitú a podstatnú otázku: ako môže vzniknúť vedomie z matérie. Z materialistickej perspektívy možno vysvetliť iba rozdiely na úrovni kvantity alebo zložitosti, nie je však možné vysvetliť ako z rôznych úrovní organizovania matérie môže dôjsť ku kvalitatívnemu skoku, k zmene prirodzenosti, k novej dimenzii, ktorá nie je redukovateľná na matériu, naopak je voči nej transcendentná, čiže z materialistického hľadiska ju nevysvetliteľne presahuje.

Posledná koncepcia odvodzuje definíciu osoby taktiež od nevyhnutnosti rozumu, tentoraz však nielen od jeho samotnej prítomnosti, ale od jeho efektívneho využitia. Táto teória identifikuje osobu až v popôrodnej fáze života, konkrétne keď nadobudne schopnosť sebauvedomenia alebo prejavy inteligencie a sebaurčenia (chápať, chcieť a rozhodovať sa).⁹ Ide o teóriu v plnom rozsahu funkcionalistickú, čiže osoba musí byť schopná aktuálne vykonávať určitú činnosť, nestačí iba potenciálne alebo abstraktné spojenie schopnosti a subjektu. Táto koncepcia má zo všetkých najväčšie slabiny. Ak by sme sa striktno držali zhody medzi definíciou osoby a aktuálnym výkonom funkcie, ktorýkoľvek človek, ktorý sa nachádza v stave, v ktorom nie je schopný danú funkciu vykonávať (napr. chcieť, myslieť, rozhodovať sa), prestáva byť osobou. Tak by stratil identitu osoby aj každý opitý alebo spiaci človek.

Z funkcionalistických teórií, ktoré redukujú klasický pojem osoby, vyplýva jeden vážny dôsledok, zásadne spochybňujúci ich zmyslupnosť. Koncept osoby, ktorý sa pôvodne sformoval v rámci dogmatickej teológie, konkrétne kristológie, sa vrátil na scénu a doslova prežíva renesanciu vďaka možnému využitiu v prospech ochrany ľudskej bytosti. Ľudská osoba je koncept, ktorý mal vymedziť etické a právne hranice, ktoré nemožno prestúpiť, pokiaľ nemá dôjsť k narušeniu jej dôstojnosti. Avšak pojem osoby, ktorý je možné odvodiť z funkcionalistických teórií, je v konečnom dôsledku proti samotnému človeku. Vo všetkých prípadoch je vzdialený od pôvodného, ktorý sa formoval v západnej kultúre, je vytrhnutý z pôvodných koreňov, bez života, skôr prinášajúci smrť. Paradoxne, najviac sú ohrození tí najslabší, ktorí potrebujú najvyšší stupeň ochrany: embryo, plod v tele matky, deti, ktoré ešte nenadobudli používanie rozumu, mentálne, či telesne postihnutí, starí, pacienti v kóme alebo s poškodeným mozgom a pod. Po tom, čo už bol dosiahnutý určitý, všeobecne prijímaný konsenzus, vďaka novému nejasnému a nejednoznačnému používaniu

⁹ Jeden z najznámejších autorov v tejto línii myslenia je H. Tristram ENGELHARDT. Engelhardt ide až tak ďaleko, že v jednej svojej eseji, ktorú veľavýznamne nazval *Some Persons Are Humans, Some Humans Are Persons, and the World Is What We Persons Make of It*, v podstate rozlišuje ľudí na tých, ktorých nazýva *moral agents*, čiže osoby schopné konať morálne skutky (morálne v zmysle slobodné) a na druhej strane tých, ktorých štatút osoby je závislý od toho, či im ho tí prví priznajú alebo nepriznajú (ENGELHARDT, H.T., Jr. *Some Persons Are Humans, Some Humans Are Persons, and the World Is What We Persons Make of It*. In: SPICKER, S. C., ENGELHARDT, H. T., Jr. ed. *Philosophical Medical Ethics*. Boston: Reidel, 1977, s. 183-194, cit. In: ASHLEY, O'ROURKE, *Health Care Ethics*, s. 5.)

pojmu osoba dochádza k diskriminácii na základe rôznych stupňov fyzického, psychického alebo sociálneho vývoja. Pojem, ktorý preferovala kresťanská teológia a metafyzika, začali viac používať filozofi s funkcionalistickým zameraním. Naopak, kresťanský hodnotovo orientovaná bioetika pozerá na pojem osoby s nedôverou. Spolu s použitím tohto pojmu je neraz potrebné uviesť jeho definíciu, aby bolo jasné, čo sa pod ním myslí.

Oprávnené vyvstáva otázka: za tak problematických okolností je vôbec potrebné používať pojem osoby? Odpoveď je jasná: nie je to nevyhnutné. Etika, morálka, či právo by sa zaobišli aj bez neho. V gréckej a rímskej predkresťanskej dobe spoločnosť dokázala zadefinovať eticko-právne hranice ochrany človeka, ktoré samozrejme zodpovedali duchu vtedajšej doby, aj bez poznania dnešného pojmu osoba. Je to koncept, ktorý v antickej kultúre nenájdeme. Rímske právo označovalo človeka, ktorý bol subjektom práva, termínom *caput* (hlava). Bol ním iba slobodný občan Ríma.¹⁰ Každá kultúra však mala nejaké vedomie o hodnote človeka a dôstojnosti, ktorá mu prináležala, i keď k tomu nemala formálne vycibrené jazykové prostriedky. Na druhej strane vieme, že západná filozofia sa chopila tohto pojmu s konkrétnym cieľom, čo najpresnejšie charakterizovať ľudskú bytosť a zdôvodniť jej ústredné hodnotovo-normatívne postavenie v spoločnosti. Pojem osoby patrí k našej kultúrnej tradícii a ak sa používa vo svojom pôvodnom význame, môže byť veľmi užitočný na zabezpečenie ochrany ľudskej bytosti. Priznať identitu osoby ľudskému organizmu v každej vývojovej fáze nie je vonkoncom zbytočné. Tvrdenie, že embryo je ľudská osoba, určite nie je tautologický výrok a znamená viac, než len podčiarknutie, že za konkrétnym biologickým organizmom je ukrytý človek. Identifikácia embrya ako osoby je nielen vyjadrením jeho konštitutívnych vlastností na filozoficko-antropologickej úrovni, ale zároveň položením základov pre priznanie vysokej hodnoty a neodňateľných práv.

SUBSTANCIALISTICKÁ VÍZIA

Skôr než v krátkosti pripomenieme tradičnú definíciu osoby, vlastnú západnej kultúrnej tradícii, je potrebné zdôrazniť dôležitý fakt, významný z epistemologického hľadiska. Definícia osoby sa pôvodne sformulovala ako charakteristika reálnej ľudskej bytosti (čo však neznamená konkrétnej). Pri vytváraní pojmu nemožno odhliadnuť od skutočnosti, ktorú reflektuje. Pojem sa vzťahuje na skutočnosť a nie naopak, v tom zmysle, že by sa skutočnosť prispô-

¹⁰ FRONC, G. *Origin of human rights. In: Communication as a measure of protection and limitation of human rights. Information in relation to human rights: collection of papers from 12th International Conference on Human Rights held on June 1-2, 2012 in Bratislava.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Právnická fakulta, 2013, s. 177.

sobovala pojmu. Východiskom na definovanie pojmu je skutočnosť, ktorá sa skúma z určitého uhla pohľadu. V našom prípade nie je síce empirická skúsenosť to, čo nás zaujíma, ale skôr filozofický pohľad. Tým však nechceme empirickú skúsenosť postaviť na vedľajšiu koľaj. Vytváranie filozofickej definície ľudskej osoby je výsledkom procesu abstrakcie a premýšľania, ktoré vychádza z empirického poznávania, aby sa k nemu následne vrátila už na úrovni aplikácie. Keď filozofia zistí, že definícia nie je vyhovujúca, musí vykonať korekciu a prispôsobiť sa skutočnosti.

Filozofickú definíciu, ktorú právom považujeme za dedičstvo západnej kultúrnej tradície a ktorá najlepšie vyhovuje na teoretické vymedzenie ľudskej osoby, sformuloval Boethius: „*rationalis naturae individua substantia*“¹¹ a následne preformuloval sv. Tomáš Akvinský: „*individuo subsistens in rationali natura*“¹². Osoba je individuálna substancia rozumovej prirodzenosti. Pojem osoby má svoj pôvod v teológii. Vznikol ako výsledok diskusií o Kristovi a Trojici. Koncily v Chalcedóne (r. 451) a Carihrade (r. 553) uzavreli tieto diskusie tým, že Ježiš Kristus je jedna osoba, ktorá má zároveň božskú aj ľudskú prirodzenosť a jedna a tá istá božská prirodzenosť prináleží trom osobám (Otec, Syn a Duch Svätý), ktoré sú nositeľmi toho istého absolútneho a nekonečného bytia. Pri týchto definíciách bol použitý grécky termín *πρόσωπον* (*prosopon*), ktorý označoval masku, používanú v divadle hercami na vyjadrenie identity divadelnej postavy a ktorý označoval aj tvár. Z tohto termínu vznikol latinský výraz *persona*. Ten bol v stredoveku vysvetľovaný ako „*per se una*“, teda niečo, čo tvorí samo osebe jednotu. Kresťanskí filozofi patristického obdobia prevzali tento pôvodne teologický termín a následne ho aplikovali na človeka.¹³

Klasická Boethiova definícia nesie aristotelovské dedičstvo hneď v niekoľkých prvkoch. Predovšetkým ide o oživenie pojmu substancia. Aristoteles chápe individuálnu substanciu ako diferencovaný subjekt, ktorý existuje v sebe a nezasahuje do iného, čiže niečo, čo patrí iba sebe. Tým zdôrazňuje dve dôležité charakteristiky ľudskej osoby: priestorovú jednotu a časové trvanie ľudskeho individua. Funkcie, ktoré vykonáva takto zadefinovaná bytosť, nemôžu existovať samostatne, ale iba ako funkcie daného individua. Druhý odkaz na aristotelovské dedičstvo je hylemorfizmus. Človek, osoba je komplex tela a rozumovej duše. Dušu nechápeme ako dualisticky pripojenú zvonku, ale ako formu tela. Vďaka

¹¹ BOETHIUS, S. *Liber de persona et duabus naturis. Contra Eutychem et Nestorium* [online]. Caput III., col. 1343. [cit. 9.1.2015]. Dostupné na internete: http://www.documentacatholicaomnia.eu/02m/0480-0524,_Boethius,_Severinus,_Liber_De_Persona_Et_Duabus_Naturis_Contra_Eutychem_Et_Nestorium,_MLT.pdf.

¹² AKVINSKÝ, T. *Summa Theologiae* [online] Pars. I, q. 29, a. 3. [cit. 9.1.2015]. Dostupné na internete: http://www.logicmuseum.com/wiki/Authors/Thomas_Aquinas/Summa_Theologiae/Part_I/Q29. Taktiež v q. 29, a. 3, ad 2: „*omne individuum rationalis naturae dicitur persona*“.

¹³ FRONC, Origin of human rights, s. 178.

substancialistickej, čiže hylemorfickej koncepcii môžeme povedať, že ľudská bytosť „je“ osoba na základe rozumovej prirodzenosti a nie, že sa „stáva“ osobou uskutočňovaním nejakých schopností alebo vykonávaním funkcií. Osoba je ontologický pojem v ktorom ide o osobnú identitu, ktorá sa ani postupne nezískava ani nestráca. Nejaká bytosť je alebo nie je osoba, nestáva sa ňou postupne. Výskyt alebo absencia funkcií vlastných osobe, nemá vplyv na ontologický štatút jedinca. Tento ontologický predchádza akékoľvek kvalitatívne vlastnosti osoby, čiže ontologicky je osoba od nich nezávislá. Funkcie alebo kvality patria k osobe, ale nie sú osoba. To znamená, že z ontologického hľadiska ich prítomnosť alebo neprítomnosť nie je konštitutívny prvok osoby, ale naopak, osoba je podmienkou, že bude môcť mať isté kvality alebo vykonávať určité funkcie. Aplikujúc tieto dôsledky na ľudské embryo, z filozofického hľadiska ho považujeme „už“ za osobu aj v prípade, že sa ešte neprejavili niektoré alebo všetky vlastnosti typické pre ľudskú bytosť. Naopak, štatút osoby znamená, že sú prítomné podmienky, ktoré umožnia, aby sa prejavili alebo uskutočnili. Podobne môžeme tvrdiť, že sú osoby aj tie ľudské bytosti, u ktorých isté, i keď dôležité kvality alebo charakteristiky chýbajú, ako napr. zomierajúci, starí, mentálne postihnutí, pacienti v kóme. Absencia týchto vlastností nekompromituje prítomnosť ľudskej rozumovej prirodzenosti. Nedostatočné prejavy fenoménov nemenia ontologický štatút ľudskej bytosti.

POSTOJ KATOLICKEJ CIRKVI V OTÁZKE OSOBNEJ IDENTITY ĽUDSKÉHO EMBRYA

Magistérium sa vo svojich dokumentoch explicitne nevyjadruje či ľudské embryo je alebo nie je osoba. Najdôležitejší výrok, ktorý nájdeme v inštrukcii *Donum vitae*¹⁴, neskôr prevzala encyklika *Evangelium vitae*¹⁵ aj inštrukcia *Dignitas personae*: «Ľudský plod už od prvého okamihu svojej existencie, teda od okamihu vzniku zygoty, vyžaduje bezpodmienečný rešpekt, aký morálne patrí ľudskej bytosti v jej telesnej a duchovnej celistvosti. Ľudskú bytosť treba rešpektovať a zaobchádzať s ňou ako s osobou už od jej počatia, a preto od toho istého okamihu musia sa jej priznať práva osoby, medzi ktorými patrí prvé miesto nenarušiteľnému právu každej nevinnej ľudskej bytosti na život»¹⁶. Dokument netvrdí, že ľudské embryo je osoba, ale že sa musí rešpektovať ako osoba a má

¹⁴ KONGREGÁCIA PRE NÁUKU VIERY. *Inštrukcia Donum vitae*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 1998, b. I, 1, s. 37.

¹⁵ JÁN PAVOL II. *Encyklika Evangelium vitae*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 1995, b. 60, s. 109.

¹⁶ KONGREGÁCIA PRE NÁUKU VIERY. *Inštrukcia Dignitas personae*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha, 2009, b. 4, s. 7.

dôstojnosť vlastnú osobe. Ide o tvrdenie etického charakteru, ktoré podľa inštrukcie možno samotným rozumom rozpoznať ako pravdivé a v súlade s prirodzeným morálnym zákonom.

Cirkev sa vo svojom učení približuje k pozícii ontologického personalizmu, podľa ktorého embryo od prvého okamihu svojej existencie, čiže od počatia, je nielen individuum ľudského rodu, ale aj osoba. V kontinuite so svojimi predchádzajúcimi vyjadreniami je blízko ku kritickej hranici explicitnej definície embrya ako osoby, ktorú ale neprekročí. Cirkev považuje diskusiu v tejto otázke predovšetkým za kompetenciu filozofie, ale vonkoncom z nej nevyučuje ani teológiu. I keď nevyriekne definitívny verdikt ohľadom ontologického štatútu embrya, chce byť naďalej prítomná v diskusii. Jedným z problémov je aj otázka momentu animácie, čiže vliatia rozumovej duše.¹⁷

Už v roku 1974 sa Cirkev v deklarácii *De abortu procurato* vyslovila, že necháva bokom otázku o momente animácie, pretože, jednak neexistuje v tejto otázke jednomyselná tradícia a ani dnes nie je možné dosiahnuť všeobecný názorový konsenzus. Na tomto mieste sa nebudeme venovať diskutovanej otázke o okamžitej alebo oneskorenej animácii embrya, pretože pre dosiahnutie etického východiska to nie je potrebné. Aj inštrukcia *De abortu procurato* vyhlásila, že ide o filozofickú otázku a vyjadrenie etického postoja je od nej nezávislé. Pre toto tvrdenie uvádza dva dôvody. Po prvé, aj keby sme predpokladali oneskorenú animáciu, v plode už jestvuje počínajúci ľudský život, ktorý možno na základe biológie s istotou konštatovať a ktorý pripravuje a vyžaduje rozumovú dušu, čím sa zavŕši kompletizácia prirodzenosti prijatej od rodičov. Po druhé, stačí, aby sa dala prítomnosť duše iba predpokladať (a nikdy nebude možné dokázať opak), aby odňatie života znamenalo ohroziť život človeka, teda toho, ktorý dušu nielen očakáva, ale už ju vlastní.¹⁸

Inštrukcia *Dignitas personae* vysvetľuje postoj Cirkvi, ktorý sformulovala v inštrukcii *Donum vitae*. Ak *Donum vitae* „nedefinovala, že embryo je osoba, aby sa výslovne nezaoberala tvrdením filozofickej povahy, jednako zdôraznila, že existuje vnútorný súvis medzi ontologickým rozmerom a špecifickou hodnotou každej ľudskej bytosti. Aj keď prítomnosť nesmrteľnej duše nemožno stanoviť zo žiadneho experimentálneho pozorovania, samotné uzávery embryológie poskytujú «cennú informáciu, podľa ktorej je možné rozumom spoznať osobnú prítomnosť už od tohto prvého objavenia sa ľudského života: akoby ľudská by-

¹⁷ Čo sa týka duše, Cirkev učí: a) vzhľadom na to, že duša je duchovnej podstaty, nemôže ju vytvoriť žiadny materiálny proces, ale môže ju stvoriť jedine priamo Boh; b) ľudská duša neexistuje skôr ako ľudské telo, ale tvorí s ním jednotu; c) rodičia spolupracujú s Bohom pri stvorení tela a tento proces Boh zavŕši stvorením duše, ako formy tela.

¹⁸ KONGREGÁCIA PRE NÁUKU VIERY. *Deklarácia De abortu procurato* [online]. Záverečná poznámka č. 19. [cit. 9.1.2015]. Dostupné na internete: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19741118_declaration-abortion_it.html

tosť nebola aj ľudskou osobou?» (*Donum vitae* I,1). Skutočnosť ľudskej bytosti, v skutku, počas celého behu života, pred aj po narodení, nedovoľuje potvrdiť žiadnu zmenu prirodzenosti ani postupnosti morálnej hodnoty, pretože naplno vlastní ontologickú a etickú kvalifikáciu. Ľudské embryo má teda od počatia dôstojnosť, ktorá je vlastná osobe.¹⁹

Argumentáciu, ktorú Cirkev použila v deklarácii *De abortu procurato* si osvojila aj encyklika *Evangelium vitae* a vyvodila z neho morálny princíp: «Z morálneho hľadiska tu ide napokon o tak veľkú vec [myslí sa prítomnosť embrya], že už samotná pravdepodobnosť jestvovania osoby by stačila na ospravedlnenie najkategorickejšieho zákazu akýchkoľvek zásahov smerujúcich k zabitíu ľudského embrya»²⁰. Vyjadrenie Magistéria o záväznom rešpektovaní počiatočného štádia ľudského života, sa tak zaraďuje na prísne etickú rovinu a zatiaľ nemá v úmysle definitívne riešiť antropologické alebo metafyzické otázky, pre ktoré zostane otvorený výskum aj diskusia. Odpoveď na otázku ontologického štatútu embrya nijako nezmení jeho etický štatút, čiže etický postoj, povinnosti a zodpovednosti voči nemu. Jasne deklaruje, že ľudské embryo má od počatia dôstojnosť, ktorá je vlastná osobe. Tým sa chce vyjadriť radikálna nezávislosť medzi postojom praktického rozumu a špekulatívnym rozumom.

EPISTEMOLOGICKÝ PROBLÉM ETICKÉHO ŠTATÚTU ĽUDSKÉHO EMBRYA

Podľa *Evangelium vitae* samotná pravdepodobnosť jestvovania osoby stačí ako základ pre najkategorickejší zákaz akýchkoľvek zásahov smerujúcich k zabitíu ľudského embrya. V tomto vyjadrení ide o klasické tucioristické pravidlo tradičnej kazuistiky²¹. Vychádza otázka, či probabilistické (tucioristické) pravidlo stačí ako základ pre absolútnu morálnu normu a zároveň, či možno definitívne morálnej normy vyžadovať aj v prípade, keď nie je garantovaný dostatočný ontologický základ. Samotná encyklika, ako aj inštrukcie *Donum vitae* a *Dignitas personae* totiž priznávajú, že prítomnosť ľudskej duše, čiže identitu osoby nemožno empiricky dokázať. Otvára sa tak zaujímavý epistemologický problém, ktorý sa týka prechodu z empirickej úrovne na metafyzickú

¹⁹ KONGREGÁCIA PRE NÁUKU VIERY, Inštrukcia *Dignitas personae*, b. 5, s. 8.

²⁰ JÁN PAVOL II., Encyklika *Evangelium vitae*, b. 60, s. 109. Ten istý výrok nachádzame aj v inštrukcii *Dignitas personae*, kde sa vyjadruje k terapeutickému klonovaniu (KONGREGÁCIA PRE NÁUKU VIERY, Inštrukcia *Dignitas personae*, b. 30, s. 35).

²¹ Tuciorizmus je morálny systém, čiže metóda, ktorou sa odstraňuje praktická pochybnosť a získava sa morálna istota, že človek koná podľa zákona Božieho. Na jednej strane je človek so svojou slobodou a na druhej zákon. Podľa tuciorizmu sa subjekt musí prídŕžať istejšej stránky v prospech zákona, ak nemá pre svoju slobodu *argumentum probabilissimum*.

a formulovanie absolútne platnej morálnej normy bez dostatočne istého ontologického základu.

I keď Magistérium priznáva, že prítomnosť rozumnej duše nemožno dokázať empiricky, zároveň však pozýva pozorne uvažovať nad cennými informáciami, ktoré poskytuje vedecké poznanie, pretože podľa nich je možné rozumom spoznať osobnú prítomnosť už od prvého momentu objavenia sa ľudského života.²² Tento výrok otvára cestu na zodpovedanie nastolenej otázky. Rozpoznanie ľudskej a osobnej identity embrya je z hľadiska teórie poznania komplexný úkon s vážnymi etickými dôsledkami, ktorý zahŕňa viacero perspektív: biologickú, filozofickú, etickú a teologickú. Každá z týchto vied má svoju vlastnú metodológiu a nezávislosť od ostatných, ale ich vzájomná spolupráca je potrebná na dosiahnutie výsledku, ktorým je uznanie osobnej identity embrya. Podľa citovaného výroku možno z určitých fenoménov, ktorých prítomnosť jasne dokazuje biológia, prejsť k uznaniu osobnej identity embrya. Život sa začína spojením mužskej a ženskej pohlavnej bunky. Život začína existovať spolu s existenciou telesnej stránky. Pre kresťanskú antropológiu je na jednej strane telo konštitutívnym prvkom človeka, na druhej strane, človek je viac než telo. Človek je osoba, ktorá je vďaka duši transcendentnou bytosťou, otvorenou pre duchovno a presahujúcou matériu so všetkými jej ohraničeniami. Existenciu telesnej stránky vedia dokázať empirické vedy, konkrétne biológia, prítomnosť duše nie.

Pre antropológiu, metafyziku a teológiu sú výsledky poskytované biológiou dôležitým východiskom. Nemožno ich však zredukovať na čisto kvantifikovateľné parametre viditeľného a empiricky dokázateľného sveta. Aj biológ vie, že život je viac než len súbor fyzikálno-chemických procesov, že ide o celok, v ktorom možno vnímať interakciu častí v prospech nejakého celku, ktorý sleduje určitý cieľ a rešpektuje určitý poriadok. Povedané aristotelovsky, matéria rešpektuje formu, ktorá ju ontologicky presahuje. Popísanie fenoménov len na úrovni biochemických procesov, nedáva dostatočné vysvetlenie organického celku, ktorý voláme život. Biológia môže rozpoznať a popísať individualitu biologického organizmu, ktorý je počiatočným vývojovým štádiom človeka. Determinovať, odkedy má byť embryo rozpoznané ako individuum, je teda záležitosťou biológie. Metafyzika, vychádzajúc z biológie a v súlade s ňou, konštatuje existenciu ľudského individua s osobnou identitou.²³ I keď metafyzické uvažo-

²² KONGREGÁCIA PRE NÁUKU VIERY, Inštrukcia *Donum vitae*, b. I, 1, s. 37. Taktiež v JÁN PAVOL II., Encyklika *Evangelium vitae*, b. 60, s. 109 a v KONGREGÁCIA PRE NÁUKU VIERY, Inštrukcia *Dignitas personae*, b. 5, s. 8.

²³ Klasická definícia individua sa zakladala na dvoch zložkách: *indivisum in se*, čiže živé bytie charakterizované vnútornou jednotou svojich komponentov a *divisum a quolibet alio ente*, čiže jasne odlišené od iných bytí. Niektorí bioetici pridali ešte tretiu zložku: nedeliteľnosť, kvôli problémom s jednovaječnými dvojčkami. To je však otázka, ktorá by potrebovala zvláštny

PODSTATA SEBAVÝCHOVY

Emília Fulková

Abstrakt

V štúdií zameriavame pozornosť na sebvýchovu, ktorá má popri výchove mimoriadny význam pri formovaní jedinca. Analyzujeme podstatu sebvýchovy, ďalej prístup k sebvýchove z hľadiska konkrétnych vývinových období a taktiež charakterizujeme základné metódy a prostriedky, ktoré pomáhajú splniť sebvýchovné ciele.

KLúčové slová: *výchova – sebvýchova – sebvzdelávanie – metódy a prostriedky sebvýchovy.*

ÚVOD

Výsledky pedagogickej teórie a skúsenosti z výchovnej praxe ukazujú, že výchova človeka pri rešpektovaní jeho psychického vývoja je efektívnejšia a účinnejšia, ak je umocňovaná procesom, ktorý nazývame **sebvýchova**.

Pri sebvýchove sa sám vychovávaný stáva iniciátorom a realizátorom výchovného úsilia. Tento proces si sám plánuje a zabezpečuje a súčasne ho sám na sebe uskutočňuje, vyhodnocuje a obnovuje.¹

VYMEDZENIE POJMU SEBAVÝCHOVA A JEJ PODSTATA

V našej štúdií možno konštatovať, že popri výchovnom pôsobení rodiny, školy, mimoškolských inštitúcií a organizácií má stále väčšiu úlohu **sebvýchova ako osobitá forma pedagogickej aktivity**.

Sebvýchova má mimoriadny význam pri formovaní, rozvíjaní a upevňovaní postojov, potrebných vlastností, pri zdokonaľovaní profesionálnej, mravnej a kultúrnej úrovne.

¹ FULKOVÁ, E., OBERUČ, J. *Teória výchovy. Základné problémy*. Nitra: SPU, 2012, s. 61.

Tieto skutočnosti vedú každého zodpovedného človeka k potrebe neustále sa zaoberať sebou samým, **mnohostranne rozvíjať a zdokonaľovať** svoju osobnosť v súlade s objektívnymi a subjektívnymi možnosťami.

Zdokonaľovať sa človek môže len v aktívnej činnosti. Rozvíjanie aktivity a aktívnej spolupráce vychovávaného si vyžaduje **organizovať cieľavedomé výchovné pôsobenie** tak, aby vychovávaní do tohto procesu zapájali celú svoju osobnosť, vyvíjali nielen myšlienkovú, ale i citovú a vôľovú aktivitu. „Nič tak neškodí výchove ako pasivita a mechanickosť.“²

Základným prostriedkom tejto aktivity je **praktická činnosť**. Práve preto musí byť jednou z hlavných úloh výchovy podnecovanie vychovávaného k aktívnej činnosti, **stavenie ho do situácií**, v ktorých musí aktívne konať. Aby sme to dosiahli, je potrebné rozvíjať predovšetkým jeho záujmy a schopnosti, rozvíjať návyky účasti na rôznoodej činnosti.

Jedným z hlavných faktorov podporujúcich aktivitu vychovávaného je správna **motivácia činnosti**. Vyvolávanie žiaducich motívov, rozvíjanie kladného vzťahu k príslušnej činnosti, vzbudenie záujmu o ňu by malo byť v centre pozornosti rodičov, vychovávateľov a učiteľov. Kladný vzťah k činnosti vzbudzuje u vychovávaných úsilie robiť ju čo najlepšie, využívať pri nej všetky svoje sily a schopnosti.

Záujem podporuje iniciatívu a samostatnosť, pomáha prekonávať prekážky. Motivácia zvyšuje pochopenie významu poznávaného, presvedčenie o jeho užitočnosti, potrebe, možnosti praktického využitia osvojovaných vedomostí, citové vzrušenie vychovávaných.³

Každé **samostatné konanie** nevyhnutne predpokladá aktivitu a naopak konanie ju neustále vyvoláva a rozvíja.

Významnú úlohu pri rozvíjaní aktivity zohráva **primeraná náročnosť požiadaviek** na vychovávaného. Nízke požiadavky, plnenie ktorých nevyžaduje úplnú mobilizáciu síl, podobne ako neprimerane veľké požiadavky, keď vychovávaný je dopredu presvedčený o tom, že ich nemôže splniť, oslabujú jeho aktivitu.

Vychovávateľa by preto mali vychádzať z individuálnych zvláštností osobnosti vychovávaného a v súlade so stanovenými výchovnými **cieľmi postupne zvyšovať svoje požiadavky** na rozvíjanie jeho bytostných síl, na rozširovanie jeho vedomostí, návykov a zručností i ostatných osobnostných kvalít.

Dôležitým organizačným prvkom je v tomto smere **spravodlivé hodnotenie** a sústavná kontrola dosahovaných výsledkov. To všetko zvyšuje pocit zodpovednosti vychovávaného za vykonanú prácu, vedie to k sebvzdelávaniu a sebvýchove.

² REIMER, T. *Základy pedagogiky*. Žilina: VŠZaSP sv. Alžbety, 2010, s. 38.

³ FULKOVÁ, E. Voľný čas žiakov stredných škôl v súčasnosti. In: *Pedagogika voľného času – teória a prax*. Trnava: Trnavská univerzita, 2008, s. 286.

Kontrola a pedagogicky správne vykonané hodnotenie dynamizuje aktivitu a bráni jej stagnácii. Najvyšším prejavom uvedomelej, samostatne riadenej aktívnej činnosti človeka je jeho **sebavýchova**.

Sebavýchovu nemožno zúžiť iba na proces zameraný na zmenu charakteru, či rozvoja a upevňovania svojej vôle. Sebavýchovu nemôžeme stotožňovať ani so samostatnosťou, i keď to zdanlivo vyzerá, že ak človek samostatne pracuje, zároveň sa i zdokonaľuje.

Treba ale vidieť, že samostatná činnosť nie je vždy zameraná na sebavýchovu a nie vždy zmena osobnosti pod vplyvom samostatného úsilia človeka svedčí o zameranosti jeho činnosti na sebavýchovu. Napríklad čítanie knihy je vlastnou činnosťou študenta školy, ak obsah knihy zodpovedá jeho záujmu, t.z. motívom čítania. Keď ale knihu číta, lebo sa potrebuje pripraviť na skúšky, jeho činnosťou je teda príprava na skúšky a nie čítanie knihy. Preto by nebolo správne stotožňovať každú samostatnú činnosť so sebavýchovou.

Pri vymedzovaní pojmu sebavýchova sa stretávame i s **pojmom sebazdelávanie**. Sebazdelávanie je správnejšie chápať ako súčasť sebavýchovy, lebo vo svojej podstate je užšie ako proces sebavýchovy, ktorý podstatne vplýva na mnohostranný rozvoj osobnosti človeka. I keď je treba vidieť, že v procese sebazdelávania si človek osvojuje vedomosti nielen o vonkajšom svete, ale i to, ako učiť a vychovávať seba samého, ako sa poznávať a hodnotiť.

Sebazdelávanie považujeme za jeden z najdôležitejších prostriedkov sebavýchovy. Ide o cieľavedomú, samostatnú činnosť nadobúdania a prehĺbovania vedomostí, znalostí a schopností. Sebazdelávanie je vlastne plodom sebavýchovy, dlhodobej a cieľavedomej práce na sebe samom. Rast a utváranie osobnosti závisia hlavne od intenzity vynakladaného úsilia sústavne na sebe pracovať a zdokonaľovať sa.⁴

Sebazdelávanie výrazne rozvíja mnohostranný rozvoj osobnosti. V priebehu sebazdelávania dochádza k rozvoju motivačných a poznávacích stránok psychiky a k postupným zmenám v konaní a správaní. Okrem sebazdelávania existuje celý rad ďalších prostriedkov sebavýchovy ako napríklad cieľavedomé využívanie pracovného režimu, plánovanie sebavýchovy, dodržiavanie stanovených životných zásad a noriem a podobne.

Z uvedenej analýzy **môžeme teda sebavýchovu charakterizovať ako uvedomelú a aktívnu činnosť človeka, zameranú na mnohostranný pozitívny rozvoj bytostných síl, aby ako plnohodnotná osobnosť sa mohol uplatniť v konkrétnych spoločenských podmienkach.**

⁴ FULKOVÁ, E. Sebazdelávanie osobnosti manažéra – významný faktor rozvoja firmy. Self-education of the managers personality – the important factor of the firm development. In: *Firma a konkurenční prostředí*. Brno: MZaLU, 2002, s. 8-14.

Takéto chápanie sebvýchovy zahŕňa **tri hlavné podmienky**, ktoré podstatne vplývajú na formovanie osobnosti.

Sú to predovšetkým objektívne podmienky, pod vplyvom ktorých sa nachádza denne a sústavne, napríklad spôsob života, vzťahy v spoločnosti, prírodné prostredie, zdedené dispozície. Všetko toto necháva určitú „pečať“ na jeho osobnosti.

Ďalej sú to subjektívne podmienky, t.z. uvedomelá činnosť ľudí, ich cieľavedomosť, rozhodnosť, organizovanosť, ako i výchovná a organizátorská funkcia cirkví a podobne.

A nakoniec, človek v týchto vzťahoch prejavuje aktivitu, samostatnosť, t.z. formuje sám seba. Teda nechápeme ho ako zrkadlo, ktoré by iba odrážalo uvedené vzťahy a vplyvy. Len v takejto dialektickej jednote sa môže úspešne uskutočňovať sebvýchova.

Na človeka sa teda nemôžeme vplyvom svojej vôle zmeniť. Keď analyzujeme podstatu sebvýchovy z psychologicko-pedagogického hľadiska, je potrebné vychádzať zo vzťahu výchovy a sebvýchovy.

Výchovu ako cieľavedomú činnosť zameranú na formovanie osobnosti vychovávaného chápeme v jednote so sebvýchovou. Tieto dve cesty rozvoja osobnosti sa navzájom podmieňujú, dopĺňujú, ale pritom sú i relatívne samostatné a majú svoje zvláštnosti. Preto ich nemôžeme stotožňovať.⁵

Prostredníctvom zámerného pôsobenia vychovávateľa vytvárame predovšetkým určité podmienky pre sebvýchovu:

- snažíme sa dosiahnuť, aby vychovávaný pochopil svoje miesto v spoločnosti a na základe toho si určil svoj životný cieľ,
- usilujeme sa, aby pochopil požiadavky, ktoré na neho kladie spoločnosť, ľudia, s ktorými žije, pracuje a reálne ohodnotil svoje možnosti,
- snažíme sa výchovou sformovať i jeho pevnú vôľu, aby bol schopný prekonať prekážky pri uskutočňovaní svojho životného cieľa.

Výchova pripravuje vychovávaného na sebvýchovu hlavne tým, že vplýva na jeho mnohostranný rozvoj, formuje jeho kvality, vlastnosti, rozvíja intelekt, na základe čoho sa potom môže uvedomele zaoberať sebou samým.

V sebvýchove vychovávaného nám nepôjde o to, aby sa utiahol do „svojho súkromia“, nejde o jeho „oslobodenie sa“ spod vplyvu vychovávateľa, spoločnosti, ale o cieľavedomú prácu so sebou v duchu ich požiadaviek.

Z uvedeného nám vyplýva prvá zvláštnosť výchovy a sebvýchovy, podstata ich **jednoty a relatívnej samostatnosti**.

Druhú zvláštnosť výchovy a sebvýchovy môžeme vidieť v **časovom rozmedzí**. Pod vplyvom výchovy sa človek nachádza od narodenia. Sebvýchovou

⁵ FULKOVÁ, E. *Prehľad pedagogiky. Kľúčové oblasti*. Bratislava: UK, 2012, s. 23-24.

sa však začína zaoberať na určitom stupni svojho vývinu. Je dovŕšením celého výchovného procesu.

Pozornosť si vyžadujú i ďalšie zvláštnosti sebvýchovy – ciele, obsah, úlohy, metódy a prostriedky, ktoré sú silne ovplyvňované vekom osobnosti vychovávaného, ktorá sa ňou zaoberá. Každé vekové obdobie má svoje záujmy, sklony, ideály a tiež úroveň schopností regulovať, kontrolovať, porovnávať svoju činnosť.

Výchova berie do úvahy vekové, fyzické i psychické zvláštnosti vychovávaných. Sebvýchova je podmienená týmito zvláštnosťami a nie vždy je osobnosť vychovávaného schopná poznať ich a brať ich do úvahy.

Uvedené zvláštnosti vyzdvihujú do popredia požiadavku **sebapoznávania**. Ono je totiž jednou z významných podmienok sebvýchovy človeka. Zdroj sebapoznávania treba hľadať v kontakte s druhými, v činnosti.

V procese vzájomnej činnosti sa ľudia poznávajú a hodnotia. Tieto hodnotenia – ako určité kritériá – sa potom používajú i pri sebahodnotení osobnosti. To znamená, že objektivnosť v sebahodnotení človeka je daná tým, že pri ňom používa spoločensky uznávané a prijaté kritériá.

Zmyslom sebapoznávania vychovávaného je hľadať odpoveď na otázku – aký v skutočnosti je, aká je podstata jeho osobnosti. Aby sa totiž nehodnotil podľa toho, čo si o sebe myslí, ale podľa toho, aký je na danom stupni svojho vývinu.

Čiže **sebapoznávanie je proces**, v priebehu ktorého sa človek snaží spoznať pravdu o sebe, získať údaje, informácie o svojich vlastnostiach, psychických a fyzických zvláštnostiach, pozitívnych a negatívnych charakterových svojráznostiach. Je to vyšší stupeň poznávania, ktorého podstata je v uvedomení si seba samého.

V tomto procese sa vychovávaný porovnáva s inými ľuďmi tým, že:

- študuje sa vo vývine, t. z. čím bol, čím je,
- odhaľuje protirečenia svojho rozvoja.

Sebapoznávanie môže uskutočňovať:

- bezprostredne – t. z. človek v určitých momentoch „prepína“ svoju pozornosť z objektu psychickej činnosti na vlastné psychické stavy,
- sprostredkovane – analýzou výsledkov vlastnej činnosti,
- pomocou iných ľudí – prvotné poznatky o sebe získava od iných.

Všetky tieto druhy sebapoznávania je potrebné chápať v jednote.

Na základe sebapoznávania sa môže človek objektivnejšie a reálnejšie ohodnotiť. Sebahodnotenie **môžeme charakterizovať ako umenie zobrať za kritériá hodnotenia svojich myšlienok, konania, činov, snáh, záujmov tie kritériá, ktoré sú spoločensky uznávané a v súlade s nimi rozvíjať ďalej svoju osobnosť**.

Pri sebahodnotení ide o akési skladanie účtov zo svojej činnosti. Predmetom sebahodnotenia vychovávaných môže byť celá osobnosť, alebo jej stránky.

Môže hodnotiť svoje vlastnosti, vedomosti, zvyky, záujmy ako i činnosť v jej výsledkov.

V praxi sa často stretávame s ľuďmi, ktorí sa:

- **preceňujú** – čo je nezdravý jav, lebo tu hrozí nebezpečenstvo, že sa nezamýšľajú nad sebou, nad výsledkami svojej práce, čo vo svojich dôsledkoch môže znamenať prestať sa zaoberať sebvýchovou,
- **podceňujú** – čo vedie obyčajne k pesimizmu, k neviere vo vlastné sily a schopnosti, čo je tiež javom nežiaducim,
- **sú zdravo sebavedomí a ctižiadostiví.**

Prvým dvom typom je treba pomáhať objektivizovať svoju osobnosť, tretí typ treba podporovať.

Pri dosahovaní objektivity v sebahodnotení pomáha vychovávaným i **sebakontrola**, ktorej zmyslom je sledovať, či sa odkláňa alebo nie od svojho programu sebvýchovy, či a do akej miery plní jej ciele a úlohy.

Čiže **sebakontrolu môžeme charakterizovať ako schopnosť človeka pozorovať sa, kontrolovať sa. Skladať účty svojho stavu, postavenia a činnosti a určitým spôsobom ich kvalifikovať.**

Všetky prostriedky, ktoré vychovávaný používa na to, aby sa mohol objektívne ohodnotiť sú pre neho zdrojom informácií o sebe, pomáhajú mu vytvárať určitý obraz o sebe, dávajú mu možnosť porovnávať sa s inými ľuďmi.

Sebakontrola je jedným zo základných prostriedkov sebvýchovy, lebo na základe nej si môže vychovávaný postaviť **reálne ciele a úlohy sebvýchovy**, zhodnotiť splniteľnosť predsavzatí, používať adekvátne metódy, čím si vytvára podmienky na to, aby proces sebvýchovy bol úspešný.

Výchova a sebvýchova sú teda nevyhnutné, základne elementy rozvoja osobnosti vychovávaného. Prebiehajú súčasne, paralelne a pri dobrej organizácii sa vzájomne prelínajú, podmieňujú, dopĺňajú a podriaďujú jednotnému cieľu a požiadavkám.

Rokmi nemôžeme ohraničiť, keď sa človek sebvýchovou začína zaoberať, lebo ide o proces, ktorý v mnohom závisí od toho, ako poznáva objektívny svet a seba samého a ako sa aktívne podieľa na zmene tohto sveta i seba samého. Môžeme však sledovať jeho **prístup k sebvýchove z hľadiska istých vekových období:**

- predškolský vek,
- mladší školský vek,
- stredný školský vek,
- starší školský vek,
- dospelosť.

Môžeme predpokladať, že určité začiatky sebvýchovy sa prejavujú už **v predškolskom veku.**

V tomto období vonkajšie vplyvy a podnety hrajú rozhodujúcu úlohu v regulácii konania dieťaťa a už tu môžeme sledovať želanie podobať sa dospelým.

Toto **napodobňovanie ich činnosti** sa spravidla uskutočňuje v podobe hry na matku, otca, učiteľa, lekára a podobne. Dospelí sa stávajú preň určitým vzorom a ich hodnotenie jeho činnosti si osvojuje a postupne v ich duchu začína hodnotiť seba.

Dôležitým z hľadiska sebavýchovy je i **obdobie mladšieho školského veku**. Je vhodné na to, aby sa u dieťaťa pestovala pevná vôľa, snaha a túžba zvíťaziť nad sebou, nad svojimi slabosťami (lenivosťou, nechutou k učeniu a pod.), čiže aby sa učilo poznávať seba a pracovalo nad sebou.

Proces nahromaďovania vedomostí, skúseností, život v skupinách, rozvíja jeho poznávacie procesy, city a vôľu, čo ovplyvňuje i zmenu jeho vzťahu k skutočnosti.

Tým, že kladieme pred dieťa konkrétne úlohy, **rozvíjame jeho motívy**. Tieto úlohy môžu byť **vzdelávacieho charakteru**, napríklad naučiť sa písať, čítať, počítať a tiež **výchovného**, napríklad naučiť sa pracovať svedomito, čestne a zodpovedne.

Z hľadiska sebavýchovy je dôležité vedieť, že dieťa pod vplyvom výchovy prejavuje snahu zlepšovať jednotlivé formy a druhy svojho správania a konania. Chce sa stať lepšie, zmeniť sa a tu sa nám prejavujú určité prvky jeho sebavýchovy.

Tretie obdobie zahŕňa **stredný školský vek**, čiže obdobie puberty. Ide v ňom o prudký duševný i telesný vývin žiaka. Je to obdobie, v ktorom sa pripravuje na vstup do života, t. z. buď na určitú profesiu, alebo ďalšie štúdium.

V tomto veku je typické hlbšie prežívanie vzťahov k sebe samému. Často sa hovorí o tejto mládeži, že prežíva svetabôľ, vraj je to vek ťažkej krízy, konfliktov. Tým sa začínajú vytvárať relatívne pevné názory a vzťahy k sebe samému i k okolitému prostrediu.

Typická je i skutočnosť, že sa u neho **prejavuje väčšia schopnosť odkrývať svoje „ja“**, porovnávať sa s inými ľuďmi, hľadať si medzi nimi svoj vzor, čo významne prispieva k formovaniu sebavedomia. Všetky uvedené faktory vytvárajú veľmi priaznivé podmienky pre sebazdokonaľovanie cez sebavýchovu.

Ďalšie, štvrté vývinové obdobie zahŕňa mládež **staršieho školského veku**, tzv. adolescencie. Môžeme povedať, že sa vývin osobnosti v tomto období ukončuje, je to kvalitatívne nová osobnosť, zameraná na budúcnosť.

Jednou z typických čŕt tohto vývinového obdobia je **sebavýchovné utváranie charakterových vlastností**. Mládež v tomto období si intenzívne všíma ľudí svojho okolia a hľadá si **vzory** pre sebaformovanie. **Utvára si vlastný názor** na prírodné a spoločenské dianie, rada diskutuje, vymieňa si názory, rada presviedča a chce byť presvedčovaná.

Je to obdobie, keď sa postupne vedomosti a názory adolescenta stávajú jeho presvedčeniami a správanie je principiálnejšie. Tu sa teda začína veľký záujem o sebavýchovu a adolescent sa ňou začína uvedomele zaoberať.

KORELÁCIA VO VYUČOVANÍ NÁBOŽENSTVA NA ŠKOLÁCH

Tibor Reimer

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá korelatívnou didaktikou vo vyučovaní náboženstva na školách. Vychádza z integrácie náboženstva a života v nových osnovách vyučovania náboženstva. Prináša prehľad vývoja náboženských didaktických koncepcií v dvadsiatom storočí až po súčasnosť. Analyzuje korelatívnu didaktiku v praxi ako významnú koncepciu vyučovania dnes. Poukazuje na možné perspektívy rozvoja korelatívnej didaktiky v budúcnosti prostredníctvom multikorelatívnej didaktiky a abduktívnej korelácie.

KLúčové slová: vyučovanie náboženstva – didaktické koncepcie – korelácia.

ÚVOD

Škola musí byť prepojená so životom: toto konštatovanie je „leitmotívom“, ktorý sprevádza súčasnú komplexnú školskú reformu a stáva sa dôvodom i cieľom celého procesu skvalitnenia školského vzdelávania. Prítom však nie je jednoduché odpovedať na otázku, čo to znamená, učiť sa pre život? Je zrejmé, že sa za tým neskrýva iba prispôsobovanie sa trhu práce a následná možnosť zamestnanosti, ale predovšetkým zakotvenie výchovno-vzdelávacieho procesu do života žiakov a jeho otvorenia pre ich súčasnú i budúcu existenciu ako zodpovedných osôb a občanov širšej spoločnosti. Prepojiť vzdelávanie a život je neustálou výzvou aj pre školské vyučovanie náboženstva. Aj preto, lebo práve tu pretrváva riziko vzd'arovania sa – a niekedy aj odtrhnutia – náboženstva od osobného i spoločenského života žiakov. Dôsledkom toho je častý fenomén, že integrálne nerozvíjame náboženskú dimenziu žiakov, ale poskytujeme poznatky a vedomosti, ktoré sú žiakom cudzie, nepochopiteľné a predovšetkým odtrhnuté od ich života. Tento príspevok chce poukázať na možnosť prepojenia náboženstva so životom žiakov prostredníctvom tzv. „korelatívnej didaktiky“, ktorá v rámci školského vyučovania náboženstva vytvára vzťah medzi kresťanskou tradíciou a súčasnou životnou situáciou žiakov.

UČÍME SA PRE ŽIVOT?

Slogan „učíme sa pre život“ je stále aktuálny. V posledných rokoch neúchajú kritické hlasy, ktoré vyčítajú škole odtrhnutosť od života. Už národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 15 – 20 rokov, známy ako projekt Milénium (2001), ktorý sa stal ideovým podkladom nového školského zákona, tvrdil, že „škola učí niečo iné, ako je potrebné pre kvalitný a tvorivý život. Škola je o niečom inom ako život. Škola si ide svojou cestou a život inou. Skôr je tu divergencia ako konvergencia.“¹ Táto divergencia medzi školou a životom sa zviditeľňuje predovšetkým vo výsledkoch medzinárodných testových previerok (PISA, TIMSS), ktoré opakovane poukazujú na skutočnosť, že slovenskí žiaci nevedia uplatniť svoje vedomosti a riešiť konkrétne problémové situácie. Výsledky ukázali, že naši žiaci majú síce nadpriemerný rozsah teoretických vedomostí, ale nevládajú prácu s textom, nevedia s textom narábať, hľadať zadania, formulovať vlastné závery a riešiť problémové situácie ako aj usmerňovať ich postupy riešenia.² Slovenskí žiaci dosiahli v riešení problémov priemerný výkon na úrovni 483 bodov, čo ich zaradilo na 27. miesto zo 45 krajín. Tento výkon je signifikantne nižší ako priemerný výkon žiakov krajín OECD.

Je však potrebné si uvedomiť, že výzva „učíme sa pre život“ skrýva v sebe riziko nepochopenia podstaty vzdelávania. Ako správne poznačil P. Zajac, reforma školy sa nemôže týkať iba pragmatickému odbúrania množstva pojmov a poznatkov, ktoré žiak nebude nikdy v živote potrebovať. Vzdelávanie je iste otázkou praktického účelu, ale podstatou vzdelávania je predovšetkým vytvorenie „vzťahu k okolitému svetu, k ľuďom vo svojom najbližšom prostredí, k svojmu najbližšiemu spoločenstvu v rodine, v škole, na pracovisku a vo verejnom živote. To je otázka zmyslu vzdelávania, ktorá sa dotýka bytostnej podstaty človeka.“³ To znamená, že učiť sa pre život vyžaduje predovšetkým prepojiť školu a jej vzdelávanie so životom žiakov s ich špecifickosťami a ich kultúrnym záze-
mím. Teda nielen prepojenosť školy s trhom práce, ale s reálnym i virtuálnym životom detí a mládeže sa stáva podstatným kritériom úspešnosti vzdelávania v súčasnosti. Úlohou školy je teda pomôcť žiakom nadobudnúť také kompetencie, aby si vytvorili vzťah k ľuďom a svetu a zvládali svoj vlastný život a život v spoločnosti.⁴ S ohľadom na meniace sa podmienky spoločnosti je preto podľa

¹ Projekt Milénium [online]. [cit. 10.11.2014]. Dostupné na internete: <http://www.cpk.sk/web/dokumenty/krvv.pdf>.

² NÁRODNÝ ÚSTAV CERTIFIKOVANÝCH MERANÍ VZDELÁVANIA. PISA – čitateľská, matematická a prírodovedná gramotnosť 15-ročných žiakov ZŠ a SŠ [online]. [cit. 10.11.2014]. Dostupné na internete: http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania/project/5.

³ ZAJAC, P. Úvod. In: HUMAJOVÁ, Z. et al. *Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach*. Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, Bratislava, 2008, s. 8.

⁴ REIMER, T. Korelatívna didaktika ako aplikácia edukačného preventívneho systému dona Bosca vo vyučovaní náboženstva na školách. In: KUBÍK, F., KUTARŇA, J. *Aktualizácia preventívneho systému v dnešných časoch*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2013, s. 75.

E. Fulkovej potrebné „ciele, obsah aj funkcie vzdelávania konkretizovať na nové požiadavky a tendencie vývoja.“⁵

INTEGRÁCIA NÁBOŽENSTVA A ŽIVOTA V NOVOM KURIKULE NÁBOŽENSKEJ VÝCHOVY

V tomto zmysle aj školské vyučovanie náboženstva sa stáva priestorom a miestom, kde sa žiaci učia pre život. Nielen v zmysle uplatnenia sa v spoločnosti, ale vytvorením vzťahov a zvládnutím vlastného života.

Integrovať a prepojiť vyučovanie náboženstva so životom je jedným z nosných princípov nového kurikula náboženskej výchovy pre základné a stredné školy. Jeho základným prvkom je antropologický obrat k žiakom a k ich životnej situácii a skúsenosti: vyučovanie náboženstva chce umožniť žiakom, aby svoje otázky, ktoré sa týkajú základných životných problémov, vedeli slobodne a zodpovedne konfrontovať s kresťanským pohľadom na svet, a tak vedeli nájsť svoju životnú hodnotovú orientáciu.⁶

Táto integrácia medzi osobnou situáciou žiaka, jeho otázkami a postojmi, s kresťanskými hodnotami a pohľadom na svet, sa v projekte nového kurikula náboženskej výchovy aplikuje aj v základnom princípe celistvosti rámcového vzdelávacieho programu. Princíp celistvosti sa vyjadruje vo vzájomnosti jednotlivého obsahu učiva, ktorý je rozdelený do rozmeru trojičného, kristocentrického a rozmeru spoločnosti a ktorý sa opakuje v celej špirále, čím sa učivo postupne rozširuje a prehľbuje primerane veku žiakov. Okrem toho tento projekt má za cieľ, aby vyučovanie náboženstva bolo v súlade s učením Cirkvi, ako aj s poznatkami profánnych vied. Umožňuje omnoho hlbšiu interdisciplinárnu spoluprácu s ostatnými školskými predmetmi, učí žiakov zdôvodniť a kriticky zhodnotiť pozitíva a negatíva, príčiny, následky a prepájať informácie z rôznych vedných disciplín.⁷

OD NÁBOŽENSTVA K ŽIVOTU: VÝVOJ DIDAKTICKÝCH KONCEPCIÍ VYUČOVANIA NÁBOŽENSTVA

Vzájomný vzťah a prepojenosť medzi náboženstvom a životom sa v didaktických koncepciách vyučovania náboženstva reflektoval predovšetkým

⁵ FULKOVÁ, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Infopress, 2008, s. 23.

⁶ HURAJTOVÁ, J. et al. *Kurikulum predmetu náboženstvo/náboženská výchova*. Spišská Nová Ves: KPKC, 2010.

⁷ HURAJTOVÁ, Kurikulum predmetu náboženstvo/náboženská výchova, s. 13-14.

v posledných dekádach. Dôvodom bola zmenená náboženská situácia žiakov, ktorá sa prejavovala predovšetkým v kríze viery mladého človeka ako aj v strate príslušnosti k cirkevnému spoločenstvu. Náboženská pedagogika urobila podstatné zmeny, aby sa prispôbila novovzniknutým situáciám žiakov ako aj spoločnosti samotnej. Od katechizmového spôsobu náboženskej výchovy, ktorý bol zameraný na normatívno-deduktívne vyučovanie s dôrazom na memorovanie odpovedí, sa postupne prechádzalo ku kerygmatickej didaktike. Podľa hesla „dogmu treba poznať, kerygmu treba hlásať“ stredobodom vyučovania nebolo poznať katechizmové pravdy viery, ale ohlasovať osobu Ježiša Krista a jeho blahozvesť a vytvoriť priamo v školskom prostredí zážitok cirkevného spoločenstva. Tento spôsob náboženského vyučovania však veľmi rýchlo začal narážať na autonómiu a najmä neutralitu školy a školského prostredia, ktoré si spoločnosť aj oprávnené vydobýjala, ale aj na kritickú pripomienku, že cieľom náboženského vyučovania v škole je predovšetkým vzdelávať a nie robiť katechézu. Okrem toho, práve kerygmatické vyučovanie nechávalo príliš málo priestoru pre vlastné záujmy a otázky žiakov.

V päťdesiatich rokoch rástla v prostredí protestantskej náboženskej pedagogiky kritika voči kerygmatickej koncepcii. Náboženská výchova v škole sa musí podľa týchto autorov zdôvodniť nie na základe Cirkvi a jej úlohy ohlasovať Krista, ale na základe požiadaviek školy, ktorej cieľom je aj voviesť žiakov do tradície kresťanstva. Podľa M. Stallmanna je dôležité rozlíšiť: úlohou školy nie je ohlasovať vieru, ale predovšetkým vysvetliť a interpretovať kresťanské posolstvo pre pochopenie dnešného života.⁸ Takto vznikala potreba hermeneutického vyučovania náboženstva, ktorá prepája prítomnosť s tradíciou. Nie je jednoduché pochopiť tradíciu, ktorá sa súčasnému človeku zdá byť cudzia. Preto je potrebná hermeneutika – umenie a náuka o pochopení. Táto sa snaží prekonať priepasť medzi odcudzenou tradíciou a seba pochopením tým, že sprostredkuje zmysel tradície do kontextu súčasného chápania: kde sa toto podarí, nastáva porozumenie. Táto koncepcia sa postupne dostávala aj do katolíckeho prostredia a viacerí autori (G. Stachel, H. Halbfas a i.) podporovali zmenu od vyučovania, ktoré ohlasuje, k vyučovaniu, ktoré vykladá a umožňuje pochopenie.

Hlavnou úlohou vyučovania náboženstva je sprístupniť ťažisko kresťanskej tradície, ktorá sa uchováva vo Svätom písme: preto sa počas vyučovania vysvetľuje biblia, cez ktorú sa môže pochopiť vlastná existencia. Texty Svätého písma sa stávajú východiskom pre náboženskú výchovu. V školskom prostredí vznikali tzv. školské biblie ako učebné texty. Učiteľ musí mať veľkú exegetickú schopnosť a citlivosť pre vysvetlenie tradície vo vnímaní súčasného sveta. Žiaci už nie sú iba prijímatelia posolstva, ale vykladači biblického textu: stávajú sa – aspoň teoreticky – partnermi dialógu so Svätým písmom.

⁸ STALLMANN, M. *Christentum und Schule*. Stuttgart: Schwab, 1958, s. 167.

Avšak aj pri tejto koncepcii pretrvávajú skutočnosti, že záujmy žiakov ostávali naďalej na okraji pozornosti. Vyučovanie náboženstva sa sústredilo na Sväté písmo: od neho sa reflektovalo na situáciu žiakov, a nie opačne. Neustále čítanie a interpretovanie biblických textov na jednej strane viedlo k veľkému pochopeniu a porozumeniu biblie zo strany žiakov, ale tak isto aj k ich „biblickej presýtenosti“. Hermeneutická koncepcia sa tak nevyhýbala riziku prílišného exegetizmu.⁹ Okrem toho v mnohých prípadoch nastala určitá individualizácia biblického posolstva, ktoré sa videlo iba ako aplikácia do vlastného života. Veľká spoločenská a politická sila biblického posolstva sa v tejto koncepcii málo prejavovala.¹⁰

Kým náboženská pedagogika hľadá spôsoby, ako reagovať na narastajúci paralelizmus medzi vierou a životom, táto diskrepancia sa zjavným spôsobom prehlbuje. Výrazom toho je predovšetkým v sedemdesiatich rokoch značný nárast počtu tých žiakov, ktorí sa v západných krajinách masovo odhlasovali z vyučovania náboženstva v škole.

Reakcie na tento jav boli dvojaké. Na jednej strane, práve pod vplyvom kultúrnej revolúcie, sa vyučovanie náboženstva redukovalo na objektívne a neutrálne informovanie. V takejto „religionistickej“ koncepcii išlo predovšetkým o vedomosti, ktoré sa týkali náboženstva, Cirkvi a biblie; otázka viery pritom išla úplne bokom. Takto sa náboženstvo malo stať predmetom s rovnakým statusom ako ostatné predmety. Informácie sa pritom vnímali ako objektívne a neutrálne obsahy, ktoré – podľa základnej komunikačnej schémy – odosielateľ podáva prijímateľovi. Odosielateľ (učiteľ/a/učiteľka) bol iba inšinciou, ktorá podáva informácie: tým sa chcelo umožniť vyučovanie náboženstva, ktoré je vedecké a bezpredsudkové. Pritom sa náboženstvo chápe ako antropologická skutočnosť, ktorá je vlastná človeku: preto je vyučovanie náboženstva otvorené pre všetkých žiakov (nielen veriacich) s cieľom oboznámiť ich s náboženskými fenoménmi minulosti a súčasnosti. Ďalšou úlohou vyučovania náboženstva bolo pritom kriticky hodnotiť tieto náboženské fenomény a ich pozitívny alebo negatívny prínos pre spoločnosť. Centrálnou témou bolo v tomto ohľade kritika náboženstva od K. Marxa, F. Feuerbacha a S. Freuda. V náboženskej výchove teda nešlo o to, ako umožniť alebo posilniť osobné presvedčenie, ale iba o predloženie jasných informácií a o ich kritické uchopenie. Táto religionistická koncepcia vyučovania náboženstva sa vo viacerých krajinách Európy, napr. v Anglicku, rozvíjala ako základná neutrálna forma vyučovania náboženstva na školách, v iných krajinách, napr. v Nemecku, však narazila na zákonom zaručenú konfesijnosť náboženskej formácie v škole: tá vyžadovala, aby Cirkvi a cirkevné spoločenstvá boli garantmi za školské vyučovanie náboženstva. Ok-

⁹ HILGER, G. et al. *Religionsdidaktik*. München: Kösel-Verlag, 2003, s. 52.

¹⁰ HILGER, *Religionsdidaktik*, s. 53-55.

rem toho, religionistická koncepcia vyučovania náboženstva ako informácia kládla príliš dôraz na kognitívnu stránku vyučovacieho procesu: dôležité bolo zbierať údaje a posúdiť náboženské fenomény, bez ohľadu na to, ako žiaci samotné náboženstvo prežívajú v skutočnosti. Pojem náboženstva sa preto vo vyučovaní stal príliš abstraktným, bez skutočného obsahu: ak náboženstvo nie je viazané na žiadnu konfesiu, podlieha riziku stať sa akýmsi „civilným“ náboženstvom, ktoré je chudobné na rituály a tradíciu. Také náboženstvo nič nevyžaduje a prispôsobuje sa spoločenským trendom. Chýba mu provokujúca, prorocká a kritická sila evanjelia, ktorá sa stavia proti tomu, aby sa stalo nástrojom spoločnosti.¹¹

Na druhej strane však nastal určitý obrat ku konkrétnemu životu žiakov, k ich životným situáciám a problémom, ktorý sa prejavil v novom tzv. „problémovo orientovanom“ vyučovaní náboženstva v školách. Autorom tejto koncepcie je H. B. Kaufmann, ktorý vyčítal náboženskému vyučovaniu, že sa zameralo iba na exegézu biblických textov. Namiesto jednostranného zamerania sa na biblické texty, navrhuje dialóg medzi tradíciou a súčasnou skutočnosťou života. Podľa neho je nedostačujúce, aby sa v náboženskej výchove vychádzalo z textov Svätého písma. Kaufmann sa preto oprávnene pýta, či je potrebné, aby Sväté písmo bolo stredobodom vyučovania náboženstva? Nie, hovorí, a zároveň dodáva, že sa tým nespochybňuje konštitutívny význam biblie pre Cirkev a pre vieru. Práve naopak, je potrebné jej dať úplne nový význam. Nastáva tu teda obrat od tradície ku situácii: nestačí vychádzať z biblických textov a až v interpretácii sa pýtať na žiaka a jeho situáciu. Tieto situácie sa naopak stávajú východiskom!¹²

Problémovo orientované vyučovanie náboženstva sa javí ako záchrana v pravom čase. Do vyučovania náboženstva sa prinášajú úplne nové, doteraz nepoznané obsahy: predmetom sa teraz môže stať všetko to, čo je pre žiakov problémom a čo môže nájsť svoje odpovede v kresťanskom náboženstve. Tento nový obsah prináša aj ďalšie výhody pre náboženskú výchovu: tým, že sa zaoberá rôznymi témami zo života žiakov, otvára svoje dvere aj k ostatným školským predmetom. Takéto vyučovanie si priam vyžaduje potrebu interdisciplinárnosti v rámci vyučovania. Konečne sa stredobodom vyučovania skutočne stávajú otázky a problémy žiakov. Trieda sa stáva akýmsi „laboratóriom“ a učiteľ animátorom dialógu. Takéto vyučovanie síce nepredpokladá vieru žiakov, ale aspoň ich ochotu a pripravenosť konfrontovať sa s kresťanskými pohľadmi na ich situácie a problémy. V učebnom procese sa práve oni stávajú subjektmi, ktoré prinášajú do vyučovania svoje postoje a reflexie, čím ho naplňujú a riadia.

¹¹ HALBFAS, H. *Aufklärung und Widerstand*. Stuttgart/Düsseldorf: Calwer/Patmos, 1971.

¹² KAUFMANN, H. B. *Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche*. Frankfurt: Diesterweg, 1973, s. 23-27.

Táto koncepcia však prináša so sebou aj niektoré riziká: v rámci vyučovania sa biblické príbehy a postavy môžu značným spôsobom funkcionalizovať a manipulovať na to, aby sa dosiahli aktuálne odpovede na otázky, ktoré vychádzali zo životných problémov žiakov. Sväté písmo sa nebadane zmenilo na pragmatický kameňolom, na katalóg odpovedí a riešení pre etické a náboženské otázky a problémy žiakov a spoločnosti. Náboženská pedagogika si postupne uvedomila, že takáto manipulácia biblie a redukovanie sprostredkovania viery na otázky-odpovede, nevedie k vytúženým učebným cieľom.¹³

Najdôležitejšia otázka, na ktorú náboženský pedagógovia na základe tohto poznania chceli odpovedať, je táto: ako môžeme vytvoriť vzťah medzi problémami a skúsenosťami žiakov na jednej strane a biblickými textami a obsahmi Svätého písma na druhej strane? Inými slovami: akým spôsobom „koreluje“ život žiakov s náboženstvom a ponukou viery, ktorú nám odovzdáva tradícia? Táto základná otázka sa stáva podstatným prvkom tzv. „korelatívnej didaktiky“ vyučovania náboženstva.

KORELATÍVNA DIDAKTIKA: AKO INTEGROVAŤ V ŠKOLE NÁBOŽENSTVO SO ŽIVOTOM

Základom korelatívnej didaktiky je princíp „korelácie“ v zmysle vzájomného vzťahu medzi dvoma alebo viacerými premennými. P. Tillich zaviedol tento pojem v systematickej teológii. Podľa neho korelácia vyjadruje vzťah medzi teologickými obsahmi a súčasnou kultúrou. Na tento pohľad nadväzuje E. Schillebeeckx, podľa ktorého sa práve každodennosť života a jeho skúsenosti stávajú stredobodom teológie.¹⁴ Schillebeeckx tu otvára cesty k hermeneutike chápania zjavenia a k dôstojnosti osobnej skúsenosti. Privádza ku skúsenosti so zjaveným kresťanským Bohom, ako predpoklad pre výchovu k viere. Princíp korelácie potvrdzuje, že náboženská výchova a učenie sa nastáva len vtedy, keď sa teologické obsahy vzťahujú na súčasný život a skúsenosti žiakov.¹⁵

Základné heslo korelatívnej didaktiky zaviedla nemecká biskupská konferencia v dokumente o vyučovaní náboženstva na školách: „viera sa zviditeľňuje v kontexte života, a život sa stáva pochopiteľný vo svetle viery“. Stredobodom vyučovania sa stáva teda principiálny bipolárny obsah: náboženstvo a životná

¹³ LACHMANN, R. Historischer Kontext: Ansätze und Grundfragen der Religionsdidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: GRÜMME, B., LENHARD, H., PIRNER, M.L. Hrsg. *Religionsunterricht neu denken*. Stuttgart: Kohlhammer, 2012, s. 22.

¹⁴ SCHILLEBEECKX, E. *Menschliche Erfahrung und Glaube an Jesus Christus*. Freiburg: Herder, 1979, s. 81.

¹⁵ HEIL, S. Abduktive Korelation. In: GRÜMME, LENHARD, PIRNER, *Religionsunterricht neu denken*, s. 55.