

FILOZOFIA VÝCHOVY MARTINA BUBERA

Milan Krankus

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Martin Buber patrí k významným mysliteľom 20. storočia a svojou tzv. dialogickou filozofiou podstatne ovplyvnil aj prístupy k problematike výchovy a jej chápanie. V našej štúdií sa pokúsime analyzovať jeho chápanie dialogickej pedagogiky a jej hlavných kategórií a tiež vymedziť jeho miesto v dejinách pedagogického myslenia a význam a inšpiráciu jeho dielom pre súčasnosť.

M. Buber sa narodil roku 1878 vo Viedni, ale od troch do štrnástich rokov žil u starých rodičov vo Lvove, kde chodil do poľského gymnázia. V r. 1896 – 1904 študoval vo Viedni, v Lipsku, Zürichu a Berlíne u Jodla, Simmela, Diltheya, Macha a Wundta. Po získaní doktorátu žil ako slobodný spisovateľ. V r. 1904 – 1912 sa intenzívne zaoberal sociálnymi problémami, mystikou, židovskou náboženskou tradíciou, najmä chasidizmom a od r. 1912 sa podieľal na sionistickom hnutí. Namiesto politického sionizmu však zvolil „príklon k duchovnej obnove židovstva z filozofického myslenia“.¹ V medzivojnovom období sa intenzívne venoval pedagogickej činnosti a publikoval svoje vedecké práce. Prednášal v kurzoch pre učiteľov a na univerzite vo Frankfurtu, podporoval vzdelávanie dospelých. R. 1938 emigroval do Jeruzalema, kde prednášal na univerzite sociálnu filozofiu a viedol Inštitút vzdelávania dospelých. Odmietol ponuku viesť katedru pedagogiky, lebo sa cítil viac praktik ako teoretik. Zomrel r. 1965 v Jeruzaleme ako uznávaná osobnosť svetovej vedy a kultúry.

FILOZOFICKÉ KORENE DIALOGICKEJ PEDAGOGIKY

Na filozofické názory M. Bubera mala vplyv najmä filozofia F. Nietzscheho, W. Diltheya, židovské a východné myslenie, kresťanstvo, ale hlavne názory S. Kierkegarda a L. Feuerbacha, s ich chápaním konkrétneho, živého človeka a primátom vzťahu, ktorý sa stal ústredným princípom jeho antropológie.

Zásadná myšlienka Buberovej filozofie je jasne vyjadrená už v jeho diele z roku 1923 pod názvom *Ja a Ty*. Podľa Bubera je nutný obrat v chápaní človeka v zmysle relačného myslenia. Podstatou človeka podľa neho totiž nie je substancia, ale vzťah. „Ludský svet sa vyznačuje predovšetkým tým, že niečo sa deje medzi bytosťami, čo sa v prírode nedá nájsť. Vzťah je kategória ľudskej skutočnosti.“² Medziludské vzťahy Buber prehľbuje na ontológiu „medziludského“ ktorá sa rozvíja v dialógu a rozhovore. V tomto zmysle vydeluje dve formy vzťahu *Ja - Ty* a *Ja - Ono*.

Postoj, ktorý človek zaujíma k svetu, je podľa neho dvojaký - personálny, charakterizovaný dvojicou slov *Ja - Ty*, vyjadrený v dialógu, rozhovore, stretávaní sa, alebo neosobný, charakterizovaný dvojicou slov *Ja - Ono*, typický pre vzťah predmetnej a funkcionálnej skúsenosti v modernom svete. „Nie je žiadne *Ja* osebe, ale iba *Ja* základného slova *Ja - Ty* a *Ja* základného slova *Ja - Ono*. Kto hovorí jedno zo základných slov, vstupuje do neho a stojí v ňom.“³

Schopnosť vzťahu je základným znakom ľudskej existencie. Z tohto hľadiska sú pre Bubera pojmy jednotlivca a spoločnosť iba abstrakcie zo živej konkrétnej skúsenosti medziludských vzťahov. Byť schopný vzťahu je ústredný znak človeka. „Kde človek hovorí *Ty*, nemá pred sebou niečo, ale je vo vzťahu.“⁴ Život s inými je charakterizovaný dynamikou vzájomného pôsobenia, akceptáciou, vzájomným potvrdzovaním ako osoby. „Postoj je dvojaký, podľa dvojakosti základných slov, ktoré môže povedať.“⁵ Neexistuje „žiadne *Ja* osebe, ale iba *Ja* ako základné slovo *Ja - Ty* a *Ja* základného slova *Ja - Ono*.“⁶ Vzťah človeka k človeku nemôže byť ten istý, ako objektivizujúci, vecný vzťah k svetu, v ktorom sa pracuje, podniká, konkuruje, úraduje, zaoberá predmetnosťou. Pre bezprostredné stretnutie je všetko účelové iba prekážkou. „Hovorenie *o* je bytostne zamerané na niečo úplne iné ako hovorenie *k*.“⁷

Možno teda povedať, že Buber vydeluje dva postoje človeka k iným a k prírode - technický, ekonomický, organizačný, egoistický, snažiaci sa o perfektnosť, kde je človek objekt, a vzťah osobného, živého kontaktu. Vzťah *Ja - Ono* je účelová racionalita, ktorá vidí svet ako súvislosť účel - prostriedok a spája sa s priestorom a časom. Človek tu odlišuje, objektivizuje, klasifikuje a riadi svet podľa svojich účelov. Vzťah *Ja - Ono* je síce pre človeka nevyhnutný, je to však neosobný funkcionálny vzťah, ktorý v modernej spoločnosti nadobúda stále väčší rozsah. Najmä moderná doba sa podľa Bubera vyznačuje stratou spoločne tvoreného žitého priestoru ľudstva, rozpadom tradičných foriem života, objektivizáciou, funkcionálnym, stratou a narušením sociálnych kontaktov, ľudského spolunažívania, depersonalizáciou, prejavujúcou sa tak v individualizme kapitalistickej spoločnosti, ako aj kolektívizme totalitných spoločností. Vzťah *Ja - Ono* je svet

predmetnej skúsenosti, nie je v ňom možnosť stretnutia s iným. Ak človek žije iba v tomto vzťahu, „nie je človek“,⁸ ale iba suma funkcií, ktoré plní, ako predmet pre druhých.

Pre Bubera je základným znakom moderného človeka strata schopnosti dialógu v zmysle „byť oslovený a byť schopný odpovedať,“ a to nielen rečou, ale predovšetkým postojom, konaním vo vzťahu k blížnemu, formou osobného vzťahu náklonnosti, ochoty „odpovedať“ na jeho potreby.

Svoju ústrednú myšlienku, že človek je duchovná a personálna bytosť, kotvaca vo vzťahu k ľuďom, k prírode a duchovným výtvorom, teda že svoju existenciu závisí od vzťahu k inému, žije teda dialogický život, Buber spája s myšlienkou potreby obratu, hlbokej premeny súčasného človeka, prekonania krízy modernej civilizácie. Jadrom jeho snahy je obnoviť schopnosť autentického vzťahu k svetu. V týchto názoroch vychádza z iných pozícií než jeho súčasníci kritizujúci modernú spoločnosť a presadzuje biblický humanizmus a náboženské zakotvenie ľudskej existencie. Vzťah k Bohu ako večnému Ty je pre Bubera len predĺženou líniou vzťahu Ja a Ty a je jeho zdrojom.

DIALOGICKÝ PRINCÍP A CHÁPANIE VÝCHOVNÉHO VZŤAHU

Hoci Buber nevytvoril ucelený výchovný systém a nepovažoval sa za teoretika pedagogiky, jeho názory a nový antropologický model človeka podstatne zasiahli do diskusii v pedagogike 20. st. Treba povedať, že jeho pedagogické spisy tvoria v jeho veľkom diele, ktoré siaha od filozofie, cez teóriu kultúry, sociológiu, náboženstvo až po jeden z najlepších prekladov Biblie, iba menšiu časť.

Svoje pedagogické názory prvý raz systematicky predstavil na pedagogickom kongrese Zväzu pre obnovu výchovy v Heidelbergu roku 1925 a neskôr publikoval v spise Prejavy o výchove, ale aj v dielach O výchove charakteru, Problém človeka, Dialogický princíp, a v iných.

Základné myšlienky svojej dialogickej filozofie v pedagogike len ďalej rozvíja a konkretizuje na osobnosť vychovávajúceho a vychovávaného. Dialogické základné slovo Ja - Ty a ontológiu medziludzského Buber prenáša na výchovu, pedagogický vzťah, vzťahy medzi rodičmi a deťmi, učiteľom a žiakom.

Vychádza pritom zo psychologického predpokladu a poznania, že už malé dieťa hľadá viazanosť s iným človekom a s vonkajšou realitou, s Ty. Dieťaťu je podľa neho vrodená tendencia, pud vo vzťahu k vonkajšej skutočnosti a iným ľuďom. „Na počiatku je vzťah“.⁹ Tento prafenomén, elementárny pud, „vrodené Ty“¹⁰ sa zreteľne prejavuje u kojenca alebo malého dieťaťa v podobe túžby a potreby po kontakte, náklonnosti, v potrebe pripojiť sa k ľudskému, personálnemu svetu, narábať s vecami a predmetmi, a personalizovať ich (napr. hračky). Tento pud treba však rozvíjať a formovať, a to prostredníctvom výchovného pôsobenia, výchovných síl, ktoré mu stoja v ceste, objavením sa existencie iného, teda niečoho, čo stojí oproti nemu, „náprotivku“. Stretnutie s iným obmedzuje ľubovôľu dieťaťa, jeho pudy a sklony. „Kontakt je základné slovo výchovy“.¹¹ Vrodené Ty sa realizuje

v konkrétnom stretnutí. „Byť človekom znamená byť oproti stojacou bytosťou“¹² Podľa Bubera síce nevyhnutne žijeme vo vzťahu Ja – Ono, ale úplne sa stávame ľuďmi iba vtedy, keď žijeme v dialogickom vzťahu.

Dialóg pre neho neznamená len uznanie existencie iného, ale zároveň aj potvrdenie jeho odlišnosti, možnosť chápať ho nie iba ako sumu vlastností a funkcií, ale aj ako akceptáciu jeho inakosti, ako jeho jednotu a jedinečnosť.

V súlade s teóriou vývinu osobnosti je výchova podľa Bubera „čisto dialogický vzťah“¹³ a jej cieľom je vedenie k dialogickému životu.

Kritériom výchovného vzťahu je pojem, ktorý podmienične prekladáme ako obsiahnutie (Umfassung). Je to pojem konštruktívny pre výchovný a pedagogický vzťah a jeho dôkladné pochopenie umožňuje úplne nový pohľad na výchovnú realitu. Možno ho nazvať aj prežívaním spoločnej situácie. Pre Bubera je obsiahnutie omnoho viac, než len rešpektovanie psychických potrieb a požiadaviek jedinca. Je to schopnosť prežívať, chápať duševné stavy a potreby iného, videnie celkovej situácie z jeho pozície, čím vzniká dvojité skúsenosť, umožňujúca orientáciu výchovného konania. Učiteľ musí prežívať vzťah v každom momente nielen zo svojej strany, ale aj zo strany žiaka. „Učiteľ stojí na oboch koncoch situácie, žiak len na jednom.“¹⁴

Aby sa realizovali všetky možnosti obsiahnuté v žiakovej osobnosti, musí ho učiteľ brať ako partnera v bipolárnej situácii. Dieťa nevie, že je vychovávané. Preto je výchovný vzťah síce dialogický, ale jednostranný. Pretože skutočný výchovný vzťah vždy zároveň znamená akceptáciu inakosti, odlišnosti, je obsiahnutie preniknutím do duše dieťaťa, nie však v podobe konštrukcie, ani mocensky, ale ako jedinečnej konkrétnej, neopakovateľnej bytosti v spoločnej situácii. Kritériom tohto vzťahu je vzájomné potvrdenie, lebo „želaním každého človeka je byť ľuďmi potvrdený a potvrdzovať blížnych je ľuďom vrodená schopnosť.“¹⁵ „Tajomná túžba človeka po živote vo vzájomnom potvrdení sa musí rozvinúť cez výchovu.“¹⁶ Výchova je teda asymetrický vzťah, ale nemusí byť mocenským vzťahom, ak ma vychovávajúci, učiteľ na zreteli inakosť a jedinečnosť dieťaťa. Je to celkom určité dieťa, konkrétne dieťa, s ktorým sa nachádza v spoločnej situácii. „Druhého chápať nie ako objekt, ale ako partnera v jeho živote. Rozhodujúce je nebyť objektom.“¹⁷

Splnenie tejto požiadavky však nie je vôbec ľahké. Schopnosť chápať a prežívať dieťa ako osobu v jej celostnosti, odhaliť jej dynamický stred, ktorý dáva jednotu všetkým jeho prejavom a postojom, „mystérium individuálnej osoby“ je náročná.

Skutočný učiteľ však podľa Bubera nemá na zreteli iba jednotlivé funkcie dieťaťa, jeho vedomosti a schopnosti, ale celého človeka. „Výchova je celostnou výchovou“.¹⁸

Pojem obsiahnutia je pre Bubera nie empatiou, ale skôr mystickým vcítením sa do centra osoby, spojením intuície, koncentrácie pozornosti, poznatkov o dieťati, ducha a srdca v blízkom vzťahu. „Dobrý učiteľ vychováva svojou rečou aj svojím mlčaním, na hodine aj cez prestávku, v bežnom rozhovore, samou svojou prítomnosťou.“¹⁹

DÔVERA VO VÝCHOVE A VEĽKÝ CHARAKTER

Skutočný učiteľ musí mať na zreteli nie rozvoj jednotlivých funkcií osobnosti dieťaťa, ale jeho celok, jednotu osoby, vyjadrenú v podobe tzv. veľkého charakteru. Musí mať na zreteli tak súčasnosť, ako aj možnosti žiaka a napomáhať v úsilí o vyšší stupeň jeho ľudskosti, musí mať na zreteli človeka ako telesno-duchovnú jednotu, nositeľa iba ním realizovateľnej úlohy.

Rozhodujúce pre výchovu je, že sa odohráva a otvára vo vzájomnej dôvere oboch účastníkov vzťahu. „Skutočný vychovávateľ nemá pred očami iba jednotlivé funkcie svojho chovanca, ale ide mu o celého človeka, jeho prítomnú skutočnosť, možnosť a schopnosť.²⁰ „Na celok žiaka pôsobí iba celok učiteľa, jeho celá bezprostredná existencia.“²¹ Dieťa musí dôverovať, potrebuje rodičov, učiteľa, ktorým môže dôverovať, aby malo dôveru k svetu.

V dialogickom vzťahu sa dôvera chápe ako základný predpoklad na vybudovanie dôvery k svetu, ako najvnútornejší výtvar výchovného vzťahu. Dieťa potrebuje žiť v atmosfére dôvery, aby mohlo vykročiť k samostatnosti. Bazálna dôvera je možná len v dialogickom výchovnom vzťahu, keď žiak berie učiteľa ako osobu, cíti, že mu môže veriť, že ho ten akceptuje, než by sa ho pokúšal obrátiť na svoj obraz. Žiak musí cítiť „že tomuto človeku možno dôverovať, že s ním nerobí obchod, ale má účasť na jeho živote, že ho chce skôr potvrdiť než ovplyvňovať“.²²

Podľa Bubera nemusí byť učiteľ absolútne dokonalý. Podstatné je, aby bol s dieťaťom v živle pravdy, prítomný vtedy, keď ho potrebuje, aby mu umožňoval recipročný pocit a istotu, že tu bude pre neho, keď ho bude potrebovať. Dobrý učiteľ pôsobí celou svojou bytosťou, bytím, rečou aj mlčaním, svojou prítomnosťou samou, „vlastným bytím pôsobí na bytie iného.“²³

Treba poznamenať, že v týchto názoroch sa zreteľne prejavuje Buberov príklon k náboženskej duchovnej tradícii a zároveň do istej miery romantizujúce, patriarchálne predstavy, ktoré síce pôsobia efektne, ale v praxi sú nerealizovateľné a konzervatívne. Vzorom učiteľského a výchovného pôsobenia je pre neho predindustriálny majster remeselník alebo chasidský učenc, cadik. Obaja majú spoločné to, že výchovne pôsobia bez vedomého zámeru pri výkone svojej činnosti. Povedané slovami M. Bubera: svojim bytím pôsobia na bytie iných, ktorí sú vedení cez celostnú účasť k personálnemu životu. Učia všetkým, čo robia, ale vedome nevychovejajú. „Iba v dobách úpadku duchovného sveta sa vyučovanie na svojom najvyššom stupni stáva „profesiou“. V dobách rozkvetu žiaci žijú so svojim učiteľom ako tovaríš remesla so svojim majstrom a „učia sa“ v dosahu jeho dychu, z jeho vôle aj bez nej všetko, čo je potrebné pre prácu a život.“²⁴

ÚLOHA UČITEĽA A „VÝBER“ PROSTREDIA

Vo výchove a vzdelávaní má mimoriadnu úlohu učiteľ. Jeho úlohou je sprostredkovať žiakovi vplyvy a pôsobenie sveta, vyberať ich a filtrovať, podávať v istom systéme s určitým úmyslom (Auslese). Na dieťa pôsobí celé okolie, ľudia aj

veci. Výchova preto musí byť vedomým výberom pôsobiaceho sveta, cez človeka.²⁵ To je druhá dôležitá úloha výchovy a každý, kto zodpovedne koná s dieťaťom, má tento problém, či už ide o výber hračiek, alebo o výber priateľov a nevynutnej učebnej látky alebo v súčasnosti o televíziu. Ide tu teda o výber, ale aj o spôsob a cestu, ako dieťaťu sprostredkovať skutočnosť. Učiteľ je zodpovedný za „výber sveta, ktorý musí dieťaťu sprostredkovať.“²⁶ Pripravuje a skúma požiadavky na dieťa, aby vplyv pôsobiaceho sveta nebol náhodný, číta „zo sveta sily sveta, ktoré žiak potrebuje na stavbu svojej bytosti,“²⁷ snažiac sa pritom zabezpečiť pravdivý obraz skutočnosti o ktorej informuje. Nejde teda o výber informácií, ale skôr o spôsob odlišovania pravdy a falošných poznatkov alebo domnienok, za čo je učiteľ zodpovedný v najvyššej miere.

Konkretizácia cieľa výchovy sa uskutočňuje výchovou tzv. veľkého charakteru. Práve v tejto kategórii sa koncentruje jeho chápanie človeka a zmyslu jeho existencie. Veľký charakter je znak človeka ako sociálnej bytosti. „Veľký charakter nie je chápaný ako systém maxim ani ako systém návykov. Jeho osobitosťou je konať celou substanciou, t. j. je mu vlastné reagovať na každú situáciu, ktorá si ho žiada ako konajúceho, podľa jej jedinečnosti.“²⁸ „Výchova, ktorá si zasluhuje také meno, je v podstate výchova charakteru, lebo pravý vychovávateľ nemá pred očami iba jednotlivé funkcie chovanca, ale má vždy do činenia s celým človekom, a to s celým človekom podľa jeho prítomnej vecnosti, v ktorej žije, ako aj jeho možnosti, čo z neho bude.“²⁹ Výchova charakteru v zmysle dialogickej pedagogiky vedie k aktívnemu životu, k vnútornej pripravenosti prevziať zodpovednosť a k pripravenosti chápať nároky situácie. V tomto zmysle „veľkým charakterom nazývam ten, ktorý cez svoje konanie a postoje plní nároky situácie zo svojej hlbokjej pripravenosti k zodpovednosti za svoj celý život, a to tak, že v celku jeho konania a postojev vidieť jednotu jeho bytosti, jeho ochotu k zodpovednosti, lebo jeho bytosť ako jednota vôle k zodpovednosti sa spája do jednoty s jeho aktívnym životom.“³⁰ Výchova charakteru má teda dvojité cieľ – niesť zodpovednosť za vlastné bytie a konať vo svete. Pritom je neustále zdôrazňovaná nezastupiteľnosť osobného angažovania sa, daná jedinečnosťou existencie a výnimočnosťou úlohy, ktorá stojí pred každým jedincom a čaká na to, aby ju splnil, ako výzvu, určenú len jemu.

Dialogický princíp takto otvára nové úlohy pre výchovu. Stáva sa pomocou a podporou orientácie človeka vo svete. Ide v nej o rozvoj vlastností vyplývajúcich z jednoty charakteru, o schopnosť rozhodovať sa a niesť zodpovednosť, reagovať celou osobou, prekonávať egoizmus a individualizmus skúsenosťou pôvodnej jednoty človeka a sveta.

Dvadsaťe storočie je podľa Bubera storočím individualizmu a kolektivismu, ktoré ničia autentické medziľudské vzťahy, zbavujú človeka zodpovednosti. Skutočná výchova je teda zároveň výchovou k pospolitosti, spoločenstvu (Gemeinschaft), personálna výchova založená na otvorenom stretávaní sa zodpovedných jedincov. Veľký charakter sa podľa neho vyznačuje konaním a postojmi adekvátnymi konkrétnej situácii, a to nie z povinnosti, ale v podobe predreflexívneho postoja k svetu, spontánneho príklonu k tomu, čo treba urobiť. Je to reagovanie celou osobou, celým konaním a životom.

Existenciálna, osobná zodpovednosť, ktorá je vždy zároveň čin, „odpoveď“ na výzvu situácie, v nám pridelenej sfére bytia, práci, rodine, spoločnosti, hlboká pripravenosť k činu vedie k tomu, že každá skutočná „odpoveď“ mení človeka v jeho vnútri a približuje ho účasti na procese stvorenia.

Zmena sveta podľa Bubera nepríde cez politické, náboženské alebo iné mocenské skupiny, ale cez konanie každého jednotlivca. Len tak vznikne skutočné ľudské spoločenstvo.

VÝCHOVA K DIALÓGU A ÚSILIE O MIER

Impulzy vyplývajúce z ústredného postavenia dialogického princípu v jeho myslení Buber rozširuje na myšlienku porozumenia a mieru medzi národmi a výchovy mladej generácie k nim. Mier podľa neho predpokladá prirodzenú náklonnosť k druhému človeku. Nedôvera k rozhovoru, „kríza reči“, prerušenie dialógu, „schovávanie sa v pancieri“ sú podľa neho znakmi krízy. Úlohou vychovávajúcich aj rodičov je preto viesť dorastajúcich k schopnosti a pripravenosti na dialóg, k rozvíjaniu spolupráce a stretávania sa. Dialogická výchova má prebúdzat chápanie iných, ochotu vstúpiť do vzťahov na záchranu sveta. Tak možno každodenný život v každom okamihu premeniť na reťaz stretnutí, na nekonečný rozhovor. Presadzovanie dialógu a úsilie o mier a dohodu s Arabmi však Buberovi v posledných rokoch života spôsobovali značné problémy a bol vystavovaný kritike kruhov, ktoré zastávali v Izraeli inú politickú líniu.

MIESTO M. BUBERA V DEJINÁCH PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA A JEHO VÝZNAM PRE SÚČASNOŠŤ

V závere sa pokúsme vymedziť miesto M. Bubera v dejinách pedagogického myslenia, čím je jeho dielo inšpiratívne, čím ovplyvnil a môže ovplyvniť úvahy o výchove.

Hoci Buberovo pôsobenie v Nemecku medzi vojnami bolo všeobecne známe, diskusie o jeho diele začali v širšom rozsahu až po roku 1945, a to v kontexte existencializmu, náboženskej a kultúrnej filozofie.

Kritické výhrady voči jeho pedagogike vyslovili najmä W. Brezinka a T. W. Adorno. Podľa nich ide o názory podfarbené romantizmom, apolitickosťou, iracionalizmom, podľa nich Buber pracuje s metaforami, chýba mu precíznosť, jednoznačnosť a racionalita. Často sa kládla otázka, ako takúto pedagogiku uviesť do praxe, pretože u neho na to chýbajú pokyny.

Napriek tomu, že v súčasnosti sú pedagogické koncepcie budované na iných predpokladoch a neexistujú Buberovi nasledovníci, ktorí by rozvíjali jeho myšlienky, Buber mal značný vplyv na duchovnú pedagogiku a jej analýzy výchovného vzťahu a pedagogický reformizmus, zdôrazňujúci význam a miesto dieťaťa vo výchove. Podľa niektorých teoretikov dokonca jeho pedagogika znamenala „obrat“

v pedagogickom myslení, lebo položil základy personalistického, neautoritatívneho chápania výchovy a nového chápania rozvoja detskej osobnosti. K jeho odkazu sa hlásia napr. teoretici humanistickej psychoterapie, ako bol napr. C. Rogers z hľadiska nárokov na učiteľa, chápania medziludského vzťahu a významu stretnutia. (Paralely medzi Buberovou dialogickou filozofiou a výchovou a Rogersovou terapiou zameranou na klienta ukazuje napr. M. Friedmann alebo A. Suter). Podstatný vplyv mal na rozvoj židovského vzdelávania v 30-tych rokoch a na obnovu výchovy v Izraeli. (Pozri práce K.Schallera.) V 2. polovici 20. storočia sa v Nemecku vytvoril celý smer tzv. dialogickej pedagogiky (K. Schaller, H. Danner) Nejde však o podobnosť s antipedagogikou, ktorá presadzuje „partnerský vzťah“ miesto výchovy. Neusiluje sa o odstránenie výchovy, ale o jej chápanie ako žitého, personálneho vzťahu, zakotveného v transcencii. „Buber sa snažil sprostredkovať Západu to, čím bol sám celoživotne ovplyvnený: myšlienku života vedeného v duchu bezprostredného stretávania sa so situáciami prijatými ako konkrétne, jedinečné dôverné odkazy a výzvy, na ktoré treba osobne odpovedať, s pokorou a otvorenosťou voči svojim blízkym. Tak možno každodenný život v každom okamihu prežiť ako stretnutie, ako nekonečný rozhovor.“³¹

V širšom kontexte jeho pedagogika vystupuje ako nástroj prekonania krízy súčasnej civilizácie. Nemožno však zostať jednoducho len pri riešeníach, ktoré on objavil pre svoju dobu. Hoci sa súčasná situácia nepodobá medzivojnovým rokom, symptómy krízy moderného človeka, ktoré Buber odhalil, pretrvávajú a často sa ešte prehĺbujú. Aj dnes zostáva problémom vzťah človeka k skutočnosti, samota, pochybnosti a neistota, spôsob orientácie v medziludských vzťahoch, výchova jeho „príklonu k svetu“ a starostlivosti oň, otázka dôvery a schopnosti viesť dialóg.

Buberova dialogicko-personálna antropológia a pedagogické názory budú určite inšpiratívne aj pre budúce myslenie o výchove. Ani súčasné pedagogické koncepcie nemôžu obísť jeho zdôrazňovanie personálneho vzťahu v pedagogickom pôsobení, senzibilitu pre skúsenosť „náprotivku“, jednotu kognitívnej, afektívnej a činnostnej stránky pri výchove. spájanie školy so životom, dialóg ako prvok slobodnej kooperácie, humanizáciu výchovy v technickom svete, obranu humánnych hodnôt, samozrejme, ponúkajú a hľadajú nové, vlastné riešenia. Práve formulácia princípu dialógu otvára pedagogike určité nové vnútorné možnosti.

Poznámky

¹ Poláková, J.: *Filosofie dialogu* (Rosenzweig, Ebner, Buber, Lévinas). Praha, 1995, s. 20.

² Buber, M.: *Werke. Bd. I.* Heidelberg, 1962, s. 2.

³ Buber, M.: *Já a Ty.* Praha, 1969, s. 8-9.

⁴ Buber, M.: *Werke. Bd. I.* Heidelberg, 1969, s. 79.

⁵ Tamže s. 79.

⁶ Buber, M.: *Das Dialogische Prinzip.* Heidelberg, 1979, s. 8.

⁷ Poláková, J.: *Filosofie dialogu.* (Rosenzweig, Ebner, Buber, Lévinas) Praha, 1995, s. 22.

⁸ Buber, M.: *Werke. Bd. I.* Heidelberg, 1969, s. 101.

⁹ Buber, M.: *Reden über Erziehung.* Heidelberg, 1986, s. 14.

- ¹⁰ Buber, M.: *Werke. Bd. I.* Heidelberg, 1969, s. 96.
¹¹ Buber, M.: *Nachlese.* Heidelberg, 1966, s. 93.
¹² Schilp, P., Friemann, A.P. (Ed.): *Martin Buber.* Stuttgart, 1963, s. 30.
¹³ Buber, M.: *Werke Bd. I.* Heidelberg, 1966, s. 803.
¹⁴ Buber, M.: *Reden über Erziehung.* Heidelberg, 1986, s. 44.
¹⁵ Buber, M.: *Werke. Bd. I.* Heidelberg, 1966, s. 419.
¹⁶ Buber, M.: *Nachlese.* Heidelberg, 1966, s. 85.
¹⁷ Buber, M.: *Werke, Bd. I.* Heidelberg, 1966, s. 271.
¹⁸ Buber, M.: *Reden über Erziehung.* Heidelberg, 1986, s. 72.
¹⁹ Buber, M.: *Nachlese.* Heidelberg, 1966, s. 93.
²⁰ Buber, M.: *Werke, Bd. I.,* Heidelberg, 1966, s. 819.
²¹ Buber, M.: *Reden über Erziehung.* Heidelberg, 1986, s. 68.
²² Tamže, s. 70.
²³ Tamže, s. 42.
²⁴ Buber, M.: *Chasidská vyprávění.* Praha, Kalich, 1990, s. 30.
²⁵ Buber, M.: *Reden über Erziehung.* Heidelberg, 1969, s. 20.
²⁶ Tamže, s. 56.
²⁷ Buber, M.: *Nachlese.* Heidelberg, 1966, s. 44.
²⁸ Buber, M.: *Reden über Erziehung.* Heidelberg, 1986, s. 67.
²⁹ Tamže, s. 65.
³⁰ Tamže, s. 84.
³¹ Poláková, J.: *Filosofie dialogu* (Rosenzweig, Ebner, Buber, Lévinas). Praha, 1995, s. 20.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- BROSE, K.: Das Erziehungsdenken Martin Bubers. Vierteljahrsschr. f. wiss. In: Pädagogik, 3/83, s. 381-396.
 BUBER, M.: *Werke 1 - 3.* München, Heidelberg, 1962 - 1964.
 BUBER, M.: *Das dialogische Prinzip.* Heidelberg, 1962.
 BUBER, M.: *Nachlese.* Heidelberg, 1966.
 BUBER, M.: *Reden über Erziehung.* Heidelberg, 1966.
 BUBER, M.: *Já a Ty.* Praha, 1969.
 COHEN, A.: *The educational Philosophy of Martin Buber.* London, Toronto, 1983.
 DANNER, H.: *Zum Menschen erziehen. Pestalozzi, Steiner, Buber.* Frankfurt a. M., Berlin, München : Diesterweg. 1985.
 FRIEDENTHAL-HAASE, M.: Erwachsenenbildung und Krise im Denken Martin Bubers. In: Pädagogische Rundschau, 6/1990, s. 655-673.
 GERNER, B.: *Martin Buber. Pädagogische Interpretationen zu seinem Werk.* München, 1974.
 HERMANN, J. C.: *Die Erziehungsphilosophie M. Bubers als Ausdruck seiner Einstellung zum Mitmenschen.* Aachen, 1987.
 KRONE, W.: *Martin Buber, Erziehung unter Radikalanspruch mitmenschlichen Verantwortung.* Frankfurt am M., 1993.
 KRONE, W.: *Zur Erziehung des Erziehers., Behaviorismus, Psychoanalyse, Humanistische Psychologie. Eine Untersuchung zur Erziehung des Erziehers und zum Verhältniss von*

- Beziehung und Erziehung mit Blick auf pädagogische Gedanken Carl Rogers und Martin Buber*, Lang, Frankfurt a. M, Bern, New York, 1988.
- MAIER, R., E.: *Pädagogik des Dialogs. Ein historisch-systematischer Beitrag zur Klärung des Pädagogischen Verhältnisses bei Nohl, Buber, Rosenzweig und Griesebach*, Lang, Frankfurt a. M, 1992.
- POLÁKOVÁ, J.: *Filosofie dialogu* (Rosenzweig, Ebner, Buber, Levinas). Praha, 1995.
- RÖHRS, H.: *Pädagogische Ideen Martin Bubers*. Wiesbaden, 1979.
- K. SCHALLER.: *Die chassidische Wurzeln der Pädagogik Martin Bubers*. In: *Der Gebildete heute*, Bochum, 1962.
- SCHALLER., K.: *Der grosse Charakter*. In: *Studien zur Systematische Pädagogik*. Heidelberg, 1966.
- SCHEUERL, H.: *Klassiker der Pädagogik*. München : Beck, 1991.
- SCHILP, P. A, FRIEDMANN, M. (Ed.): *The Philosophie of M. Buber*. London, 1976
- SPECK, J.: *Geschichte der Pädagogik des 20. Jh. I*. Stuttgart : Kohlhammer, 1977.
- SUTER, A.: *Menschenbild und Erziehung bei M. Buber und C. Rogers. Ein Vergleich*. Bern und Stuttgart : Verlag Paul Haupt, 1986.
- WERNER, H. J.: *Das dialogische Philosophie Martin Bubers und ihre Bedeutung für moderne Erziehung*. In: Günzler, C.: *Ethik und Erziehung*. Stuttgart : Kohlhammer, 1988.

Resumé

Martin Buber's philosophie of education

Milan Krankus

*Department of Pedagogical Science Faculty of Arts and Humanities
of Comenius University in Bratislava*

The study is concentrated at analysis of pedagogical work of Martin Buber, primary at philosophical issues of his dialogical principes and his application in education and aims of education. Author describe M. Bubers position in the history of world educational thinking and influence at other thinkers and possiblities and inspiration includeed in his ideas for contemporary theories of education.