

# **DOKTORANDSKÉ ŠTÚDIUM – SÚČASNÝ STAV A PERSPEKTÍVY I.**

Jana Lukáčová (Ed.)

**Zborník vedeckých prác**



Prešov 2017

## **Doktorandské štúdium – súčasnosť a perspektívy I.**

---

Zborník vedeckých prác vznikol vďaka podpore Grantu mladých vedeckých pracovníkov Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, v rámci výskumnej úlohy č. 1/GMVP/2013 s názvom *Doktorandské štúdium... (súčasný stav a perspektívy)* a v spolupráci s Asociáciou doktorandov Slovenska.

### **Editorka**

Mgr. Jana Lukáčová, PhD.

### **Recenzentky**

doc. PhDr. Taťjana Búgelová, CSc.

doc. Mgr. Gabriela Kravčáková, PhD.

### **Kolektív riešiteľov projektu č. 1/GMVP/2013**

Mgr. Jana Lukáčová, PhD.

doc. PhDr. Gabriela Platková Olejárová, PhD.

Mgr. Michaela Kravcová, PhD.

Mgr. Gabriel Baník, PhD.

Mgr. Peter Oborník, PhD.

Publikácia neprešla jazykovou úpravou.

**Vydala:** © Prešovská univerzita v Prešove, 2017

**Vydanie:** prvé

Publikácia bola vydaná elektronicky v Digitálnej knižnici UK PU:  
<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Lukacova1>

ISBN 978-80-555-1835-0

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>ASOCIÁCIA DOKTORANDOV SLOVENSKA .....</b>	<b>6</b>
<b>STRES A KVALITA ŽIVOTA DOKTORANDOV.....</b>	<b>8</b>
<i>Gabriel Baník, Michaela Kravcová</i>	
<b>UNEMPLOYED, EMPLOYED GRADUATES OR DOCTORAL STUDENTS? DIFFERENCES IN CAREER ADAPTABILITY BETWEEN FUTURE UNIVERSITY GRADUATES.....</b>	<b>28</b>
<i>Eva Hruščová</i>	
<b>OBSAHOVÁ ANALÝZA DOKTORANDSKÉHO ŠTUDIJNÉHO ODBORU 1.1.4 PEDAGOGIKA.....</b>	<b>38</b>
<i>Martina Kosturková</i>	
<b>POŽIADAVKY BOLONSKÉHO PROCESU VERZUS ÚROVEŇ VYBRANÝCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV DOKTORANDSKÝCH ŠTÚDIÍ.....</b>	<b>54</b>
<i>Martina Kosturková, Janka Ferencová</i>	
<b>PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ DOKTORANDOV CENTRA SPOLOČENSKÝCH A PSYCHOLOGICKÝCH VIED SAV.....</b>	<b>68</b>
<i>Zuzana Kožárová, Ivana Piterová</i>	
<b>„GENDER GAP“ V KONTEXTE ZAHRANIČNÉHO A TUZEMSKÉHO VYSOKÉHO ŠKOLSTVA.....</b>	<b>82</b>
<i>Lenka Krajčíková</i>	

<b>MOTIVÁCIA K DOKTORANDSKÉMU ŠTÚDIU A FAKTORY VEDÚCE K PREDČASNÉMU UKONČENIU ŠTÚDIA.....</b>	<b>93</b>
<i>Jana Lukáčová</i>	
<b>PRACOVNÁ ETIKA DOKTORANDOV A VYBRANÉ OSOBNOSTNÉ PREDIKTORY.....</b>	<b>122</b>
<i>Jana Lukáčová, Kristína Hlubovičová</i>	
<b>FILOZOFIA PEDAGOGICKEJ ČINNOSTI DOKTORANDOV.....</b>	<b>143</b>
<i>Lukáš Švihura</i>	
<b>ON THE GAPS IN PART-TIME DOCTORAL EDUCATION AND IN METHODOLOGICAL PREPARATION OF DOCTORAL STUDENTS.....</b>	<b>154</b>
<i>Martina Vass</i>	

## FILOZOFIA PEDAGOGICKEJ ČINNOSTI DOKTORANDOV

### PHILOSOPHY OF PEDAGOGICAL ACTIVITIES OF DOCTORAL STUDENTS

*Lukáš Švihura*

#### **Abstrakt**

Akademický kapitalizmus, ktorý sa stal súčasťou ideológie vysokoškolského vzdelávania, zdôrazňuje vedeckú činnosť ako prostriedok kumulácie zisku na úkor pedagogickej činnosti. Príspevok je filozofickou reflexiou tohto stavu predovšetkým v prostredí humanitných vied. Autor v ňom premýšľa nad filozofickou charakteristikou osobnosti mladého vedecko-pedagogického pracovníka práve ako pedagóga, teda toho, kto by okrem scientometrických požiadaviek mal naplňať aj elementárnejšiu sociálnu rovinu, totiž pripravovať a inšpirovať študentov humanitných odborov ako plnohodnotných členov humanistickej spoločnosti liberálnej demokracie.

#### **Kľúčové slová**

Univerzita. Humanitné vedy. Filozofia. Doktorandi. Pedagogická činnosť.

#### **Abstract**

Academic capitalism, which has become part of the higher education ideology, emphasizes scientific activity as a means of generating profits at the expense of pedagogical activity. The article is a philosophical reflection of this issue, especially in the humanities. The author reflects on the philosophical characteristic of the personality of a young scientist as a pedagogue, who, besides the scientometric requirements, should also fulfill the more elementary social role, namely to educate and inspire students of humanities as members of the humanist society of liberal democracy.

#### **Key words**

University. Humanities. Philosophy. Doctoral students. Pedagogical activities.

## ÚVOD

V príspevku chceme premyslieť potrebu vypracovať filozofiu pedagogickej činnosti doktorandov v humanitných vedách. K postulovaniu tejto potreby dospievame analýzou legislatívneho vymedzenia vysokoškolského vzdelávania, ktoré korešponduje s regulatívno-ideálnym stavom humanitného vzdelávania, ktorým sa venujeme v prvej časti práce. Otázne však je, či stavu deklarovanému legislatívne zodpovedá aj stav faktický, to znamená, či je reálnou praxou, že naše univerzity sa podieľajú predovšetkým na výchove a vzdelávaní takých osobností, ako požaduje legislatíva a ideál. A vôbec: V akých odboroch by sa mali takéto osobnosti formovať, resp. aký druh vzdelania je pre takýto účel nevyhnutný? Odpoveď na túto otázku predstavuje druhá časť práce. A napokon, v poslednej časti práce sa budeme snažiť zodpovedať otázku, kto ich takto dokáže formovať, teda kým má byť vysokoškolský pedagóg v humanitných vedách, aby sme v závere poukázali na to, aká významná môže byť rola doktoranda v procese univerzitnej edukácie.

## 1 POSLANIE UNIVERZITY

Legislatíva Slovenskej republiky, iste v nadväznosti na bohatú európsku hodnotovú tradíciu, vymedzuje vysokoškolské vzdelávanie ako také, ktoré má „rozvíjať harmonickú osobnosť, vedomosti, múdrosť, dobro a tvorivosť v človeku“ (§ 1, ods. 2 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov)<sup>1</sup>. V tomto vymedzení sa stretáva viacero aspektov: psychologický pri dôraze na harmonickú osobnosť, kognitívny pri požadovaní vedomostí a múdrosti, etický pri aspekte dobra a napokon estetický pri tvorivosti. Takto vnímané implicitné ideálne chápanie, ako aj explicitné legislatívne vyjadrenie poslania univerzitného vzdelávania predpokladá, že na absolventovi, ktorý si univerzitným vzdelávacím procesom prejde, sa odrazí to najlepšie, čo sa ho týka ako individua, no zároveň, že univerzitné vzdelávanie pretavené do osoby absolventa, bude mať pozitívny efekt pre spoločnosť ako takú. Harmonická osobnosť totiž pravdepodobne nekoná z individuálneho ani sociálneho hľadiska patologicky, k čomu prispieva aj schopnosť rozlíšiť dobro; vedomosti a múdrosť sa vždy úročia aj v spoločnosti a tvorivosť je nevyhnutná pre spoločenský a kultúrny progres a prekonávanie *statu quo*. Inými slovami povedané, *de iure* je stav univerzitného vzdelávania deklarovaný

---

<sup>1</sup> Pre naše potreby budeme ďalej v texte hovoriť o univerzitnom vzdelávaní, keďže sa budeme zameriavať prevažne na problematiku humanitných vied, ktoré sa spájajú skôr s inštitúciou univerzity než s odbornými vysokými školami.

ideálne, prospešne pre jednotlivca aj pre spoločnosť. Ako to však u nás býva zvykom, odvrátenou stránkou onoho *de iure* je aspekt *de facto*, čo platí e. g. pre dôraz na kvantitu vedeckej činnosti vysokoškolských pedagógov na úkor činnosti pedagogickej.

Ak je legislatívna rovina formulovaná ideálne, potom nás iste prekvapí aj reálna politická prax, s ktorou sme každodenne konfrontovaní, totiž popieranie zmyslu humanitných a sociálnych vied najmä v rovine kauzálnej väzby uplatnenia ich absolventov na trhu práce. Ako každá opakovaná lož, aj slová o prepojení štúdia určitého odboru s uplatnením sa na trhu sa stali masovo akceptovaným „truizmom“, ktorý však nezodpovedá tomu, čo rozumieme pod účelom univerzitného vzdelávania. V uvedenom citáte zo *Zákona č. 131/2002 Z. z.* nenachádzame ani náznak toho, že by očakávané výsledky vzdelávania mali byť uplatniteľné predovšetkým na trhu práce, alebo, lepšie povedané, legislatíva explicitne nedefinuje *oblasť použitia* nadobudnutých poznatkov, schopností, zručností a cností, zrejme preto, že existuje oprávnený predpoklad, podľa ktorého sú uvedené atribúty vnímané pozitívne v ktoromkoľvek aspekte života individua či spoločnosti a nemožno ich limitovať len na profesijnú oblasť.

Pred časom na nesúlads ideálneho stavu s faktickým upozornili aj niektorí slovenskí intelektuáli, ktorí majú k prostrediu univerzity blízko a svoje názory publikovali v zborníku s názvom *Univerzita, spoločnosť, filozofia: realita versus hodnoty*. Jeho editorom bol filozof Emil Višňovský (2014, p. 36), ktorý vo svojom príspevku tvrdil: „Poslaním univerzity je primárne rozvoj intelektuálnej kultúry a formovanie intelektu študentov, nie ich praktických zručností pre budúce povolanie – na to sú iné typy škôl a inštitúcií“. V kontexte toho, čo je účelom univerzity, je významným konštatovaním aj to Burajovo (2014, p. 62), podľa ktorého „proti hypertrofii množstva, kvantity ako takmer jediného (objektívneho) kritéria, sa treba zamerať na kvalitu – kvalitu vzdelania v najširšom slova zmysle. A tu by sme mali ešte od seba odlišovať vzdelanie a vedomosti. Vzdelanie od čias osvietencov po koniec 20. storočia bolo chápané ako určitý postoj, ba čo viac – ako istý spôsob života“. Pre porozumenie toho, aký účel má plniť univerzitné vzdelávanie, je rozlíšenie medzi vzdelaním a posesívnym modusom disponovania vedomosťami podstatné, pretože jednou vecou je disponovať poznatkami a druhou je byť vzdelaným. Disponovanie poznatkami je totiž len jedným z aspektov, ktoré prináša univerzitné vzdelávanie. Pritom ostatné aspekty (harmonizácia osobnosti, dobro a tvorivosť) by sme mohli podriadiť skôr vzdelaniu vo filozofickom zmysle (*παιδεία*, *bildung*), ktoré má blízko k pojmu „múdrost“. Dokonca by sa dalo povedať, že vedomosti sú iba prostriedkom múdrosti či vzdelania, nie cieľom o sebe, ktorým je práve vzdelanie.

Tento moment, aj keď je výsostne aktuálny, však nie je úplne nový. Upozorňoval naňho už známy filozof, psychoanalytik, sociálny psychológ a sociológ Erich Fromm, ktorý vo svojej

knihe *Mat' či byť?* (1976) rozlíšil posesívny, pasívny (*mat'*) a aktívny (*byť*) modus existencie, ktoré – okrem iných oblastí ľudského života – aplikoval aj na kognitívnu oblasť: „Rozdiel medzi spôsobom *mat'* a spôsobom *byť* vo sfére *poznania vyjadrujú dve* formulácie: ‚Mám poznatky‘ a ‚Viem‘. *Mat'* poznatky znamená vziať a uchovať si vlastníctvo dostupných poznatkov (informácií); *poznanie je* funkčné a slúži len ako prostriedok v rámci procesu produktívneho myslenia“ (Fromm, 2015, p. 68). Produktívnym myslením pritom Fromm ako známy humanista nemyslel to, čo by si pod ním radi predstavovali apologéti dnešnej korporátno-kapitalistickej produkcie, totiž myslenie, ktoré slúži produkcii tovaru, služieb alebo pracovnej sily, práve naopak. Podľa Fromma na rozdiel od študentov, ktorých charakterizuje existenciálny modus „*mat'*“, teda tých, ktorí poznatky nedokážu použiť či pretvoriť, pre študentov, ktorých existenciu charakterizuje modus „*byť*“, je signifikantné nasledovné: „Namiesto toho, aby boli pasívnymi zásuvkami pre slová a idey, počúvajú, *počujú*, a čo je najdôležitejšie, *prijímajú* a *reagujú* aktívnym, produktívnym spôsobom. To, čo počúvajú, podnecuje ich vlastné myšlienkové procesy. V ich myšliach vyvstávajú nové otázky, nové idey a nové perspektívy. Ich počúvanie je živý proces. Počúvajú so záujmom, počujú, čo prednášajúci hovorí a samovoľne živo reagujú na to, čo počuli“ (Fromm, 2015, p. 55). Táto produktivita sa tak neprejavuje v produkcii, teda vo výrobe, ako sa nás dnes snažia presvedčiť mediálne správy o neproduktivite humanitných a sociálnych odborov na univerzitách, ale skôr v *kreácii*, a to v *kreácii seba samého*, pre ktorú je v edukačnom procese potrebné klásť rovnaký dôraz na napĺňanie nielen kognitívnych, ale aj afektívnych a psychomotorických výukových cieľov. Produktom aktívne recipovaného univerzitného vzdelávania tak nie je nič iné ako sám ten, kto je ho bytostne účastný, avšak už ako osoba, ktorá je vzdelaná alebo múdra, ktorá teda disponuje poznaním nevyhnutným pre svoj harmonický rozvoj, kreatívne myslenie a konanie dobra.

## 2 HUMANITNÉ VZDELÁVANIE

Táto časť príspevku je odpoveďou na jednu z otázok položených v úvode, totiž v akých odboroch či prostredníctvom akého druhu vzdelania by sa mali formovať harmonické, vzdelané, múdre, dobré a kreatívne osobnosti. Odpoveďou je, že primárne humanitno-vedné (avšak nevyklúčujeme, že aj sociálno-vedné a pedagogické) odbory a humanitné, *eo ipso* humanistické vzdelávanie je tým, čo na rozvoj takýchto osobností vplýva alebo by malo vplývať najviac. Vyplýva to už z označenia tohto druhu vzdelávania, ktoré naznačuje, že práve ono má formovať človeka ako človeka, to znamená ako plne rozvinutú, slobodnú ľudskú bytosť.



A ak takto humanitné vzdelávanie nepôsobí, potom je potrebné uskutočniť všetky kroky na to, aby takto pôsobiť mohlo, pretože to je a má byť jeho primárnym účelom. Práve humanitné vzdelávanie totiž na základe svojej inherentnej štruktúry a svojich špecifik prináša alebo by malo prinášať to, čo je príznačné pre univerzitné vzdelávanie všeobecne, a čo od neho požaduje aj legislatívne vymedzenie. Je to dané špecifickou povahou tohto druhu vzdelávania. Ako konštatuje filozof Richard Shusterman, „je jasné (aj podľa etymológie), že význam humanitných vied sa esenciálne spája s našim *conditio humana* a s našim úsilím zdokonaľiť našu humanitu a jej vyjadrenie“ (Shusterman, 2006, p. 1).

Anglický termín *humanities*, používaný aj Shustermanom, je pritom na označenie toho, čo v našom jazykovom prostredí rozumieme pod „humanitnými vedami“, významnejší, zvlášť ak v protiklade k nim stoja *sciences*, vedy. Toto rozlíšenie totiž naznačuje zreteľnú demarkáciu medzi oboma oblasťami záujmu a obsahuje poukaz na to, že *humanities* nie sú identické so *sciences*. Z toho dôvodu ani nemožno od humanitných vied, aj keď k tomu slovenské označenie zvädza, požadovať to, čo sa napríklad žiada od technických vied, totiž aplikáciu poznatkov v jedinej sfére ľudského života: v pracovnej činnosti a produkcii. „Produktom“ humanitného vzdelávania, ako sme už vyššie uviedli, je v užšom zmysle samotná vzdelaná či múdra osobnosť a v širšom zmysle humanita ako taká, k čomu sa však nedospieva iba vedeckými prostriedkami. K „úsiliu zdokonaľiť našu humanitu a jej vyjadrenie“ sa dospieva aj prostriedkami rôznorodej kultivácie, ktoré môžu byť skôr umeleckého než vedeckého charakteru. Preto *humanities* môžu byť rovnako umením, ako vedou, umením sebatvorby a tvorby humanistického sveta. V tomto ohľade zdieľame stanovisko Kurta Spellmeyera (2003, p. 201), podľa ktorého „humanitné vedy môžu uniknúť z ‚kultúrnych vojen‘ medzi pravým a ľavým iba tým, že sa znovu objavia ako umenia života, umenia sebakultivácie“. Chápanie humanitných vied práve ako umení života sa vôbec nevymyká ideálnemu a evidentne ani legislatívnemu vymedzeniu univerzitného vzdelávania. To znamená, že práve humanitné vedy, pochopené ako rôzne spôsoby umenia života, naplňajú deklarované poslanie univerzitného vzdelávania. Práve v nich totiž aj podľa Shustermana (2006, p. 13) rozvíjame „vnímanie, poznávanie, konanie, estetické vyjadrenie a etickú seba-tvorbu“.

Ako vizionársky pritom pôsobia v kontexte dnešného nárastu extrémizmu a popierania elementárnych humanistických princípov, ktoré Európa vynašla, slová známeho filozofa Johna Deweyho (1998, p. 478), podľa ktorého „absencia skutočne humanitného poznania je veľkým zdrojom našich riešiteľných problémov a že je potrebná jeho aktívna prítomnosť“. Totiž mnohí z nás, ktorí sa zaoberáme humanitnými vedami, či už výskumne, alebo pedagogicky, sa v duchu etablovaného akademického kapitalizmu naháňame za *kreditmi*, najvyššími *kategóriami*

publikácií, *počtom* študentov a ďalšími *kvantitatívnymi* aspektmi, ktoré zvyšujú rozpočet inštitúcie, v ktorej pôsobíme. Popri tom však pod tlakom trhových mechanizmov, transponovaných do akademickej činnosti, často ustupujú do úzadia *kvalitatívne* aspekty humanitno-vednej činnosti vrátane tej pedagogickej. Ak aj dnes, tak ako to sledoval svojho času Dewey, absentuje „skutočne humanitné poznanie“, ktoré nespočíva iba vo vedeckej činnosti, potom sa to prejavuje práve v minimálnom dôraze na to, čo požaduje idea humanitného vzdelávania a čo deklaruje legislatívny dokument venovaný vysokým školám. Tento dôraz pritom nie je kladený na vytváranie okamžitého zisku, ale na iný, ľudský, humanistický kapitál, zúročiteľný ako z hľadiska života individua tak z hľadiska existencie humanistickej spoločnosti.

### 3 FILOZOFIA HUMANITNO-VEDNEJ PEDAGOGIKY

Potešiteľnou skutočnosťou je, že podľa Deweyho sú naše problémy riešiteľné a že sú riešiteľné práve aktívnou prítomnosťou skutočne humanitného poznania. Toto skutočne humanitné poznanie však musí klásť dôraz na kvalitatívne aspekty, ktoré – povedané minimalistickým slovníkom legislatívneho rámca – sa prejavujú primárne v kreovaní harmonických, vzdelaných, múdrych, dobrých a kreatívnych osobností, ktoré budú tvoriť spoločnosť charakterizovateľnú práve tým, čím možno charakterizovať jej jednotlivých členov. Táto časť príspevku je koncipovaná ako potenciálna odpoveď na poslednú otázku, ktorú sme položili v úvode tejto práce, totiž kým má byť vysokoškolský pedagóg v humanitných vedách.

Vráťme sa o niekoľko riadkov vyššie a pripomeňme, že tak, ako vo všetkých oblastiach akademického sveta, ani humanitné vzdelávanie sa nevyhlo tomu, čo tak trochu pejoratívne označujeme ako „akademický kapitalizmus“. Nie že by bol kapitalizmus sám o sebe vyslovene pejoratívnym termínom (aj keď s marxistami by sme o tom mohli polemizovať). Pejoratívnym sa však iste stáva v spojení s akademickou pôdou, pretože v mnohých aspektoch tu, zvlášť v prípade humanitných, sociálnych a pedagogických vied, narážame na inkomensurabilitu daných sfér. Požiadavky kapitalizmu sa totiž nezhodujú s požiadavkami univerzitného vzdelávania. Našou úlohou na tomto mieste nie je podať analýzu samotnej tejto skutočnosti,<sup>2</sup> ale poukázať na elementárnejšiu rovinu, totiž prípravu mladých vedeckých pracovníkov v oblasti humanitných vied, v ktorej sa akademický kapitalizmus zreteľne odzrkadľuje

---

<sup>2</sup> Pre orientáciu v domácich názoroch na tému akademického kapitalizmu por. e. g. Višňovský, E. (2014). *Univerzita, spoločnosť, filozofia: realita versus hodnoty*. Bratislava: IRIS.

a v ktorej absentuje dôraz na to, čo vyžaduje idea humanitného a legislatívna norma vysokoškolského vzdelávania.

Obráťme sa aj v tomto smere na legislatívu, tentokrát na tú jej časť, ktorá súvisí s doktorandským štúdiom a všimnime si, koľko miesta, resp. času vymedzuje v rámci doktorandského štúdia pedagogickej činnosti: „Súčasťou doktorandského štúdia v dennej forme je vykonávanie pedagogickej činnosti alebo inej odbornej činnosti súvisiacej s pedagogickou činnosťou v rozsahu najviac štyroch hodín týždenne v priemere za akademický rok, v ktorom prebieha výučba“ (§ 54, ods. 11 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov). Uvedený počet hodín je pochopiteľne limitovaný s ohľadom na to, že doktorand sa v priebehu svojho štúdia pripravuje predovšetkým na obhajobu dizertačnej práce a jej príprave by mali predchádzať vedecké publikácie, na ktorých je potrebné pracovať práve počas štúdia. Nič to však nemení na skutočnosti, že absolvent doktorandského štúdia bude v ideálnom prípade (ak sa uplatní na trhu práce vo svojom odbore) okrem vedeckého pracovníka väčšinu svojho pracovného času pedagógom. Nemožno preto prehliadať najdôležitejší aspekt, ktorý sa s pedagogickým pôsobením vysokoškolského pedagóga v humanitných vedách nevyhnutne spája a tým je práve možnosť „rozvíjať harmonickú osobnosť, vedomosti, múdrosť, dobro a tvorivosť v človeku“ (§ 1, ods. 2 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov), teda to, čo požaduje idea humanitného a legislatívna norma vysokoškolského vzdelávania. Paradoxne, v našich podmienkach je práve tomuto aspektu humanitného vzdelávania venovaná minimálna pozornosť z hľadiska normatív pretavených do konkrétnych krokov, pričom však pre zachovanie kultúrnej vyspelej liberálnej demokracie, ktorej občania sú múdri a vzdelaní a dokážu kreovať seba samých aj participovať na veciach verejných, je tento aspekt *conditio sine qua non*.

Prvým zlyhaním je nedostatočná príprava doktorandov humanitných vied v tomto smere. Povinné kurzy vysokoškolskej pedagogiky sa u nás síce formujú a sú súčasťou študijných plánov doktorandov, avšak nie je šťastné, ak sa redukujú iba na psychologické a didaktické aspekty pedagogickej činnosti a opomínajú jej etické či elementárnejšie filozofické aspekty. V našich podmienkach totiž zásadne absentuje *filozofia humanitno-vednej pedagogiky*, ktorá by sa opierala o špecifiká vymedzenia humanitných vied a o porozumenie účelu univerzitného vzdelávania, ktorým sme sa venovali v predošlých častiach tejto práce. Preto je potrebné zamyslieť sa nad rozpracovaním predstavy toho, akú filozofickú ideu majú napĺňať humanitno-vední pedagógovia vrátane doktorandov, ktorí pedagogicky pôsobia. Pedagogická činnosť, pochopená ako formatívne pôsobenie (*bildung*) na vysokoškolských študentov, totiž môže byť

významná pre samotnú ich individuálnu existenciu aj pre liberálnu humanistickú spoločnosť ako takú. Formatívne pôsobenie sa však nevyčerpáva samotným edukačným procesom, ale zahŕňa aj kurikulárne aspekty, ktoré explicitne nesúvisia s pedagogickým procesom a z nášho pohľadu významné *momenty inšpirácie osobnosťou pedagóga*.

Na Slovensku aktuálne opäť prebiehajú pokusy o reformu školstva, ktoré sa odzrkadlili v „reformnom“ dokumente *Učiace sa Slovensko*<sup>3</sup>. V ňom si vo vzťahu k doktorandskému štúdiu možno všimnúť orientáciu na výskum, mobilitu doktorandov či štipendiá, avšak nenájdeme tu ani náznak požiadavky zahrnúť do prípravy doktorandov aj kvalitnejšiu prípravu na pedagogickú prax, ktorá by napĺňala elementárnu filozofickú rovinu deklarovanú legislatívou, pričom však pri veľkom počte doktorandov v humanitných vedách existuje predpoklad, že ich uplatnenie spočíva na akademickej pôde, kde je pedagogická činnosť integrálnou súčasťou ich pôsobenia. Napriek tomu sa „reformné“ dokumenty ani náznakom neopierajú o túto skutočnosť a nijako ju nereflektujú. Pritom, ak chceme uvažovať perspektívne z hľadiska rozvoja individuálnych vlôh študentov aj rozvoja vyspelej humanistickej spoločnosti, je nevyhnutné uvedomiť si, že príprava mladých vysokoškolských *pedagógov* nesmie byť podceňovaná vo vzťahu k ich vedeckej činnosti. Preto predpokladáme, že je potrebné pokúsiť sa vypracovať filozofiu vysokoškolskej pedagogiky v humanitných vedách. Ide o formuláciu základnej idey pôsobenia humanitno-vedných pedagógov, vrátane pedagogicky pôsobiacich doktorandov, ktorá by mala korešpondovať s legislatívnym vymedzením univerzitného vzdelávania a o jej rozvinutie na bazálnej rovine, na ktorú by bolo možné adaptovať špecifiká partikulárnych humanitných odborov. Filozofia pedagogického pôsobenia humanitno-vedných pedagógov by mala obsiahnuť aspekty, ktoré zdôrazňujú to, na čo sme upozornili v predošlých častiach tejto práce, totiž rozvoj individua ako *individua* aj ako *člena spoločnosti*; rozvoj individua, ktoré svoje humanitné vzdelanie integruje do svojho *spôsobu života* (privátneho aj verejného) a vedomosti mu slúžia predovšetkým ako *prostriedok múdrosti*; rozvoj individua, ktoré nielen disponuje poznatkami, ale ktoré *vie* a ktoré ich *kreatívne modifikuje* a tým *vytvára samo seba*. Táto filozofia by bola *sui generis* filozofiou *umenia žiť*, ktorá je *umením seba-tvorby* a *seba-kultivácie*, ako aj tvorby lepšieho a krajšieho, *eo ipso* humanistického sveta a mohla by tvoriť bazálnu štruktúru pre formulovanie požiadaviek na pôsobenie humanitno-vedných pedagógov vrátane doktorandov. Mal by to byť totiž práve *humanitno-vedný pedagóg*, ktorý by mal mať osvojenú určitú filozofiu toho, *čo znamená byť človekom*, oným *homo humanus*, filozofiu toho, ako existovať vo svete práve *ako človek*, t. j. ako harmonická, vzdelaná, múdra, dobrá

---

<sup>3</sup> Por. Burjan, V. et al. (2017). *Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Návrh na verejnú diskusiu*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

a kreatívna osobnosť. A mal by to byť práve *humanitno-vedný* pedagóg, ktorý by mal svoje poznanie vedieť sprostredkovať či *svojou existenciou demonštrovať* aj svojim študentom, tým, ktorí na univerzite hľadajú – povedané deweyovsky – skutočné *humanitné* poznanie a očakávajú získanie skutočne *humanitného* vzdelania. Filozofia humanitno-vednej pedagogiky by sa mala týkať už aj doktorandov humanitných vied, ktorí by si mali byť vedomí výsledku ich pedagogického pôsobenia, ktorým nie je nič iné, ako zrelá osobnosť deklarovaná legislatívou, osobnosť, ktorá je nevyhnutná pre fungovanie kultúrneho sveta liberálnej demokracie.

## **NAMIESTO ZÁVERU: DOKTORAND AKO PEDAGÓG V PROCESE UNIVERZITNEJ EDUKÁCIE**

Stále však ostáva nedopovedané, aká významná môže byť rola doktoranda ako pedagóga v procese humanitného vzdelávania. Tu musíme upozorniť najmä na skutočnosť, že nemožno opomínať aspekt, ktorý môže byť z hľadiska formovania vzdelaných a múdrych ľudských bytostí v procese univerzitného vzdelávania v humanitných vedách významný. Je ním *identifikácia* a *inšpirácia*. Totiž doktorandi sú často krát z hľadiska veku, zmýšľania, porozumenia súčasným fenoménom a pod. blízki samotným študentom, a preto je miera ak aj nie identifikácie, tak aspoň inšpirácie zo strany študentov s nimi potenciálne vyššia než so skúsenejšími a etablovanejšími pedagógmi, ktorí z pochopiteľných dôvodov vzbudzujú väčší rešpekt a teda odstup, ktorý nemusí byť produktívny. Z dlhodobého hľadiska pre spoločnosť aj pre jednotlivcov pritom nie je bezvýznamné, aké osobnosti už na doktorandskom stupni štúdia ovplyvňujú budúcich absolventov humanitných vied. Ak sa má univerzitný študent humanitných vied identifikovať či inšpirovať niekým, kto je sám harmonickou, vzdelanou, múdrou, dobrou a kreatívnou osobnosťou, alebo neustále rozrušenou, arogantne dokazujúcou disponovanie kvantitou poznatkov, viac vzdelane sa tváriacou než skutočne múdrou a necnostnou osobou, ktorá nič netvorí, iba replikuje dávno vytvorené, potom nech sa identifikuje či inšpiruje prvým prípadom. Inšpirovanie sa druhou možnosťou totiž nie je ani v záujme rozvoja múdreho jednotlivca, ani v záujme humanistickej spoločnosti ako takej. Práve z týchto dôvodov je potrebné premýšľať nad možnosťou zahrnúť do formulácie filozofie humanitno-vednej pedagogiky ako významný prvok univerzitného vzdelávania, poňatého ako *bildung* či *παιδεία* aj pôsobenie doktorandov ako vysokoškolských pedagógov v humanitných vedách. Musíme si totiž uvedomiť, aj keď sa tomu nevenuje pozornosť, že napriek absencii alebo len minimálnej pedagogickej praxi a vedeckej činnosti je doktorand v univerzitnej

edukácii *dôležitým medzistupňom* medzi študentmi a vedecko-pedagogickými pracovníkmi. Ešte má blízko k jedným, no na druhej strane má už blízko k druhým. Práve preto však doktorand premost'uje priepasť medzi študentmi a vysokoškolskými pedagógmi a pre študenta by mohol byť *inšpiráciou pre rozvoj seba* práve ako harmonickej, vzdelanej, múdrej, dobrej a kreatívnej bytosti. Ak je takou bytosťou sám doktorand a dokáže túto skúsenosť odovzdať v procese pedagogickej činnosti či inej interakcie, študent môže porozumieť, že je toho istého schopný rovnako, ako jeho začínajúci pedagóg. To na jednej strane kladie vysoké nároky na osobnosť doktoranda ako pedagóga, na druhej strane to však môže priniesť mnohé benefity, ktoré sa postupom času prejavia v individuálnej aj sociálno-kultúrno-politickej rovine našej spoločnosti. Práve z týchto dôvodov nie sú humanitné vedy v explicitnom zmysle slova vedami a humanitní pedagógovia nie sú explicitne vedcami, lebo „komunikujú čosi, čo prírodné vedy nemôžu komunikovať – primát našej skúsenosti a jej unikátnosť“ (Spellmeyer, 2003, p. 200). V bytí človekom možno využiť celé vedecké poznanie, avšak iba ako prostriedok nášho ľudského bytia. Aj podľa Spellmeyera (2003, p. 215) „v humanitných vedách by sme mali pochopiť, že vedenie, v najprísnejšom zmysle, nie je našim primárnym záujmom. Skôr je našim záujmom partikulárne *použitie* vedenia“. Potom však „byť človekom“ je skôr umenie: umenie seba-tvorby a tvorby ľudského sveta. Umenie, ktoré sa nachádza v pozadí všetkých humanitných vied, je ich základom, ich filozofiou.

## Literatúra

- Buraj, I. (2014). Zachráňme univerzity. In E. Višňovský (Ed.), *Univerzita, spoločnosť, filozofia: realita versus hodnoty* (pp. 49-64). Bratislava: IRIS.
- Burjan, V. et al. (2017). *Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Návrh na verejnú diskusiu*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Dewey, J. (1998). Budúcnosť filozofie v našej ére vedy (jej rola nikdy nebola väčšia). In Višňovský & F. Mihina (Eds.), *Malá antológia filozofie XX. storočia. Pragmatizmus. Ch. S. Peirce. W. James. J. Dewey. R. Rorty* (pp. 474-484). Bratislava: IRIS.
- Fromm, E. (2015). *Mať či byť?* Bratislava: Citadella.
- Shusterman, R. (2006). Thinking Through the Body, Educating for the Humanities. A Plea for Somaesthetics. *Journal of Aesthetic Education*, 40(1), 1-21.
- Spellmeyer, K. (2003). *Arts of Living. Reinventing the Humanities for the Twenty-first Century*. Albany: State University of New York Press.
- Višňovský, E. (2014). Idea kreatívnej univerzity: prečo univerzita nie je fabrika, biznis ani

úrad? In E. Višňovský (Ed.), *Univerzita, spoločnosť, filozofia: realita versus hodnoty*(pp. 32-48). Bratislava: IRIS.

Višňovský, E. (Ed.) (2014). *Univerzita, spoločnosť, filozofia: realita versus hodnoty*. Bratislava: IRIS.

Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

### **Kontaktné údaje**

Mgr. Lukáš Švihura

Inštitút filozofie, Filozofická fakulta

Prešovská univerzita v Prešove

Ul. 17. novembra č. 1, 080 78 Prešov

E-mail: [lukas.svihura@smail.unipo.sk](mailto:lukas.svihura@smail.unipo.sk)