

PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
TRNAVSKEJ UNIVERZITY V TRNAVE



TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS  
VYDAVATEĽSTVO TRNAVSKEJ UNIVERZITY



VEDA  
Vydavateľstvo SAV

Monografia je súčasťou riešenie projektu VEGA č. 1/0110/11  
*Teoretické východiská európskeho pedagogického myslenia  
(prechod od moderny k postmoderne po súčasnosť).*

**Recenzenti:**

prof. PhDr. ERICH MISTRÍK, CSc.

doc. PhDr. NADĚŽDA PELCOVÁ, CSc.

BLANKA KUDLÁČOVÁ – ANDREJ RAJSKÝ (eds.)

**Európske pedagogické myslenie**  
*(od moderny k postmoderne po súčasnosť)*



TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS  
VYDAVATELSTVO TRNAVSKEJ UNIVERZITY  
Trnava 2012

© doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD., doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD. (eds.), 2012  
© TŤPI UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS, 2012

**ISBN 978-80-8082-574-4**

# Obsah

Úvod (editori) .....	000
<b>1. MODERNA – POSTMODERNA – SÚČASNOSŤ .....</b>	<b>000</b>
1.1 <b>Historické vymedzenie obdobia .....</b>	<b>000</b>
1.1.1 Moderna (Andrej Rajský) .....	000
1.1.2 Postmoderna (Peter Rusnák) .....	000
1.1.3 Súčasnosť (Andrej Rajský) .....	000
1.2 <b>Moderna .....</b>	<b>000</b>
1.2.1 Charakteristické črty moderny (Marek Wiesenganger) ....	000
1.2.2 Ľudské bytie ako subjekt (Marek Wiesenganger) .....	000
1.2.3 Pedagogické myslenie moderny (Tomáš Kasper) .....	000
1.2.4 Pedagogika modernizmu (Bogusław Śliwerski) .....	000
1.3 <b>Postmoderna .....</b>	<b>000</b>
1.3.1 Charakteristické črty postmodernity (Andrej Rajský) .....	000
1.3.2 Paradoxné porozumenie človeka v postmoderne: <i>homo faber a homo consumericus</i> (Martin Dojčár) .....	000
1.3.3 Pedagogické myslenie postmodernity (Bogusław Śliwerski) .....	000
1.4 <b>Súčasnosť .....</b>	<b>000</b>
1.4.1 Charakteristické črty súčasnosti (Slavomír Gálik) .....	000
1.4.2 Postavenie človeka (Zuzana Sitarčíková) .....	000
1.4.3 Súčasné pedagogické myslenie (Bogusław Śliwerski) ....	000
<b>2. VÝCHOVA A VZDELÁVANIE V MODERNE A POSTMODERNE ....</b>	<b>000</b>
2.1 <b>Rodina a výchova (Mária Potočárová, Ladislav Baranyai) .....</b>	<b>000</b>
2.1.1 Rodina v období nástupu moderny .....	000
2.1.2 Rodina v postmodernej dobe .....	000
2.1.3 Súčasný stav rodiny a jej perspektívy .....	000
Záver .....	000
2.2 <b>Hodnoty, morálka a výchova (Sabína Gáliková Tolnaiová) ....</b>	<b>000</b>
2.2.1 Moderná paradigma výchovy, jej subjektivistické antropologické východiská a axiologicko-etický univerzalizmus .....	000
2.2.2 Filozoficko-antropologické a axiologicko-etické špecifiká postmodernity v kontexte teórie a praxe výchovy	000

2.2.3	Súčasný stav a perspektívy reflexie výchovy .....	000
Záver	.....	000
2.3	<b>Školstvo a vzdelávanie</b> (Blanka Kudláčová) .....	000
2.3.1	Moderná premena vzdelávania a školy (inštitucionalizácia vzdelávania) .....	000
2.3.2	Postmoderná kríza vzdelávania a školy (profesionalizácia vzdelávania) .....	000
2.3.3	Súčasnosť a perspektívy vzdelávania a školy (globalizácia a ekonomizácia vzdelávania) .....	000
Záver	.....	000
2.4	<b>Jedinec s postihnutím a výchova</b> (Viktor Lechta) .....	000
2.4.1	Počiatky vzdelávania ľudí s postihnutím a špecifiká jeho inštitucionalizácie .....	000
2.4.2	Ťažiská edukačného záujmu v období postmodernity a ich vyústenie do integrovanej edukácie .....	000
2.4.3	Inkluzívna edukácia: jej perspektívy a riziká .....	000
Záver	.....	000
2.5	<b>Voľný čas a výchova</b> (Peter Lenčo) .....	000
2.5.1	Vznik a rozvoj „modernej práce s deťmi a mládežou“ ....	000
2.5.2	Podpora pri hľadaní, formovaní a vyjadrení vlastnej identity mládeže v postmoderne .....	000
2.5.3	Podpora individuality a rekonštrukcia komunity v súčasnosti .....	000
Záver	.....	000
2.6	<b>Médiá a výchova</b> (Slavomír Gálik)	
2.6.1	Kritika masovej kultúry v období moderny .....	000
2.6.2	Počiatky mediálnej výchovy v kontexte postmoderného médiá – televízie .....	000
2.6.3	Mediálna výchova a jej perspektívy vo vzťahu k súčasnému „boomu“ elektronických médií .....	000
Záver	.....	000
2.7	<b>Školská politika, učiteľ a výchova</b> (Branislav Malík) .....	000
2.7.1	Súčasná kríza školstva a vzdelávania .....	000
2.7.2	Oslabené postavenie učiteľa .....	000
2.7.3	Vzdelanie ako tovar? .....	000
2.7.4	Nové funkcie učiteľa a školy .....	000
Záver	.....	000
	<b>Záver – výchovný modus existencie človeka</b> (editori) .....	000
	<b>O autoroch</b> .....	000

# Úvod

*Výchova sa zásadne stavia pozitívne k človeku a k životu  
a vylučuje sa tu apriórne každá deštruktivita ako taká.*

(J. Čečetka, 1947)

Je vôbec možné hovoriť dnes o európskej kultúre, európskej vede, európskej pedagogike – a nemať pritom na mysli štrukturálne fondy a rozvojové programy politickej administratívy? Je to otázka v pravom zmysle akademická a odborná. V hypermodernej spoločnosti, nachádzajúcej sa v stave nekonечnej diferenciacie a pluralitného množenia paradigiem, vieme zmysluplne komunikovať medzi sebou, vytvárať syntézy a „kaleidoskopické obrazce“ poznatkov a interpretácií, bez upadnutia do zjednodušujúcich antagonizmov a jazykových konfrontácií? Je možné rešpektovať v pedagogickom diskurze právo na odlišnosť stanovísk a nepodľahnúť pritom ilúzii ľahkého pluralizmu, ktorý neraz prepožičiava vlastné označenie pozícii pohodlného nezáujmu a nezáväznej ľahostajnosti? Je vôbec možné vymaniť sa z určitej autorskej epistemologickej a axionormatívnej pozície a zaujať sterilne neutrálny, ambivalentný a polysémický postoj? Alebo je to skôr obava, strach z dogmatizmu či možného intelektuálneho násilia, ktorá nám bráni pridať sa k afirmácii niektorej pedagogickej teórie alebo výchovnej praxe?

To sú otázky, ktorým sa pri nastolenej téme nedá vyhnúť. Úľahčenú pozíciu majú autori, ak si za predmet svojho výskumu kladú analýzu historicky vzdialenejších období. Vtedy priestor pre mnohosť koncepcií a ich súvisov nie je taký široký a mnohorozmerný, ako v prípade skúmania čias, ktoré bezprostredne doliehajú až do našej zložitej prítomnosti. Autori tejto monografie sa rozhodli podstúpiť riziko uvedených a mnohých ďalších otázok, súvisiacich s komplexom súčasného myslenia o výchove. Sami sa nachádzajú v situácii, v ktorej majú na výber – z akej pozície je adekvátne v súčasnosti hovoriť o pedagogike: narácie, kontrarácie či dajakej metanarácie? Namiesto ambiciózných metanarácií poskytujú skôr mozaiku z tých kameňov myslenia, ktoré mali naporúdzi a ktoré sa im vo svojom úsilí podarilo zaobstarat'. Vytvorili obraz, ktorý isto možno odkrývať vo viacerých vrstvách a z viacerých hľadísk.

V roku 2010 vyšla vo vydavateľstve Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA publikácia *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*, ktorá bola výstupom projektu VEGA č. 1/0452/08. Autorský kolektív tvorilo deväť autorov zo štyroch slovenských univerzít. V úvode sme deklarovali, že projekt bol „časovo viazaný na mapovanie európskeho pedagogického myslenia, počnúc obdobím antiky po modernu“<sup>1</sup> a že v nadväzujúcom projekte VEGA máme ambíciu „mapovať pedagogické myslenie v období prechodu od moderny k postmoderne a v období postmodernity až po súčasnosť“.<sup>2</sup> Dnes môžeme konštatovať, že naša ambícia sa naplnila a predkladáme odbornej verejnosti publikáciu *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*, ktorá je nosným výstupom riešenia projektu VEGA č. 1/0110/11 – *Teoretické východiská európskeho pedagogického myslenia (prechod od moderny k postmoderne po súčasnosť)*.

Predkladaná monografia mapuje pedagogické myslenie obdobným spôsobom ako predchádzajúca publikácia. Ide o kombináciu systematického a historického prístupu, ktorý sme potvrdili na kolokviu s názvom *Topológia človeka v relácii k výchove a vzdelávaniu v období postmodernity po súčasnosť*, zrealizovanom v prvom roku riešenia projektu (október 2011). V úvode zborníka s rovnomeným názvom, ktorý bol výstupom z kolokvia, sme v konštatovali, že „i keď v riešenom projekte ide o mapovanie časovo neporovnateľne kratšieho obdobia ako v predchádzajúcom projekte, práca je oveľa náročnejšia, vzhľadom na diverzitu a šírku pedagogického myslenia“.<sup>3</sup> To sa nám potvrdilo už pri prvom koncepte predkladanej publikácie a následne počas celej jej prípravy. Prvým kľúčovým problémom bolo vymedzenie jednotlivých období, ku ktorým sa monografia viaže: *moderna – postmoderna – súčasnosť*. Nami navrhnuté vymedzenie iste nie je matematické a striktné, lebo napokon v sebe zahŕňa „naš nový vek“, modernu (či už klasickú, radikalizovanú postmodernú, alebo súčasnú). V zvolenej schéme i tak nebolo možné toto rozčlenenie zachovať bez vzájomných prekryvov, odkazov a obsahových „refrénov“, ktoré sa objavujú vo viacerých podkapitolách. Rozdelenie na samostatné obdobia má skôr propedeutickú funkciu a slúži na ľahšiu orientáciu pre čitateľa. Na potreby mapovania uvedených období sme vytvorili pomerne široký – pätnásťčlenný kolektív autorov z troch slovenských a dvoch zahraničných univerzitných pracovísk. Veľmi nás teší, že pozvanie participovať na kolektívnej monografii

1 Por. Kudláčová, B.: Úvod. In Kudláčová, B. (red.): *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*, 2010, s. 10.

2 Tamže.

3 Por. Kudláčová B.: Predhovor. In Kudláčová, B. (red.): *Topológia človeka v relácii k výchove a vzdelávaniu v období postmodernity po súčasnosť*, 2011, s. 5.



prijali prof. Bogusław Śliwerski z Akadémie Pedagogiki Specjalnej vo Varšave a doc. Tomáš Kasper z Technickej univerzity v Liberci.

Ak sme v úvode predchádzajúcej monografie deklarovali, že je našou ambíciou, aby podnietila širšiu odbornú diskusiu v oblasti filozofie a histórie výchovy, chceli by sme uviesť niekoľko potešujúcich informácií. V dňoch 28. – 29. októbra 2010 sa v Smolenickom zámku konala historicky prvá konferencia z oblasti filozofie výchovy na Slovensku s názvom *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*, ktorú organizovala Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave v spolupráci s Towarzystwom Pedagogiki Filozoficznej, reprezentatívnou organizáciou v oblasti filozofie a histórie výchovy v Poľsku a Katedrou občianskej výchovy a filozofie Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe. Konferencia bola inšpiratívnym stretnutím odborníkov z oblasti filozofie a histórie výchovy najmä z regiónu strednej Európy, ale pozvanie prijali aj hostia z Talianska, Portugalska a Írska. Z konferencie bol publikovaný zborník s rovnomenným názvom v editorstve B. Kudláčovej a S. Sztobryna (2011). Ďalšou významnou platformou, ktorá otvára možnosti na stretnutia, diskusie a názorové výmeny odborníkov, je založenie *Stredoeurópskej spoločnosti pre filozofiu výchovy* (Central European Philosophy of Education Society) v roku 2011 na Pedagogickej fakulte Karlovej Univerzity v Prahe, ktorá je reprezentatívnou organizáciou združujúcou odborníkov z filozofie a histórie výchovy v stredoeurópskom regióne.<sup>4</sup> Iniciátormi a zakladajúcimi členmi tejto organizácie sú aj editori tejto monografie doc. B. Kudláčová a doc. A. Rajský. Za prezidentku CEUPES bola zvolená doc. Nadežda Pelcová z Pedagogickej fakulty UK v Prahe. Prvou konferenciou, ktorá bola organizovaná pod hlavičkou občianskeho združenia CEUPES (okrem iných inštitúcií), bola konferencia s názvom *Úloha osobností a inštitúcií v rozvoji vzdelanosti v európskom kontexte*. Konala sa pri príležitosti osláv 120. výročia založenia Národného pedagogického múzea a knižnice Komenského v Prahe v dňoch 25. a 26. októbra 2012. Ďalšou plánovanou konferenciou pod hlavičkou CEUPES je konferencia s názvom *Kontexty filozofie výchovy v novoveku a súčasnej perspektíve*, organizovaná Katedrou pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty TU v Trnave v dňoch 3. – 4. októbra 2013 v Smolenickom zámku, na ktorej bude prezentovaná aj predložená publikácia.

Veríme, že monografia *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)* bude ďalším príspevkom do diskusie o pedagogickom myslení a jeho smerovaní. Chceli by sme poďakovať jednotlivým

---

4 Bližšie informácie možno nájsť na webových stránkach: <http://www.cuni.cz/IFO-RUM-11917.html>, <http://tarantula.ruk.cuni.cz/KOVF-701.html>.

autorom za ich trpezlivosť a akceptovanie pripomienok, ktorými sme mali na zreteli neustále vylepšovanie spoločného diela. Rovnako chceme poďakovať recenzentom, doc. Naděžde Pelcovej a prof. Erichovi Mistríkovi, ktorí sa podujali monografiu recenzovať.

V Trnave 1. novembra 2012

editori

# **1. MODERNA – POSTMODERNA – SÚČASNOSŤ**

## 1.1 Historické vymedzenie období

Úloha vytvoriť prehľadnú a artikulovanú časovú osnovu na výklad dejín je úloha určite veľmi delikátna a zradná. Zorganizovanie schémy, interpretačnej šablóny, totiž nevyhnutne implikuje zjednodušenia, vtesnávanía a triedenia, hľadania klasifikačných kritérií a súbežného skartovania nesúrodých a nekonformných charakteristík a historických nuansí. Autori takéhoto postupu sa musia vyvinieť z podozrenia z manipulácie faktov, z násilia a zo „zneužívania histórie na robenie histórie“ (A. Giddens, 2003). Táto výstraha stojí pred nami a budeme ju mať na pamäti. Na druhej strane, s rešpektom k minulosti, je možné „používať minulosť na vytváranie súčasnosti“ (tamže), a tým reflektovať a oceniť historicitu našej spoločnej i individuálnej ľudskej existencie. Historicita nás otvára k budúcnosti a orientuje nás v možnostiach ďalšieho vývinu. Okrem toho nie je predstaviteľná vážna intelektuálna práca v oblasti vied o výchove bez úsilia o systematické vedenie o konaní človeka a o vývojových líniách myslenia ľudstva, najmä ak jej výstupom má byť monografia. Alternatívou by bolo nemyslieť vôbec...

V tomto diele sa budeme zapodievať novovekom, osobitne v súvislosti s pedagogickým myslením. Ide vlastne o historickú etapu, ktorej sme súčasťou. Najťažšie je opisovať a interpretovať javy, ktoré nie sú ukončené a od ktorých nemáme dostatočný dejinný odstup. Napriek tomu sa chceme vystaviť riziku prípadných nepresností a obmedzeného rádiusu nazerania. Členenie tejto éry na menšie celky bude mať hlavne systematicko-didaktickú funkciu. Vychádzame z už zaužívaného odlišovania *moderny* a *postmoderny*, pričom si uvedomujeme, že definovanie postmoderny v súvislosti s práve odvíjajúcim sa dneškom naráža na rozporuplné výklady viacerých svetových autorov. Preto sme sa rozhodli samostatne vymedziť *súčasnosť*, ktorú v našej práci používame ako pracovné označenie „času, v ktorom práve žijeme“. Nižšie uvedené vymedzenie období na modernu, postmodernu a súčasnosť teda netreba vnímať striktné a rigidne, ale skôr kontextuálne, aproximatívne a s rozptýlenými kontúrami. Čitateľ tak získava možnosť urobiť si základný prehľad v charakteristikách sebaobrazu človeka počas ostatných storočí, a zároveň si uvedomuje neukončenosť vedenia a potrebu ďalšieho bádania v postoji intelektuálnej pokory.

### 1.1.1 Moderna (Andrej Rajský)

Slovo „moderna“ je skrátenou podobou výrazu *historia moderna* (lat. „nový vek“, resp. „novovek“). Termínom *modernus* (lat. súčasný, nový) sa už počas vrcholného stredoveku označovali tie prúdy a názory, ktoré sa považovali za radikálne odlišné od „predchádzajúcich prekonaných, zastaraných, zaostalých“. Odvtedy „moderné“ považujeme za znak pokroku, rozumu a slobody, v protiklade k „nemodernému“, t. j. starému, tmárskemu, obmedzenému. Už na prelome 11. a 12. storočia scholastikov dôverujúcich ľudskému rozumu (Petra Abelárda, Viliama z Conches, učiteľov na Chartreskej škole a na Škole sv. Viktora) ich súčasníci nazývali *moderni*. V 14. a 15. storočí malo veľký úspech náboženské hnutie *devotio moderna*, ktorého šíritelia (G. Groote, M. Kuzánsky, T. Kempenský) zdôrazňovali osobné vnútorné prežívanie viery oproti predchádzajúcim plošným a formálnym náboženským praktikám.

Modernu možno chápať v širokom zmysle ako novovek (angl. *modern era*), teda ako éru po ukončení stredoveku (napr. po páde Byzantskej ríše r. 1453, po objavení Ameriky r. 1492 či po začiatku protestantskej reformácie r. 1517), alebo v užšom zmysle ako „novú dobu“ (angl. *modernity*), ktorá odmietla humanisticko-renesančný obdiv k antike a s novou kozmológiou nastolila aj novú metodológiu, novú epistemológiu a novú antropológiu. Na účely tejto monografie sme sa zjednotili na zedefinovaní moderny **v užšom zmysle**, ako doby od začiatku 17. storočia, teda ešte od predosvietenského – a už nie renesančného – veku, poznačeného nástupom novej prírodovedy, až po pád „veľkých projektov“ (idealizmu, materializmu, pozitivizmu, utilitarizmu, pragmatizmu, historicizmu...) v osemdesiatych rokoch 20. storočia, teda po začiatok postmodernity. Modernou rozumieme obdobie hľadania istôt v prirodzenom ľudskom rozume a dôverného obracania sa na schopnosti človeka autonómne, vlastnými silami regulovať politický a spoločenský život. Historiograficky na začiatku tohto obdobia boli náboženské vojny (katolíci vs. protestanti a naopak), tridsaťročná vojna, zvrátenie osmanskej expanzie a presadenie sa Habsburskej dynastie. V závere tesnejšia integrácia európskych národov, ukončenie studenej vojny, pád sovietskeho impéria a komunistických diktatúr v strednej a východnej Európe.

Pri odbornom narábaní s pojmom *moderna* nemožno obísť ani mylne zamieňať slovné varianty *modernizmus* a *modernita*. Kým moderna značí konkrétne historické obdobie s určitým kultúrnym vzorcom myslenia a konania, modernizmus je ideologický prúd, ktorý spája nekritických vyznáčov niektorých prvkov moderny (napr. pápež Pius X. v roku 1907 encyklikou *Pascendi* odmietol modernizmus v teológii), alebo sa tak označuje umelecké hnutie z prelomu 19. a 20. storočia. Modernita je súbor charakteristík mo-

derného myslenia v protiklade k predmodernému, prípadne k postmodernému (porov. M. Epstein, 1997). V niektorých odborných textoch sa stiera rozdiel medzi modernou a modernitou, ako aj medzi postmodernou a postmodernitou (Z. Bauman, A. Giddens, U. Beck).

Začiatky moderny sa spájajú s otázkami radikálneho skúmania vedeckej metódy. Za prvých exponentov novej metodológie považujeme F. Bacona a R. Descarta (R. Scruton, 2000, s. 31). **Francis Bacon** (1561 – 1626) bol skôr likvidátorom stredovekého spôsobu myslenia ako skutočným zakladateľom systematickej modernej vedy. V roku 1620 vydal rozhodujúci spis *Nové Organon* (*Novum Organum*), v ktorom poukázal na nedokonalosti aristotelovskej logiky (zhrnutej v diele *Organon*), najmä na jej neplodný deduktivizmus. Podľa neho výsledkom vedeckého skúmania má byť nový fakt, ktorý rozširuje poznanie. Tento cieľ zabezpečí indukčná metóda, objavujúca univerzálne zákony na základe množstva jednotlivých prípadov. Bacon vniesol do vedy zásady empirických postupov, ktoré sa neskôr stali základom vedeckého myslenia vôbec. Odmietol tézu o finálnej príčine vecí a nahradil ju posilneným princípom spätného objavovania kauzality v prírode. Pomocou tohto princípu je možné definovať prírodné zákony a odkrývať kvantitatívne vzťahy. Dôraz na číselné, reálne vyjadrenia záverov čoskoro nadobudol intelektuálnu prevahu vo vedeckom svete. Bacon úzko spájal výsledky prírodovedných výskumov s ich vplyvom na život človeka a anticipoval tak hybné idey priemyselného veku (G. Reale, D. Antiseri 1993, s. 239). Vedenie má mať totiž priamu súvislosť s praktickým využitím a má byť zamerané na zlepšenie podmienok života spoločnosti. Veda podľa neho znamená pokrok, a preto „vedenie je moc“ (*the knowledge is the power*). Jeho názor na človeka premieňajúceho prírodu a jej plody vo vlastný prospech sa stal hlavným motívom novovekého zmýšľania – so všetkými jeho prednosťami, ale aj obmedzeniami (ku ktorým patrí najmä naivný optimizmus a nadšená viera v človeka). Projekciou jeho najvyšších predstáv a vízií o dokonalej „vedecky riadenej“ spoločnosti bolo dielo *Nová Atlantída* (1627). Cieľom všetkých úsilí má byť jednota pravdy a utility, zabezpečovaná vysoko etickým kooperujúcim vedeckým spoločenstvom. Francis Bacon vniesol do novovekej mentality ideu neustáleho pokroku, ktorý ľudstvo oslobodí z pôvodnej bezbrannosti voči prírode a od všetkých foriem sociálnej nespravodlivosti a vykorisťovania.

Za skutočného zakladateľa moderny môžeme považovať až **Reného Descarta** (1596 – 1650). Descartes bol súčasníkom Bacona a dokonalým predstaviteľom vedeckého ducha. Nepodriadil sa žiadnej intelektuálnej autorite, okrem „prirodzeného svetla“ rozumu, ktorým si človek môže svietiť na cestu iba vtedy, keď si na báze jasných a nesporných princípov (*ideae clarae et distinctae*) stanoví metodický postup bádania. Sám načrtol metódu „syste-

matického objavovania pravdy a vymetania omylu“ v diele *Rozprava o metóde* (1637). Jeho cieľom bolo *reductio scientiae ad mathematicam* (prevedenie vedy na matematiku) a tomuto kritériu má byť podrobené každé vedecké skúmanie (A. Koyré, 2004, s. 84). Pravdivý človek nežije vo farebnom, mnohovýtvárnom svete každodenného prežívania (to je podľa neho svet nekonzistentného a bludného mienenia), ale sa upiera na prísne jednoznačný matematicky a mechanicky vytýčený systém. Descartes definuje človeka ako poznávajúci subjekt, ktorý sa vzťahuje k mechanistickému svetu ako neutrálny pozorovateľ vyzbrojený arzenálom objektívnej vedeckej metodológie. Zakladateľ **racionalizmu** (nasledovaný B. Spinozom a W. Leibnizom) nastolil nezmieriteľný dualizmus medzi subjektívneho ducha a objektívnu skutočnosť. Od tohto momentu sa západná veda potáca medzi svetom ideálnych číselných vzťahov na jednej strane a svetom ľudských kvalít, prežitkov, interpretácií, nepodmieněných premien a tvorivých projekcií na druhej strane. Kánon modernej vedy sa usiloval demytologizovať ľudskú skúsenosť a všetko, čo sa v nej priechilo objektivistickému schématicizmu, vytlačal do oblasti subjektívnej, nevedeckej fantázie. Na druhej strane podnietil enormný rozmach prírodných vied a ich aplikácií v priestore priemyslu a technológií.

Éra moderny sa v pravom zmysle začína naraz s rozmachom tzv. vedeckej revolúcie. Toto obdobie má začiatok v Kopernikovom diele *De Revolutionibus* (1543) a zavšenie v obraze vesmíru ako stroja podľa teorém I. Newtona (*Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*, 1687). Najvýznamnejším predstaviteľom tohto mohutného myšlienkového hnutia v prírodovede bol **Galileo Galilei** (1564 – 1642). Vo svojom *Dialógu o dvoch hlavných systémoch sveta* (1632) objasňuje, že veda, autonómna od viery a od filozofie, musí postupovať od zmyslovej skúsenosti k nevyhnutným dôkazom, pričom pod skúsenosťou má na mysli experiment. Veda je predovšetkým experimentálna, teda je v neustálom procese overovania, dopĺňania, zdokonaľovania, na základe prísnych vedeckých kategórií, metód a výpočtov. Cieľom modernej vedy nie je skúmať, čo je podstatou vecí, ale ako funguje príroda. Vedecká revolúcia spočíva najmä v zmene chápania vedeckej pravdy: tá má byť funkčná, t. j. použiteľná na premenu sveta, na pretváranie prírody a vytváranie novej technickej reality.

Obrat v kozmológii a v samotnej vede znamenal zároveň aj obrat v antropológii – človek vedy bol chápaný ako *homo faber*, ktorý pomocou inštrumentov odhaľuje a izoluje fyzikálne javy a zákonitosti, aby ich použil v nových inštrumentoch, oslobodzujúcich ľudstvo od prírody. Slobodné umenia intelektuálnych skúmaní sa aj vo vzdelávacích inštitúciách postupne nahrádzali tzv. mechanickými umeniami, teda technickými odbormi, ktorých absolvent bol vedec–inžinier. Táto idea sa stala základom modernej mentality, charakte-

ristickej sebestačnosťou a sebaistotou človeka, akcieschopnosťou, objektivitou a užitočnosťou poznania, nemetafyzickým a desakralizovaným chápaním sveta.

Racionalistická filozofia a vedecká revolúcia umožnili vzniknúť širokému intelektuálnemu a spoločenskému hnutiu – **osvietenstvu**. Týmto označením možno priliehavo charakterizovať kultúru 18. storočia. Osobnosti tohto obdobia sami seba označovali za „poslov svetla“, čím mienili možnosti samostatného tvorivého ľudského umu a oslobodenie od „starého režimu“ monarchií a cirkevnej hegemonie. Vo filozofickom myslení sa osvietenké ambície objavili už koncom 17. storočia. Oproti racionalistickej téze o pochybnosti zmyslov a o vrodenej ideách rozumu postavili **anglickí empiristi** (J. Locke, G. Berkeley, D. Hume), epistemologický systém na tvrdení, že „nič nie je v rozume, čo by predtým nebolo v zmysloch“. Osvietený „nával dôvery vo vedu“ (R. Scruton, 2000, s. 121), motivovaný úspechom newtonovskej fyziky, sprevádzal skeptický postoj k autoritám a k všetkému, čo nebolo podložené empirickou skúsenosťou. Osvietený prístup ovládol aj dejepis, etiku, politiku, motivoval k vzniku nesmierne ambiciózneho projektu **francúzskych encyklopedistov** (D. Diderot, J. D’Alembert, F. A. Voltaire, P. H. Holbach) a k materialistickej vízii „hodinársky presného“ vesmíru. Z nej sa zrodili sociálne a politické teórie občianskej emancipácie, ktoré vyústili do Francúzskej revolúcie (1789), so všetkými jej výdobytkami i krvavými súvislosťami.

Štrukturálnej premene politického systému v západnej Európe z monarchického na republikánsky predchádzali myšlienky významných filozofov. V 60. rokoch 18. storočia bola v politických salónoch stále populárnejšia predstava rovnosti ľudí a model demokracie **Jeana-Jacquesa Rousseaua** (1712 – 1778). Bol otcom myšlienky revolúcie, teoretikom vnútorného citu, obhajcom rozpustenia individua v sociálnom organizme, zástancom liberálneho socializmu, prvým veľkým (hoci kontroverzným) mysliteľom modernej pedagogiky. Čerpal zo zdrojov rozvinutého osvietenstva a zasadil korene romantizmu. Hlásal návrat k prirodzenosti, ktorú chápal ako život v súlade s prírodou. Tieto myšlienky rozvinul v trilógii diel *Rozprava o vedách a umení* (1750), *Rozprava o pôvode a základoch nerovnosti medzi ľuďmi* (1755), *Emil alebo O výchove* (1762). Rousseau tvrdil, že človek sa rodí vo svojej podstate dobrý, ale súčasná racionalistická a majetnícka spoločnosť je skazená. Vinu za narušenú rovnováhu nesú vedy, ktoré vznikli z pýchy a opäť len nabádajú k pýche a nadradenosti. Rozum sa snúbil s vlastníckym právom, aby spolu vytvorili modernú spoločnosť, ovládanú nerestami. Rousseau navrhuje vziať si za kritérium všetkých skutkov prírodu a jej „pôvodnej добрote“ podriaďiť vôľu i rozum. Toto kritérium uplatňuje v náčrte politického usporiadania spoločnosti (individualizmus je podľa neho neprirodzený, nevyhnutné je



podriadenie sa tzv. všeobecnej vôli), ako aj pri opise pedagogických postupov vychovávateľa (rešpektujúc jednotlivé vývinové štádiá dieťaťa). Jean-Jacques Rousseau, napriek vlastnej životnej i teoretickej rozporuplnosti (P. Johnson, 2012), sa stal neprehliadnuteľným intelektuálom, ktorého myšlienky silne ovplyvnili vývoj myslenia nasledujúcich čias.

Ďalšou neprehliadnuteľnou postavou neskorého osvietenstva, tentoraz v nemeckej jazykovej oblasti, bol zakladateľ novovekého idealizmu **Immanuel Kant** (1724 – 1804). Kant si predsavzal vytvoriť syntézu dovedy protikladných filozofických smerov, racionalizmu a empirizmu. Uskutočnil to najmä vo svojich kritikách (*Kritika čistého rozumu*, 1781; *Kritika praktického rozumu*, 1788; *Kritika súdnosti*, 1790), ktorými sa do dejín myslenia zapísal ako „najväčší filozof od Aristotela“ (R. Scruton, 2000, s. 156). Vo svojej epistemológii predložil možnosti syntetického poznania *a priori*, v ktorom subjektivita *ja* sa stáva transcendentálnou, t. j. prekonávajúcou čiastkové a individuálne a zaisťujúcou všeobecnú platnosť. Týmto spôsobom však odsunul metafyzické poznatky do oblasti hypotéz či vier, resp. do sféry tzv. praktického rozumu čiže etiky. Zmyslom etiky je definovanie objektívnej normy správania, vyjadrenej kategorickým mravným imperatívom. Kant sformuloval tzv. personálny princíp, podľa ktorého nemožno nakladať s človekom ako s vecou, pretože každý človek je zdrojom dôstojnosti a rešpektu. Vlastným teoretickým postojom, nazvaným transcendentálny idealizmus, podľa ktorého subjektivita *ja* je subjektivitou abstraktnou a všeobecnou, Kant otvára dvere rozhodujúcemu filozofickému prúdu 19. storočia, klasickému nemeckému idealizmu.

V kultúrnom prostredí romantizmu (F. H. Jacobi, F. Schiller, J. W. Goethe, F. Hölderlin, F. Novalis) dozrieva **filozofický idealizmus**, reprezentovaný predovšetkým J. G. Fichtem, F. Schellingom a G. W. F. Heglom. Hlavnou myšlienkou idealizmu je systematické pochopenie skutočností na základe myšlienkeho subjektu, ducha, ktorého pojmy sú v konečnom dôsledku zameniteľné za neustále sa meniacu a stávajúcu sa skutočnosť. Realita je vlastne komplex vzťahov a procesov, zúčastňujúcich sa na dialektike svetového vývoja, ktorý smeruje k budúcemu definitívnemu víťazstvu absolútneho ducha. Idealizmus predpokladá nadľudský rozumový poriadok ako uzavretý systém, v ktorom jednotlivci a jednotlivosť strácajú význam. Význam má len univerzum ako celok, v ktorom sa odohráva dráma emancipácie ducha. Idealizmus sa neskôr stal myšlienkovou pôdou pre vznik a rozvoj totalitných koncepcií 20. storočia (nacizmus i komunizmus).

Na heglóvsky idealizmus čoskoro zareagovali ďalší predstavitelia klasickej nemeckej filozofie (A. Schopenhauer, F. Nietzsche, K. Marx a i.), ktorí ho nejakým spôsobom buď zamietali (Schopenhauer, Nietzsche), alebo ho „pre-

vrátili z hlavy na nohy“ (Marx). **Artur Schopenhauer** (1788 – 1860) sa odvracia od samolúbeho racionalizmu, aby znamienko absolútnej prevahy vpísal temnej vôli. Tá je v skutočnosti vládkyňou prírody a v možnostiach jedinca niet slobodného činu (Schopenhauer tak anticipuje psychický determinizmus S. Freuda). Zo Schopenhauerovej metafyziky čerpal podnety aj **Friedrich Nietzsche** (1844 – 1900), jeden z najvýznamnejších nemeckých literátov. Vo svojom nesystematickom a kontroverznom diele demoluje dovtedajšie inštitúcie domnelej neotrasiteľnej istoty (rozumu a náboženstva) a uvádza na scénu autonómneho jedinca, tvorca vlastných hodnôt a noriem, zápasníka s pokrytectvom na ceste k „nadčloveku“. Vybrané Nietzscheho myšlienky oslovovali aj nacistov v 30. rokoch 20. storočia. Obnovený záujem o jeho inšpirácie sa objavil medzi teoretikmi postmodernizmu.

**Karl Marx** (1818 – 1883) síce nezasiahol výrazne do dejín filozofie (R. Scruton, 2000, s. 203), ale jeho vplyv na budovanie modernistickej spoločnosti bol masívny. S úmyslom oslobodiť človeka od všetkých majetkových nespravodlivostí načrtol politický systém, v ktorom by sa právo na súkromné vlastníctvo rozptýlilo v beztriednej spoločnosti. Realizáciu tejto utopickej predstavy zveruje do rúk medzinárodnému robotníckemu hnutiu. Marxova predstava komunizmu sa v 20. storočí stala odôvodnením násilných revolúcií a totalitných režimov.

Kolektivistickú verziu života v spoločnosti okrem marxizmu a novomarxizmu presadzovali aj pozitivisti. **Pozitivismus** bol vplyvné myšlienkové hnutie, ktoré do veľkej miery ovládlo západnú kultúru v jej filozofických, pedagogických, politických, historických a literárnych vyjadreniach až po prvú svetovú vojnu. Sprevádzal nadšené obdobie industrializácie, pokroku a sociálnych reforiem. Hlavnou myšlienkou pozitivismu bola viera, že veda, technika a výchova dokážu vyriešiť každý problém. Za zakladateľa sa považuje otec sociológie Auguste Comte (1798 – 1857), ktorý v *Kurze pozitívnej filozofie* odmieta náboženské a metafyzické myslenie a nastoľuje myslenie „pozitívne“, teda založené na čistých faktoch a zamerané na praktický úžitok spoločnosti. Matematiku kladie ako základ a sociológiu („sociálnu fyziku“) ako vrchol všetkých vied. Optimistická – a naivná – dôvera v schopnosti empirických vied zabezpečiť blahobyt a šťastie, nazývaná tiež *scientizmus*, udala aj tón presvedčeniu širokých vrstiev ľudí na dlhé obdobie. Podobou sociálneho pozitivismu v Anglicku bol **utilitarizmus** (J. Bentham, J. Mill, J. S. Mill). Jeho princípom je „čo najviac šťastia pre čo najväčší počet ľudí“, pričom za ekvivalent šťastia sa považuje merateľná hodnota – najmä blahobyt. Utilitarizmus stojí na predpoklade, že pravdivé a dobré je len to, čo je užitočné (lat. *utile* = užitočné). Utilitárny kalkul sa sám ukazuje ako obmedzený a protirečivý, ak sa má aplikovať na rozmanité preferencie a túžby ľudí. Sociálny empi-

rizmus sa preniesol do USA, kde našiel vlastný výraz vo filozofii pragmatizmu. **Pragmatizmus** (W. James, Ch. Peirce, J. Dewey) odmieta špekulatívnu reflexiu preto, aby skúmal, aké praktické následky a reakcie môžeme očakávať od určitého myšlienkového obsahu. Pravdivé nie je to, čo sa zhoduje so skutočným, ale to, čo sa osvedčuje ako dobré, účinné, použiteľné a praktické. Pozitivismus, utilitarizmus a pragmatizmus významne ovplyvnili zmýšľanie celých generácií v tom smere, že viedli k splošteniu ich záujmu o predvídateľný „ekonomický“ benefit. Súčasný konzumný a hedonický životný štýl je jedným z ich dôsledkov.

Technicistická a technokratická spoločnosť 20. storočia bola dotovaná túžbou racionálne ovládať život, a to na základe kolektívnej predstavy, že vedeco-technický pokrok zlepšuje kvalitu ľudského života. Moderna, s vlastnými „veľkými príbehmi“ modelovania spoločnosti a sveta, narazila na vlastný pátos, vlastné despotické implikácie a tendencie centrálného plánovania v duchu sociálneho a politického inžinierstva. Zrútenie týchto predstáv bolo historicky podnietené dvomi ničivými svetovými vojnami, skúsenosťou Osviečeniu, beštialitou totalitných politických systémov a napokon pádom Berlínskeho múru na sklonku 20. storočia.

## LITERATÚRA

- EPSTEIN, M. (1997) The Place of Postmodernism in Postmodernity[on line] [citované 05. september 2012] dostupné na: [http://www.focusing.org/apm\\_papers/epstein.html](http://www.focusing.org/apm_papers/epstein.html)
- GIDDENS, A. (2003) *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství Slon.
- JOHNSON, P. (2012) *Intelektuálové*. Praha: Leda.
- KOYRÉ, A. (2004) *Od uzavřeného světa k nekonečnému vesmíru*. Praha: Vyšehrad.
- REALE, G., ANTISERI, D. (1993) *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi, vol. 2*. Brescia: Editrice La Scuola.
- REALE, G., ANTISERI, D. (1994) *Il pensiero occidentale dalle origini ad oggi, vol. 3*. rescia: Editrice La Scuola.
- RÖD, W. (2001) *Novověká filosofie I*. Praha: Oikoymenh.
- RÖD, W. (2004) *Novověká filosofie II*. Praha: Oikoymenh.
- SCRUTON, R. (2000) *Krátké dějiny novověké filosofie*. Brno: Barrister & Principal.
- SCHALL, J. (2011) *The Modern Age*. South Bend: St. Augustine's Press.
- SOLOMON, R. (1996) *Vzostup a pád subjektu*. Nitra: Enigma.

### 1.1.2 Postmoderna (Peter Rusnák)

Objasniť význam pojmu *postmoderna* je, zdá sa, výzvou k samotnej postmodernej práci, teda k akejsi dekonštrukcii (J. Derrida) či k pokusu odhaliť genealógiu slova zároveň s jeho skrytými ambíciami a politickým pozadím. Sám znalec postmodernity **Wolfgang Welsch** (1946) vyjadruje isté pochybnosti o nadmieru ambicióznom projekte postmodernity (či jej nadhodnotenej teórie), ktorá má privolať nový vek, pričom jej radikálne vymedzenie, teda rozchod s modernou akoby v časoch postmoderných plne ešte ani nezaznieval, ba vlastne vôbec ani nemal nastať. Do akej miery je postmoderna vymedzená smrťou moderny a v akom zmysle by mohla byť jej pokračovaním „inými prostriedkami“, či dokonca naplnením skrytých modernistických ambícií sa pokúsime ukázať. Wolfgang Welsch sa následne oprávnene pýta, a to v kontexte najvýznamnejšej výhrady voči postmoderne, či v projekte postmodernity nejde len „o lacnú propagandu *anything goes*, či nejde len o prvoplánový rozchod so všetkým, čo bolo doposiaľ v kultúre záväzná“? (W. Welsch, 1993b, s. 17) Welsch sa domnieva, že stotožnenie postmodernity s programovým heslom *všetko je dovolené* nie je správne, a ani voči postmoderne korektné. Výzva k *anything goes* totiž nezohľadňuje špecifické pravidlá a požiadavky, ktoré nie sú ľubovoľné, ale naopak – kladú na nás svoje konkrétne spôsoby porozumenia a z nich vyplývajúce nároky. *Anything goes* je kontraproduktívna prax ničiaci pluralitu, na ktorú sa – paradoxne – odvoláva. Ľubovoľne kombinuje všetko so všetkým a všetko rozdielne nakoniec mieša do indiferentnej zmesi. Zamieňa si rešpekt voči formám mnohosti za ľahostajnosť.

**Termín *postmoderna*** pochádza z oblasti výtvarného umenia, ktoré tvorbou ideí predbehlo filozofiu a spätne ju ovplyvnilo. V umení bol pojem *postmodernity* použitý v súvislosti s označením ešte modernejšieho umenia (Rudolph Pannwitz: *Die Krisis der europäischen Kultur*, 1917), avšak až po druhej svetovej vojne vystupuje termín *postmoderna* v kontexte diskurzu, v ktorom mu dnes rozumieme, teda ako súčasť etapy západnej kultúry (Arnold Toynbee: *A Study of History*, 1947). Toynbee považuje za čas zrodu postmodernity rok 1875, keď dochádza k prechodu politiky od nacionálno-právneho konceptu uvažovania o štáte ku globálnej interakcii (W. Welsch, 1993b, s. 17). Postmoderná literatúra (B. Vian, N. Mailer, J. L. Borges, I. Calvino) reaguje na veľké korpusy literárnej moderny (W. Yeats, E. Pound, T. S. Eliot, J. Joyce, R. Musil), pričom sa rozvíja aj postmoderná architektúra (Ch. Jencks, P. Zumthor) a sociológia (A. Etzioni, D. Bell), aby nakoniec téma postmodernity prenikla aj do filozofie (Jean-François Lyotard: *La Condition postmoderne*, 1979). Filozofia postmodernity vymedzuje ako koniec meta-narácií (disenzuálne narácie stoja v ostrom kontrapunkte k smrti totálnej metafyziky hegeliánskeho typu;

dizenzus je preferovaný pred konsenzuálnymi riešeniami, pričom žiadna zo stratégií nie je *a priori* privilegovaná), ako koniec sľubného snívania o zjednocujúcej sile metafyzického logocentizmu (J. Derrida) a antropocentizmu (C. Lévi-Strauss), ako koniec snívania o privilegovanom postavení autora (R. Barthes). Postmoderná vízia sa zameriava na mnohosť jazykových diskurzov, na pestrosť pragmatických stratégií vymedzených analytickou filozofiou ako tzv. *linguistic games* (L. Wittgenstein), na rozmanitosť *Lebensformen* i v oblasti *Lebenslehre*, pričom sa tento pluralizmus stáva takpovediac emblematickým znakom celej postmodernity. Situáciu postmodernity charakterizuje radikálna pluralita, ktorá je odpoveďou na rastúce možnosti rôznych životných štýlov, spôsobov a filozofií života, ktoré generuje postindustriálna spoločnosť rozvinutého kapitalizmu. Sociologické hľadisko pri vymedzení postmodernity teda nebude možné obísť.

Moderná spoločnosť je čoraz menej homogénna, pričom ju stále viac vystihujú narastajúce vnútorné diferencie a ruptúry. Polyteizmus hodnôt (M. Weber) označuje, že sme konfrontovaní s množstvom rôznych rádov sveta, kde žiadny nie je možné vynechať a kde všetky majú rovnakú záväznosť. Moderná spoločnosť sa vyznačuje narastajúcim radikálnym antagonizmom (D. Bell), pričom **pluralita svetových názorov** a funkčných systémov spoločnosti má antropologický základ, keďže pochádza z množstva subsystémov, ktoré má v sebe človek funkčne i geneticky zakódované (A. Gehlen). Pluralizácia sociálnych *lebenswelten* (P. Berger), spojená so segmentarizáciou súkromnej a verejnej sféry, ďalej diverzifikujú spoločnosť a jedinca ako jej občana. Francúzsky sociálny filozof **Gilles Lipovetsky** (1944) sa domnieva, že sme občanmi rozporuplnej kultúry, v ktorej sa stále miesia princípy modernizmu a demokracie, hedonizmu a narastajúcej spotreby, radikálneho individualizmu a narcizmu. Zdá sa, že sa tvorivý potenciál avantgardy koncom 60. rokov vyčerpal (*performance, happeningy, living theatre, body art*), pričom „dýchavičnosť avantgardy, samozrejme, neznamená, že je umenie mŕtve, alebo že umelci už nemajú žiadnu fantáziu, ale skôr to, že najzaujímavejšie diela sa posunuli inam“ (G. Lipovetsky, 2008, s. 189). Metamorfózy vkusu a módy odkazujú do nových príbytkov postmodernej estetiky. Ak je to do istej miery práve estetika zvädzania, určuje ju celkom iste narastajúca kapitalizácia spoločnosti, teda názor, že medzi pluralitnou neurčitosťou hodnôt vždy vyplynie ako spontánny referenčný rámec práve cena artefaktu. „Móda vlastne predstavuje frivolnú tvár tejto novej lásky k pozorovaniu a obdivovaniu a k vonkajšiemu vzhľadu človeka, ktorá sa rozvíja práve na Západe“ (G. Lipovetsky, 2010, s. 93). Umenie však len citlivo a spontánne zaznamenáva zmeny morálneho kódu v spoločnosti. Etická suverenita sa dostáva do konfliktu s absolútnou povinnosťou, pričom sexuálny liberalizmus vedie k promiskuite, alebo inak – k ero-

su s premenlivou geometriou (G. Lipovetsky), ktorá však generuje nárast aj takých „antikvárných“ sociálnych i individuálnych cností, ako sú filantropia, dobrovoľníctvo, sociálna solidarita, ale aj pragmatickú etiku obnovy na spôsob *minima moralia* (T. W. Adorno). „*Dopyt po etike nezostáva ohraničený len oblasťami, ktoré volajú po dlhodobej zodpovednosti. Práve tak kryštalizuje aj v tej sfére, ktorá najdokonalejšie stelesňuje efemérnu a spektakulárnu súčasnosť – v médiách. Tak ako z nových možností techno-vedy vyplynul nárok na etiku budúcnosti, podobne zmnožená moc médií a výstrelky tlače oživilí potrebu etiky aktuality*“ (G. Lipovetsky, 2011, s. 309). Ako vidíme, postmoderna nie je len problematický pojem, ale aj značne **ambivalentný sociálny a kultúrny fenomén**.

Filozofické základy postmodernity siahajú k **Immanuelovi Kantovi** (1724 – 1804), ktorý sa venoval analýze rôznych typov racionality, čím filozofii sprostredkoval tému plurality. Potrebu jednoty inak autonómnych oblastí teoretickej, praktickej i estetickej rozumovosti Kant proklamatívne vyjadril nádejou na existenciu jedného, spoločného rozumu, ktorý sa líši len v spôsoboch použitia. **Georg Wilhelm Friedrich Hegel** (1770 – 1831) prijal Kantovu nádej automaticky ako správnu a následne deklaroval existenciu jedného rozumu. **Edmund Husserl** (1859 – 1938) sa vrátil k potrebe potvrdenia istoty rozumu tým, že zameril pozornosť fenomenologického bádania na skúmanie transcendentálnej subjektivity. Avšak filozofické odhalenie plurality, ktorá začala prenikať spoločnosťou, plne uchopil až **Friedrich Nietzsche** (1844 – 1900). V *Radostnej vede* sa prihlásil k nádhernej neistote a mnohoznačnosti bytia. A Nietzscheho motív plurality zásadne ovplyvnil aj veľikánov postmoderného myslenia, ako bol **Gilles Deleuze** (1925 – 1995) a **Jacques Derrida** (1930 – 2004).

Motív plurality však zaznieval aj v mimofilozofickej oblasti bádania, a síce vo výskume exaktných vied, resp. v oblasti metodológie vedy. Objav na poli modernej logiky, tzv. *veta o neúplnosti*, ktorú v roku 1930 formuloval geniálny matematik **Kurt Gödel** (1906 – 1978), objasnila, že ani formálne systémy nemôžu vyčerpať pravdivostný obsah svojimi vlastnými prostriedkami, pričom skutočná celistvosť vedeckej teórie je takto nedosiahnuteľná. „*Pre Gödela budú v každom formálnom systéme existovať vyjadriteľné pravdy, ktoré nebudú dokázateľné...*“ (R. Goldsteinová, 2006, s. 165). Tému plurality ďalej podporil aj rozvoj modernej lingvistiky (F. de Saussure) a semiológie, vplyv psychoanalytického marxizmu tzv. frankfurtskej školy (E. Fromm, H. Marcuse), ako aj „paradigmatické“ *magnum opus* **Thomasa S. Kuhna** (1923 – 1996) *Štruktúra vedeckých revolúcií*, zásadný text, ktorý kongeniálne analyzoval prácu vedeckého spoločenstva pri riešení narastajúcich anomálií v období normálneho fungovania vedy, ako aj jej revolučný potenciál pri rieše-

ní vedeckej krízy. Pre postmoderné myslenie sa Kuhnove témy stali nesporne inšpiratívnymi predovšetkým myšlienkou diskontinuity vedeckého pokroku, ako aj úvahou o nesúmerateľnosti jednotlivých paradigiem, a to predovšetkým v špecifickom mode fungovania paradigmy, a síce v odkaze na typus ideácie. Sám Kuhn prirovnával pôsobenie paradigmy k Gestalt-efektu, známemu z tvarovej psychológie. „*Operácie a merania sú určované omnoho viac paradigmou než bezprostrednou skúsenosťou, z ktorej sú čiastočne získavané. Veda sa nezaobera všetkými možnými laboratórnymi manipuláciami, ale vyberá si tie, ktoré sú významné pre porovnanie paradigmy s tou bezprostrednou skúsenosťou, ktorú paradigma už čiastočne určila*“ (T. Kuhn, 1997, s. 128 – 129).

V istom zmysle na Kuhnovu myšlienku nesúmerateľnosti paradigmatických revolúcií nadviazal aj francúzsky filozof **Michel Foucault** (1926 – 1984), ktorý v diele *Slová a veci* zaviedol pre svoj filozofický (resp. archeologický či neskôr genealogický) projekt analýzy poznania príznačný pojem *epistémé*, teda akési historické *a priori* (systém, poriadok), ktoré vopred reguluje (determinuje) obsahy i spôsoby nášho poznania. Aj z Foucaultových záverov vyplývalo, že „*dejiny nie sú kontinuita, ale diskontinuita*“ (M. Petříček, 1997, s. 169). Vo svojej inauguračnej prednáške na Collège de France 2. decembra 1970 nazvanej *Rád diskurzu* Foucault vymedzil **princíp diskontinuity** tak, že „*prítomnosť systémov zovzácňovania ešte neznamená, že pod nimi či mimo nich vládne veľký, neohraničený, súvislý a tichý diskurz, ktorý tieto systémy potláčajú alebo zadržávajú a ktorý by sme si mali vyzdvihnúť tým, že mu konečne vrátíme slovo. Netreba si predstavovať, že svetom preniká a so všetkými jeho formami a udalosťami sa splota niečo nepovedané alebo nemyslené, čo by sme mali konečne artikulovať a sprítomniť mysliu. Diskurzy musíme chápať ako diskontinuitné činnosti, ktoré sa občas križia a zblížujú, no rovnako často si ostávajú cudzie alebo sa navzájom vylučujú*“ (M. Foucault, 2006, s. 32 – 33). Úlohou postmodernej filozofie potom bude odkrývať skryté ambície tušených meta-diskurzov, odhaľovať subtilne mechanizmy moci, donucovacích praktík a policajných režimov, ktoré inštitucionálne pôsobia v každom režime, v každej diskurzivite. Byť postmodernistami znamená byť majstrami podozrenia. A to aj, a možno predovšetkým, v diskurzoch politiky. Veď „*prištíhnúť pri číne rozprávačov legend znamená zachytiť pohyb, akým sa konštituuje národ*“ (G. Delleuze, 1998, s. 142). Každý diskurz má svoje zakladateľské udalosti, o ktorých vypovedá mytológia, pričom sú to spravidla udalosti nízke a hanebné, ako dodáva Michel Foucault a vo *Všeobecných dejinách hanebnosti* popisuje Jorge Luis Borges. Preto môžeme tvrdiť, že **postmoderna je skutočne pokračovaním moderny**, ale s istým podozrením voči nej, ako aj s nutným prehodnocovaním. Moderna teda anticipuje prácu postmodernej a postmoderna završuje to, čo moderna vytýčila ako možné – viesť vojnu

s celkom, dôsledne odmietnuť nátlak a teror, vydať svedectvo o nepredstaviteľnom, oživiť tenziu a zachrániť česť moderny. Ved' „*dielo sa nemôže stať moderným, ak najprv nie je postmoderné. Takto chápaný postmodernizmus nie je modernizmom na jeho konci, ale v stave zrodu, a tento stav je trvalý*“ (J.-F. Lyotard, 1991, s. 102).

Postmoderná filozofia so záujmom reflektuje otázku nesúmerateľnosti, diskontinuity, ako aj vývoja vied smerom k pluralite. Domnieva sa, že nie uniformita, ale pluralita je prejavom reálneho života. Ved' práve mnohosť, diskontinuita, antagonizmus a pluralita natrvalo prenikli do každého diskurzu exaktných vied. A, samozrejme, nesúmerateľnosť. Aj podľa **Jean-François Lyotarda** (1924 – 1998) je bytostnou ideou postmodernity práve „*kritizovať plytkú ideu informácie, odhaľovať neliečiteľnú neprehľadnosť v jazyku samotnom. Ten nie je nástrojom na komunikáciu, ale je vysoko zložitým súostrovím, vytvoreným z oblastí viet s takými odlišnými režimami, že nemožno preložiť vetu z jedného režimu (napríklad deskriptívnu) do vety iného režimu (hodnotiacej, preskriptívnej) ... Rád neobsahuje nijakú informáciu*“ (J.-F. Lyotard, 1997, s. 63). S dôrazom na nesúmerateľnosť, pluralitu a diskontinuitu bude v postmoderne tradičná náuka o absolútnom rozume prekonaná, čím sa otvorí priestor pre *rozptylenú filozofiu* (G. Bachelard), pre *scientistický pluralizmus* (P. A. Florenskij), teda pre postmoderné myslenie. Práve životodarná téma nesúmerateľnosti, ktorá výrazne napomohla resuscitácii sociálnych vied v atmosfére víťazného nájazdu novopozitivismu, a to v situácii o to bizarejšej, že inšpiratívny objav nesúmerateľnosti vyšiel práve z dielne analytického myslenia „*najmodernejšej*“ a „*najexaktnejšej*“ metodológie vied. „*Postmoderná filozofia sa rozhodne stavia na stranu nesúmerateľného a pokúša sa mu prinavrátiť jeho práva (...) Postmoderná filozofia uskutočňuje presne to, na čo chcel Nietzsche vyzvať vo svojom programovom spise: presiahnutie racionality, ktorá sa stala reštriktívnou, obnovením zohľadnením toho, čo je nesúmerateľné*“ (W. Welsch, 1993a, s. 75). Napokon, podľa Lyotarda, je francúzska filozofia posledných rokov, na rozdiel napr. od nemeckej (J. Habermas), takmer vždy postmoderná práve preto, lebo francúzsky filozofický diskurz zameral „*svoju reflexiu na dekonštrukciu písma (Derrida), na neusporiadanosť diskurzu (Foucault), na epistemologický paradox (Serres), na inakosť (Lévinas), na účinok zmyslu v nomádickom stretávaní (Deleuze), preto, lebo zamerala pozornosť aj na nesúmerateľnosť*“ (J.-F. Lyotard, 1997, s. 64).

Postmoderna teda nie je ani trans-moderna, ani anti-moderna, ale je **skôr radikalizovanou modernou**. Je to myslenie, postoj, ktorý víta a uznáva pluralitu v jej principiálnej podobe, ktorá však už prenikla do moderny. „*Postmoderna je taká moderna, ktorá sa definitívne lúči s hlbokou túžbou po jednote, pretože poznala jej odvrátenú stranu – štrukturálny útlak všetkého, čo sa od-*



lišuje a čo sa usiluje o niečo iné“ (W. Welsch, 1993b, s. 31). Preto Welsch hovorí o postmoderne aj ako o našej postmodernej moderne. K moderne totiž prináleží postmoderna ako jej transformačná forma. Preto nebude postmoderna znamenať rozchod s modernou, ale skôr jej pokračovanie v nových formách radikálneho pýtania sa na modernu. „Práve to chce povedať názov Naša postmoderná moderna. Moderna je substantívum. Postmoderna označuje len formu toho, ako je dnes potrebné modernu naplniť. Naša moderna je formovaná postmoderne. Žijeme ešte v moderne, ale len potiaľ, pokiaľ uskutočňujeme čosi postmoderné“ (W. Welsch, 1994, s. 14). Postmoderna, ktorá víta pluralitu, zintenzívnenú pluralitu (radikálnu pluralitu), vyplýva z avantgardných ambícií moderny. Avšak postmoderna rozlišuje medzi pluralitou a konvenčným pluralizmom. Na pôde etiky a filozofie pritom ide o zásadný spor. Pluralizmus v sebe obsahuje bázu, ktorá je principiálne konsenzuálna (prevaha spoločných cieľov a záujmov; uznanie preferované pred kontroverziami; vždy prítomná ochota uzátvorkovať konflikty), kým postmoderná pluralizácia nezostáva pri stabilizácii *status quo* na spôsob konsenzu, ale smeruje priamo k organizačným zdrojom kultúry. Spor medzi afirmatívnym postojom ku konsenzuálnemu pluralizmu (Odo Marquard) a postojom operácií na báze radikálneho disenzu ukazuje radikalita ekologického spochybnenia bežných koncepcií ekonomického progresu či feministická iniciatíva.

Ak významný umelec moderny, hlavný predstaviteľ umenia informelu, **Jean Dubuffet** (1901 – 1985) napísal v roku 1951, že naša kultúra je odev, ktorý nám nesedí, myslel tým práve onen transformačný potenciál, ktorý so sebou prináša **výzva k radikálnej pluralite**, ten postmoderný akcent stelesňujúci novú paradigmatickú udalosť. Dubuffet následne uviedol štyri hlavné body nastávajúceho obratu: 1. odvrátenie sa od západného antropocentrizmu; 2. relativizácia racionality, primátu logiky a rozumu; 3. odklon od monokultúry zmyslu ako vedomá iniciatíva k polysémii (zámerné inštalovanie mnohoznačných textov, artefaktov); 4. odklon od prevalencie videnia ako vykročenie od estetiky k anestetike (hlbšie než perceptívne pôsobenie artefaktu, ambícia osloviť ducha). A dodal: Nechajte Heideggera na pokoji! (W. Welsch, 1993a, s. 60). Slávny spor Lyotarda s Adornom o charakter radikality postmodernej (opcia plurality verus stále prítomná túžba po jednote) nakoniec smeruje k lyotardovskému projektu tzv. afirmatívnej estetiky, teda k estetike experimentu a plného vnímania, k estetike pluralizmu. Veď „*dekompozícii umenia zodpovedá koniec metapríbehov*“ (W. Welsch, 1993a, s. 69). J.-F. Lyotard pri súčasnom čítaní Adorna, v aktuálnej lektúre jeho *negatívnej estetiky* (*Estetická teória, Negatívna dialektika, Minima moralia*) diagnostikuje vlastne skrytú a zamlčanú anticipáciu postmodernej (J.-F. Lyotard, 1997, s. 64 – 65).

Významnú legitimitu postmoderne priznáva aj dejinná skúsenosť ľudstva.

Negatívne skúsenosti s modernistickou požiadavkou jednoty, ako aj poznanie, že moderna je spojená vždy s nejakým nátlakom. V tomto duchu Lyotard charakterizoval postmodernu ako rozchod s meta-naráciou. Ako rozchod s veľkými projektmi, ktoré propagovali vybranú dominantnú ideu, ktorá spätne určovala praktický život doby. „*Emancipáciu ľudstva v osvietenstve, naplnenie Ducha v idealizme, hermeneutiku zmyslu v historizme, šťastie všetkých ľudí skrze bohatstvo v kapitalizme, oslobodenie ľudstva k autonómii v marxizme. Tieto veľké rozprávania už v nás nemôžu prebúdzat' dôveru – v neposlednom rade vďaka moderným totalitarizmom*“ (W. Welsch, 1993b, s. 34). Odvrátenou tvárou jednoty je nátlak a teror. Postmoderné myslenie má za chrbtom práve túto katastrofálnu skúsenosť s jednotou. Stratou veľkého sna o jednote je zisk autonómie a oslobodenie. Preto postmoderna nesmúti za duchom *fin de siècle*, melanchólia je jej cudzia, niet dôvodu k zármutku. Ved' principiálnym prínosom postmoderny je vysoké hodnotenie diferentného a heterogénneho. Dá sa povedať, že postmoderna nesmúti ani za novovekým a osvietenstvom potvrdeným konštruktom subjektu. Tam, kde provokatívne, ale jednoznačne významne a tvorivo zasiahol do literárneho diskurzu **Roland Barthes** (1915 – 1980) štúdiou *Smrť autora*, dodáva Michel Foucault v *Prológu k transgresii*, že reč postmoderny „*definuje priestor onej skúsenosti, v ktorej hovoriaci subjekt vystavuje sám seba namiesto toho, aby sa vyjadroval, v ktorej smeruje k stretnutiu s vlastnou konečnosťou, takže jej každé slovo odkazuje k jeho vlastnej smrti*“ (M. Foucault, 1996, s. 33). Smrť metafyzickej konštrukcie subjektu je výzvou k interpretácii otvoreného diela (U. Eco), lektúrou rovnoprávnosti trojakej intencie – *auctoris, lectoris, operis*, pričom privilegovaný diskurz neexistuje. Na poli psychoanalýzy túto dekonštrukciu subjektu potvrdzuje aj **Jacques Lacan** (1901 – 1981), keď tvrdí, že „*pravdou subjektivity je jej symbolický charakter; teda práve fakt, že nie je seba-stredným zdrojom, pričom fiktívna podstata subjektu neznamena jeho neexistenciu: znamená len toľko, že subjekt je v tejto perspektíve subjektom nevedomia, teda že neexistuje ako inštancia totožná sama so sebou a plne si vedomá všetkých pravidiel svojho fungovania*“ (J. Fulka, 2008, s. 230). Toto poznanie vníma postmoderna ako oslobodzujúce a nesmierne tvorivé, čo v oblasti postmodernej estetiky potvrdili aj **Jean Baudrillard** (1929 – 2007), **Dietmar Kamper** (1936 – 2001) a **Peter Sloterdijk** (1947). Baudrillard intervenuje v prospech subkultúr, rehabilituje umenie *graffiti* a upozorňuje na disciplinujúcu vládu jednoznačného znaku, semiokracie. Kamper upozorňuje, že nie sme občanmi republiky imaginatívneho, v ktorej by pôsobili tvorivé a oslobodzujúce sily obrazu, ale kde skôr vládne sklamanie z nenaplnených príslubov šťastia, ktoré sú v obrazoch obsiahnuté. Sloterdijk sa hlási k potrebe metaforizácie jazyka, keď hlása obrat k programovej estetikej impregnácii myslenia, keďže každé

myslenie (exaktné, logické, experimentálne) v sebe nesie nukleus vnímania, teda estetiky. V postmoderne nemá totiž konfúzia racionalít žiadne racionálne ospravedlnenie. Meta-diskurz ovládaný médiom meta-jazyka v priestore meta-politiky sú osvietenské rezíduá *raison d'être*, ktoré jasne a kriticky vymedzuje postmoderná situácia. „*Táto situácia vyznačuje, o čo dnes ide vo filozofickom myslení. Je potrebné uskutočňovať metafyziku v čase jej smrti, ako hovoril Adorno, avšak bez rizika upadnutia do rozšíreného pozitivistického pragmatizmu, ktorý nie je pod svojím liberálnym zovňajškom o nič menej hegemonný ako dogmatizmus. Vyznačiť líniu rezistencie voči obidvom. viesť protiútok proti konfúziám, bez toho, aby sa opäť vytváral nejaký nový front. V danom okamihu obrana racionalít operuje prostredníctvom mikrológií*“ (Lyotard, 1993, s. 63).

## LITERATÚRA

- DELEUZE, G. (1998) *Rokovania 1972-1990*. Bratislava: Archa.  
 FOUCAULT, M. (1996) *Myšlení vnějšku*. Praha: Herrmann&synové.  
 FOUCAULT, M. (2006) *Rád diskurzu*. Bratislava: Agora.  
 FULKA, J. (2008) *Psychoanalýza a francouzské myšlení*. Praha: Herrmann&synové.  
 GOLDSTEINOVÁ, R. (2006) *Neúplnost*. Praha: Argo/Dokořán.  
 KUHN, T. S. (1997) *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenh.  
 LIPOVETSKY, G. (2008) *Éra prázdnoty*. Praha: Prostor.  
 LIPOVETSKY, G. (2010) *Říše pomíjivosti*. Praha: Prostor.  
 LIPOVETSKY, G. (2011) *Soumrak povinnosti*. Praha: Prostor.  
 LYOTARD, J.-F. (1997) *Hrobka intelektuála a jiné články*. Bratislava: Archa.  
 LYOTARD, J.-F. (1993) *O postmodernismu*. Praha: Filosofický ústav AV ČR.  
 LYOTARD, J.-F. (1991) Odpověď na otázku: Čo je postmoderna? In: GÁL, E. – MARCELLI, M. (eds.): *Za zrkadlom moderny*. Bratislava: Archa, s. 92-105.  
 PETŘÍČEK, M. (1997) *Úvod do (současné) filosofie*. Praha: Herrmann&synové.  
 WELSCH, W. (1994) *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon.  
 WELSCH, W. (1993a) *Estetické myslenie*. Bratislava: Archa.  
 WELSCH, W. (1993b) *Postmoderna – pluralita jako etická a politická hodnota*. Praha: KLP.

### 1.1.3 Súčasnosc' (Andrej Rajský)

**Pojem „súčasnosc'“** chápeme ako obdobie, v ktorom politické, kultúrne a iné udalosti priamo a kontinuálne zasahujú do našej prítomnosti, ktoré majú stále vysoko aktuálny a určujúci vplyv na náš život; tieto zmeny by sme mohli dokonca aj osobitne epochálne vymedziť. Začiatok našej „súčasnosti“ kladíme do začiatku 90. rokov 20. storočia a trvá doteraz, t. j. do práve plynúceho roku 2012. T. H. Eriksen (2009, s. 17) dokonca začiatok tohto obdobia zasa-

dzuje presne do roku 1991, lebo práve vtedy sa podľa neho odohrali tri pre-vratné udalosti s ďalekosiahlymi následkami. Po prvé, rozpadol sa Sovietsky zväz, a v nadväznosti na to sa rozpadlo aj bipolárne politické usporiadanie vo svete Východ – Západ. Po druhé, bola to vojna v Juhoslávii, ktorá ukázala, že etnická, náboženská a kultúrna identita je aktuálna aj v čase globalizácie a je oveľa silnejšia ako umelé kolektívne zväzky. Po tretie, to bol nástup internetu, ktorý sa začal po technologickej, ako aj obsahovej stránke, búrlivo rozvíjať. Na doplnenie môžeme povedať, že aj J. Lohisse (2003, s. 167) považuje internet za nové médium, ktoré nemá nič spoločné s predchádzajúcimi masovými médiami vrátane televízie. Internet totiž na rozdiel od TV poskytuje možnosť aktívneho vstupovania do média napríklad v podobe surfovania medzi webovými stránkami, mailovania, chatovania a pod. Komunikáciu na internete podstatne zmenil nástup webu 2.0 v roku 2004, v ktorom sa už každý užívateľ stáva spoluvorcom internetu. K najznámejším prvkom webu 2.0 patria sociálne siete, medzi ktorými osobitne vyniká Facebook. Napriek veľkej popularite a zmenám, ktoré priniesli sociálne siete, si myslíme, že nie je nevyhnutné obdobie od vzniku webu 2.0 špeciálne vyčleňovať zo „súčasnosti“. Web 2.0 je stále súčasťou internetu, hoci špeciálnou, ktorej účelom je komplexná interaktivita komunikujúcich.

Pojem „súčasnost“ môžeme zároveň subsumovať aj pod pojem „postmoderna“, lebo to, čo platilo pre postmodernu, tak to do veľkej miery platí aj pre súčasnosť. Ide napríklad o pojmy, ako je pluralizmus, relativizácia hodnôt, ekonomizmus, konzumizmus a pod. Zdá sa, že tieto idey ešte viac nabrali na intenzite, lebo v súčasnosti nie je nič dôležitejšie ako ekonomická prosperita, ktorá je podmienená ideológiou konzumu, t. j. spotrebou, hedonizmom a materializmom. Pre súčasnosť je však typické to, čo v postmoderne v druhej polovici 20. storočia ešte nebolo, prípadne nebolo až také výrazné, ako je napríklad utváranie virtuálnych komunít na sociálnych sieťach, zvyšovanie rýchlosti komunikácie, kumulovanie informácií, virtualizácia reálneho života a pod.

Pokusy pomenovať našu dobu ako postmodernú sa v ostatných rokoch príliš zovšeobecnila a rozriedila sa schopnosť pojmu „postmoderna“ presnejšie vystihnúť charakteristiky kultúrnej transformácie dneška. Označenie ideí, postojov, činov a výtvorov ako „postmoderné“ sa dnes ukazuje ako málo výpovedné aj preto, že základný motív postmodernity, opatrnosť a nedôvera, sa obrátil proti vlastnému pomenovaniu: nevieme s istotou určiť, či je tento termín vhodný, ba či vôbec bol kedy výstižný (B. Latour, 2003). Zdá sa, že už aj postmoderna „zostarla“, „vyšla z módy“ (G. Potter, J. Lopez, 2001, s. 4) a na miesto jej „kánonu“ de-štrukturalizácie, indeterminácie a diskurzívnej kontradiktórnosti prichádzajú snahy predsa len vymedziť niektoré črty doby, ktoré

by nám pomohli lepšie porozumieť sebe samým bez vnútornej schizofrénie. V súlade s postmoderným myslením vo všeobecnosti sa tieto snahy realizujú najmä prostredníctvom identifikovania toho, čo sa v našej kultúre stratilo. Stratil sa predovšetkým osvietenický entuziazmus a viera v pokrok, v dosiahnuteľné zavŕšenie moderných utópií vrátane predstavy dokonalého sociálneho štátu či trvalého stále väčšmi integrovaného spoločenstva európskych štátov.

V súčasnosti vzniká množstvo pokusov o uchopenie a označenie najnovšej doby po „smrti postmodernizmu“, napr. post-postmodernizmus, trans-modernizmus (J. Habermas), post-milenializmus (E. Gans), performatizmus (R. Eshelman), pseudo-modernizmus (A. Kirby), metamodernizmus (T. Vermeulen, R. van den Akker), New Sincerity (J. Thorn). Tieto označenia v podstate referujú o dvoch stránkach vymedzenia súčasnej doby. V prvom momente ide o kontinuitu s predchádzajúcim obdobím, ako bola moderna a postmoderna, a v druhom momente o postihnutie aj istých rozdielov, ktoré sú typické pre súčasnosť. Za kľúčových autorov, ktorí reflektujú zmeny v súčasnosti, možno považovať Z. Baumanu, G. Lipovetského, J. Habermasa, P. Virilia, J. Baudrillarda, J. Lohissa, T. H. Eriksena, T. Zasepu, N. Postmana a mnohých ďalších.

To čo spája v pozitívnom zmysle súčasné pokusy o zadefinovanie **post-postmodernizmu**, je presvedčenie, že postmodernú samoúčelnú iróniu možno prekonať pomocou modifikovaných registrov racionality v rozšírenom zmysle slova, ako sú viera, dôvera, dialóg, čínorodosť a úprimnosť, a to aj za cenu oslabenej a z hľadiska modernistických nárokov rozumu nedôslednej teoretickej argumentácie. Jednotlivé návrhy sa medzi sebou líšia z hľadiska hĺbky analýz, zacielenia a rozsahu.

Ako už bolo spomenuté v predchádzajúcej podkapitole, americký architekt Tom Turner už na konci 90. rokov kritizoval postmoderné krédo *anything goes* a vyzval na vykročenie k post-postmodernizmu, pričom preň treba nájsť vhodnejšie pomenovanie. Ruský filológ Mikhail Epstein navrhol prekročiť problematický, reduktivistický „postmodernizmus“ a používať širší a ambicióznejší výraz **trans-modernizmus**. Predpona trans- má naznačovať transcendenciu, pohyb vpred, prekonávanie dočasných kríz a katarzií (M. Epstein, 1997). V kontexte súčasnej postmodernity (už nie postmodernizmu!) nemá ísť iba o vymedzenie sa voči moderne (predpona post-), ale o transformáciu utopických projektov po skúsenosti s postmodernou skepsou. Na 21. svetovom filozofickom kongrese v Istanbule roku 2003 nemecký filozof Jürgen Habermas ohlásil nástup **transmoderny**, chápanej ako ústup k *light* moderne, k pozícii hľadania rozumného konsenzu uprostred multikultúrneho sveta, bez rezignácie na realizáciu spoločných projektov. Transmoderna znamená zámerne, ale mobilné, epizodické a propedeutické konštruovanie spoločenských štruktúr a dynamík, s dôrazom na komunikáciu, spätnú väzbu a udržateľnosť.

Habermasovej koncepcii jej kritici vyčítajú novoosvietenský idealizmus a antropocentrizmus. K najznámejším ľavicovo orientovaným autorom post-postmodernizmu patrí aj Anthony Giddens, ktorý používa termíny „radikalizovaná moderna“ či „reflexívna moderna“, a Ulrich Beck s označeniami „druhá moderna“ alebo „neskorá moderna“.

V roku 2000 americký kultúrny teoretik Eric Gans zaviedol pojem **post-milenializmus**, ktorým opisuje epochu nasledujúcu po postmoderne. V postmoderne identifikoval predovšetkým viktimistické myslenie (angl. *victim* = obeť), ktoré je založené na nezmieriteľnom etickom protiklade medzi páchatelmi násilia a ich obeťami. Postmoderná morálka vzišla z povedomia obeť, ktoré odmietli priestor utópií, prv obsadený násilníkmi. Postmodernizmus preto živil tie politiky, ktoré odtláčali totalitné utópie, v prospech liberálnej demokracie. Naproti tomu post-milenializmus zavrhuje viktimistické myslenie a vyzdvihuje neviktimistický, sebavedomý dialóg, ktorý prispeje k zníženiu miery sebaľútnosti a hnevu na svete (E. Gans, 2000).

Nemecký slavista Raoul Eshelman v roku 2001 skonštatoval koniec postmodernizmu a novú dobu pomenoval **performatizmus** (R. Eshelman, 2001). Pokúsil sa o systematické zadefinovanie post-postmoderny z hľadiska estetiky. V súčasnosti sa podľa neho vytvárajú diela iba takým spôsobom, aby vyvolali jednotnú a esteticky sprostredkovanú skúsenosť transcencie. Performatizmus (z angl. *performance* = vystúpenie, predstavenie) to zabezpečuje tým, že vytvára ucelené umelecké diela, ktoré nútia diváka (čitateľa) identifikovať sa s neprehľadnými vlastnosťami alebo situáciami, a tak zakúsiť krásu, lásku, vieru či transcenciu za zvláštnych umelých podmienok. Eshelman tento model prenáša aj na literatúru, film, architektúru, umenie a filozofiu. Na performatizmus nadväzuje hnutie *New Sincerity* najmä v oblasti kritiky umenia, ktoré odmieta postmodernú iróniu a cynizmus a namiesto nich presadzuje nový étos úprimnosti.

Medzi ďalšími výrazmi pre charakterizovanie súčasnosti sa objavuje aj slovo **hypermoderna**. Hypermoderna je určitým návratom k dôležitosti racionality pre život človeka a spoločnosti, no na rozdiel od moderny väčšmi využíva možnosti individuálnej voľby a slobody, predovšetkým na hedonické ciele. V hypermoderne história a dejinné výstupy nie sú dôležité, lebo okolnosti sa veľmi rýchlo menia. Pre hypermoderne mysliacich sú dôležitými ukazovateľmi správnosti rozširujúce sa bohatstvo, lepší životný štandard, výdobytky zdravotníctva atď. Jedinci a kultúry, ktoré priamo ťažia z týchto vecí, môžu zakúšať opúšťanie hraníc, ktoré vždy obmedzovali život na zemi. Negatívnym dôsledkom tohto očarenia možnosťami je rozplývanie v bezduchej homogénite konzumizmu a nárast rozdielov medzi spoločnosťami a skupinami (Lipovetsky, G., Charles, S., 2005).

Niektorí autori používajú ako synonymum hypermoderny označenie **supermoderna**. Ide o taký stav spoločnosti, v ktorej sa odráža prehĺbenie a zosilnenie moderny v tom zmysle, že zahŕňa hlbokú vieru v schopnosť ľudstva pochopiť, kontrolovať a riadiť každý aspekt ľudskej existencie. Veda a vzdelanosť odpovedajú na požiadavku predvídavosti, s využitím konvergencie medzi technológiou a biológiou. Aplikácia nových technológií, ktoré umožňujú prekročiť prirodzené hranice, zároveň značí zatláčanie či priam zapudenie minulosti a jej dedičstva. Supermoderné myslenie sa snaží zaplniť postmodernú ontologickú prázdnotu dôverou v plauzibilné pravdy. Kým moderna sa zameriavala na vytváranie veľkých právd a príbehov a postmoderna ich de(kon)-štruovala, supermoderna sa hodnotou pravdy vôbec nezapodieva, namiesto toho selektuje a využíva prebytok informácií z mediálnych zdrojov. Postmoderna odsúdila konštruovanie právd ako nemožný podnik. Človek v supermoderne koná uprostred vravy a nadbytku významov, aby unikol nihilistickej tautológii postmoderny. Najlepšou metaforou supermoderného subjektu je internetové vyhľadávanie a vytváranie zosieťovaných blogov (M. Augé, 2009).

Britský autor Alan Kirby v roku 2006 publikoval v časopise *Philosophy Now* rozhodujúci článok *The Death of Postmodernism and Beyond* (A. Kirby, 2006). Vysvetľuje, že postmodernizmus ako kultúrne obdobie sa už pomínul a uvoľnil priestor pre novú paradigmu, založenú na digitálnych technológiách, zvanú **pseudo-modernizmus**. Spája ju s banálnosťou a plytkosťou instantného, bezprostredného a povrchného podieľania sa na kultúre prostredníctvom internetu, mobilného telefónu, interaktívnej televízie. „*V pseudo-modernizme človek telefonuje, kliká, stláča, surfuje, odosiela, presúva, sťahuje*“ (A. Kirby, 2006). Typickými duševnými stavmi pseudo-modernizmu sú ignorancia, fanatizmus a úzkosť, umožňujúce stav podobný tranzu pri digitálnych činnostiach. Výsledkom tejto plytkej a instantnej účasti na triviálnych udalostiach, vyvolanej médiami, je „tichý autizmus“, ktorý nahrádza neurózu moderny a narcizmus postmoderny. Podľa Kirbyho z pseudo-modernizmu nepochádzajú žiadne esteticky hodnotné diela. Príkladom tejto banálnosti sú reality šou a docu-soap, interaktívne správy v TV či „táraniny nájdené na stránkach Wikipédie“. V následnej knihe z roku 2009 *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure our Culture* Kirby zamieňa pojem pseudo-modernizmus za pojem **digimodernizmus**.

V roku 2010 mladí holandskí kulturológovia Timotheus Vermeulen a Robin van den Akker uviedli do diskusie o post-postmoderne termín **meta-modernizmus** (T. Vermeulen, R. van den Akker, 2010). Všimli si, že prelom tisícročí sprevádzala mentalita oscilujúca medzi modernými pozíciami a postmodernými stratégiami. Za jej prejavy považujú „informovanú naivitu“, „pragmatický idealizmus“ a „moderovaný fanatizmus“ rozličných kultúrnych

odpovedí na klimatické zmeny, finančnú krízu, geopolitickú nestabilitu atď. Predpona *meta-* tu neznamená reflexiu z odstupu, ale ustavičný pohyb medzi protikladmi. Predstavitelia filmu, hudby, výtvarného umenia a literatúry vo svojich výpovediach neustále prebiehajú medzi postojmi odvolávajúcimi sa na modernu a potom na postmodernu, no ich konečná pozícia nie je vlastná ani jednej z týchto paradigiem – kmitajú medzi túžbou po univerzálnych pravdách a relativizme, medzi smädom po zmysle a pochybnosťou o zmysle čohokoľvek, medzi nádejou a melanchóliou, medzi úprimnosťou a iróniou, znalosťou a naivitou, empatiou a apatiou, jednotou a mnohosťou, konštrukciou a dekonštrukciou, nadšením a skepsou. Tento nestály pohyb je podľa nich výrazom novoromantickej túžby po a-temporalite a a-topickosti. „*Metamodernizmus odsúva parametre prítomnosti parametrami budúcej prítomnosti, ktorá nemá budúcnosť; a odsúva hranice nášho miesta hranicami surreálneho miesta, ktoré je bez-miestne. Skutočne, takýto je „osud“ metamoderného muža a metamodernej ženy: siahat' na horizont, ktorý neustále ustupuje*“ (tamže, s. 12).

## LITERATÚRA

- AUGÉ, M. (2009) *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Miláno: Elèuthera.
- EPSTEIN, M. (1997) The Place of Postmodernism in Postmodernity[on line] [citované 05. september 2012] dostupné na: [http://www.focusing.org/apm\\_papers/epstein.html](http://www.focusing.org/apm_papers/epstein.html)
- ERIKSEN, T. H. (2009) *Tyranie okamžiku*. Brno: Doplněk.
- ESHELMAN, R. (2001) Performatism, or the End of Postmodernism. In: *Anthropoetics* 6, no. 2 (Fall 2000/Winter 2001). [on line] [citované 05. september 2012] dostupné na: <http://www.anthropoetics.ucla.edu/ap0602/perform.htm>
- GANS, E. (2000) *The Post-Millennial Age*. Los Angeles: University of California. [on line] [citované 05. september 2012] dostupné na: <http://www.anthropoetics.ucla.edu/views/vw209.htm>
- GIDDENS, A. (2003) *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství Slon.
- KIRBY, A. (2006) The Death of Postmodernism and Beyond. In: *Philosophy Now*, N. 58, 2006. [on line] [citované 05. september 2012] dostupné na: [http://philosophynow.org/issues/58/The\\_Death\\_of\\_Postmodernism\\_And\\_Beyond](http://philosophynow.org/issues/58/The_Death_of_Postmodernism_And_Beyond)
- LIPOVETSKY, G., CHARLES, S. (2005) *Hypermodern Times*. Malden: Polity Press.
- LOHISSE, J. (2003) *Komunikační systémy*. Praha: Karolinum.
- LATOUR, B. (2003) *Nikdy sme neboli moderní*. Bratislava: Kalligram.
- POTTER, G., LOPEZ, J. (eds.) (2001) *After Postmodernism: An Introduction to Critical Realism*. London: The Athlone Press 2001.
- VERMEULEN, T., AKKER, R. (2010) Notes on metamodernism. In: *Journal of Aesthetics and Culture*, Vol 2 (2010), s. 1 – 14. [on line] [citované 05. september 2012] dostupné na: <http://aestheticsandculture.net/index.php/jac/article/view/5677/6304>



## 1.2 Moderna

### 1.2.1 Charakteristické črty moderny (Marek Wiesenganger)

Základnou otázkou, na ktorú sa pokúsime ponúknuť odpoveď v nasledujúcom texte je otázka: čo tvorí modernitu?<sup>5</sup> Danou otázkou si kladieme za úlohu určiť základné znaky, ktoré tvoria identitu paradigmy moderny. Na tomto mieste sa nám zdá potrebné zdôrazniť, že snaha o takúto charakteristiku je istou idealizáciou, keďže je určovaním očistenej podoby prvkov, ktoré sa v dejinách kryštalizovali postupne, prežívali svoje premeny, vrcholy a pády, boli v neustálej dynamike akceptovania a prehodnocovania. Alebo tiež aj preto, lebo sa v nej pokúšame odlišiť „typické“ a „podstatné“ od „okrajového“. Z takéhoto hľadiska našou snahou nebude určiť prvky, ktoré identifikujú modernitu iba ako obdobie „po“ inom období (napr. stredoveku alebo humanizme a renesancii), teda na základe časového – chronologického princípu, ale ktoré ju vymedzujú skôr ako nový spôsob prístupovania k životu a svetu, nový spôsob myslenia, hodnotenia, zdôvodňovania vzhľadom na prítomné a pretrvávajúce spôsoby chápania sveta a prístupovania k nemu. Týmto by sme chceli vyjadriť myšlienku, že moderné myslenie nebolo jediným myslením tvoriacim dejiny Európy od 17. storočia po druhú polovicu 20. storočia, ale zrodilo sa ako alternatíva, malo od svojho začiatku alternatívy a nakoniec sa opäť alternatívnym stalo. To, samozrejme, nie je v rozpore so skutočnosťou, že v istom období bolo dominantným a určujúcim spôsobom nielen interpretácie skutočnosti, ale aj organizovania spoločnosti a vytvárania kultúry. Kvalitatívnym a nie časovým odlišením tiež chceme vyjadriť skutočnosť, že moderné myslenie sa šírilo a presadzovalo postupne, netýkalo sa od svojho začiatku celej geografickej ani kultúrnej Európy a nebolo prijímané a rozvíjané ako homogénny celok. Skôr môžeme povedať, že „*krízy, otrasy, rozpory a negatívne reakcie sprevádzajú modernú dobu od jej zrodu. (...) Realizácia jej projektov viedla k protikladným efektom*“ (E. Gál, M. Marcelli, 1991, s. 7). Po týchto úvodných poznámkach sa pokúsime načrtnúť základné prvky modernity.

5 Pojmom *modernita* chápeme „súbor charakteristík moderného myslenia“ (porov. 1.1.1 Moderna), teda akýsi identifikátor moderny, ktorá označuje historickú epochu.

## *Nepřítomnost' stabilného usporiadania sveta*

Jedným zo základných prvkov tvoriacich identitu moderny je nepřítomnost' kozmologickej vízie, ktorá by chápala usporiadanie/poriadok (lat. *ordo*) celého sveta ako stabilnú a hierarchickú skutočnosť (lat. *universum*, gr. κόσμος – *kosmos*) a ktorá by každej jednotlivéj veci pridelovala jej presne a pevne určené miesto. Takúto predstavu o ohraničenom svete, ktorého usporiadanie (*ordo*) bolo dané začiatkom, koncom, stredom a obrysom a súčasne hierarchicky odstupňované podľa plnosti bytia, reprezentovala kresťanská scholastická náuka vychádzajúca z právd viery obsiahnutých v zjavení a z gréckej filozofie (R. Guardini, 1992). V tejto predstave mali Boh – najvyššie a najplnšie bytie, ako aj človek, svoje jasne a pevne vymedzené miesto (nebo a zem), ktoré tvorili jeden harmonický celok (*kosmos*) (J. Maturkanič, 2009). Môžeme povedať, že spomenutá koncepcia v sebe organicky spájala prírodovednú, teologickú, ako aj filozofickú – metafyzickú rovinu. Narušenie tejto kozmologickej perspektívy bolo dané novými astronomickými objavmi, ktoré ukázali neplatnosť predstáv geocentrického usporiadania vesmíru. Tieto objavy však nemali vplyv iba na prírodovednú oblasť, ale zásadným spôsobom ovplyvnili aj oblasť teologickej a filozofickej reflexie. Keďže vesmír prestal byť uzavretým, ohraničeným priestorom, čím sa otvoril **horizont neohraničenosti – nekonečna**, Boh „stratil“ svoje umiestnenie v kozmológii (nebo) a súčasne bola do poriadku sveta vnesená dynamika, ktoré narušila hierarchické usporiadanie bytia. *Kosmos* prestal byť stabilným celkom a stal sa **otvoreným systémom v neustálom pohybe**. Jedným z významných aspektov spomenutých zmien bola destabilizácia kozmologickeho, ontologickeho a rovnako aj teologickeho umiestnenia ľudského bytia. Znamená to, že človek nielenže stratil svoje pevné a vymedzené postavenie v celku sveta, ale súčasne stratil aj akúsi základnú istotu a identitu, čím sa mu otvorila cesta pre nové hľadanie a určenie seba samého.

### *„Rozdvojenie sveta“*

Ďalším prvkom, ktorý určuje identitu moderny, je rozdelenie sveta **na nadprirodzený a prirodzený**. Toto rozdelenie vniesla do európskeho myslenia neskorá scholastická teológia, keď ako reálnu situáciu, v ktorej sa nachádza ľudské bytie, zadefinovala a legitimovala tzv. **„dvojité poriadok“** (lat. *duplex ordo*), teda striktné oddelenie dvoch dimenzií usporiadania sveta.<sup>6</sup>

6 Existencia dvoch rovín reality: prirodzenej a nadprirodzenej bola dovtedy chápaná organicky, v zmysle scholastickej zásady: „Rozlišovať, ale neoddeľovať.“ Striktné rozdelenie

Dôsledkom daného oddelenia bola polarizácia celej skutočnosti na dva světy, pričom každý z nich mal svoje vlastné, autonómne ciele a pravidlá, podľa ktorých sa riadil. Tým sa nielen stratila pôvodná ontologická organickosť a celistvosť sveta, ktorá vychádzala z faktu, že nič nie je od Boha nezávislé a autonómne (**vznik ontologického dualizmu**), ale súčasne sa opäť obnovil dualizmus prirodzeného a teologického poznania.

Tento **gnozeologický dualizmus** priniesol dve významné zmeny v perspektíve a metóde poznania. Prvá sa týkala samotnej teológie, ktorá zavedením „dvojitého poriadku“ stratila v európskom myslení a kultúre určujúcu pozíciu vo formulovaní celistvého a zjednocujúceho vedenia a stala sa vedou venujúcou sa svojej špecifickej oblasti. Táto zmena na úrovni obsahu vedenia znamenala, že pravdy viery dané v zjavení prestali byť garantujúcim a legitimizujúcim základom a horizontom pre prirodzené poznanie a na metodologickej úrovni, že nachádzanie prirodzenej pravdy prestalo byť vymedzené tradíciou, textom a autoritou (Z. Pinc, 1999). Druhá zmena sa týkala prirodzeného poznania a znamenala legitimizovanie priestoru na formulovanie nových princípov, metód, ktoré by zabezpečili istotu, dokonalosť a **celistvosť poznania na prirodzenom princípe**, teda vychádzajúc z právd dosiahnutelných samotným rozumom. Ontologický dualizmus spôsobil rozdelenie každej skutočnosti na jej prirodzenú a nadprirodzenú zložku. Prakticky to znamenalo vznik „prirodzeného vesmíru“, „prirodzenej prírody“, „prirodzeného človeka“, „prirodzenej spoločnosti“ (The Enlightenment in *Encyklopedia Britannica*) atď., ktoré sa stali alternatívami<sup>7</sup> k „Božiemu stvoreniu“ a „Božiemu obrazu“. V každom prípade môžeme hovoriť o **expanzii pojmu natura** (pri-

---

a autonómnosť prirodzeného a nadprirodzeného poriadku boli dôsledkom vážneho teologického sporu o spásu človeka v súvisi s cieľmi jeho bytia. Podstatou tejto teologickej otázky bolo, či je na získanie spásy potrebná Bohom slobodne darovaná milosť alebo má človek na danú milosť nárok. S tým súvisí aj otázka, či je spása človeka jeho prirodzeným alebo nadprirodzeným cieľom. Na jednej strane bola teda sloboda človeka a na druhej sloboda Boha. Riešením tohto sporu bolo zachovanie slobody obidvoch. Dôsledkom snahy teológie zdôvodniť absolútnu slobodu Boha darovať sa človeku voči tým, ktorí tvrdili, že človek má na Božiu milosť nárok, bolo to, že z hypotézy o čistej prirodzenosti (lat. *natura pura*), ktorá znamenala hypotetickú možnosť, že ak by Boh chcel, mohol stvoriť človeka, ktorý by na naplnenie svojho základného cieľa – spásy nepotreboval nadprirodzenú, teda Bohom slobodne darovanú milosť, sa najmä vplyvom teológov Bellarina (1542 – 1621) a Suaréza (1548 – 1617) stalo východisko. Znamenalo to, že bytostnú celistvosť (*integritas*) človek mohol dosiahnuť, ak by sledoval vnútorný autonómny pohyb k cieľom vlastnej prirodzenosti. Všetko, čo sa týkalo Boha a transcendentna, bolo súčasťou nadprirodzeného sveta, ktorý bol chápaný ako človeku pôvodne, prirodzene vonkajší, heteronómny (F. G. Brambilla, 2005). Prirodzené a nadprirodzené prestali byť nedeliteľným celkom a oblasť prirodzeného prestala byť slobodným Božím darom.

7 Pre teológiu trpenými a menejcennými a pre nastupujúce vedy podstatnými.

rodzenosť, príroda), ktorý sa zmenil natoľko, že postupne obsiahol celý reálny svet (T. Halík, 2005).

Ako môžeme vidieť, samotná teológia zdôvodnila autonómnosť človeka voči transcendentnému subjektu (Bohu), keďže koncepcia čistej prirodzenosti (lat. *natura pura*) legitimizovala nezávislosť a sebestačnosť ľudskej prirodzenosti. Človek ostal v napĺňaní prirodzených cieľov ponechaný sám na seba a svoje prirodzené schopnosti. Tým nielen umožnila, ale priamo vyžadovala možnosť uvažovať o človeku ako o prirodzene/pôvodne autonómnom subjekte, ktorý by bol z princípu nezávislý od Boha a jeho dejinného konania v prospech človeka.

### *Nové postavenie myslenia a poznania*

**Zánikom teologickej garancie istoty poznania**<sup>8</sup> vznikla zásadná otázka legitimizácie prirodzenej pravdy, ktorá by svojou kvalitou nahradila autoritu Božieho zjavenia ako garanta univerzálnej celistvej pravdy tvoriacej základ každej čiastočnej skutočnosti. Bolo potrebné stanoviť kritériá, ktoré by definovali istotu pravdivosti poznania a ktoré by boli v súlade s presvedčením, že svet je autonómny, prirodzený a harmonický celok, ktorý sa riadi podľa matematických princípov.<sup>9</sup> Bol to mechanický svet, ktorého podstatu bolo možné uchopiť na základe určenia jeho opakujúcich sa javov (zákonitostí).

Hľadanie pravdy na úrovni istoty sa realizovalo dvoma racionálno-logickými spôsobmi (R. C. Solomon, 1996): vychádzajúc zo skúsenosti – *empirizmus* a vychádzajúc zo samotného myslenia – *racionalizmus*. Obidva prístupy, hoci odlišným spôsobom, predpokladali schopnosť rozumu nachádzať univerzálnu a nepochybnú pravdu v horizonte určenom **ideálom matematického poznania** a prekonávali legitimitu poznania, ktorá by musela byť podložená autoritou a tradíciou. Empirizmus experimentálno-induktívnou metódou reagoval na uzavretosť deduktívnej metódy scholastického poznania voči bezprostrednej realite a nachádzal všeobecnú pravdu vychádzajúc z jej čiastkových a jednotlivých podôb (J. Pospíšil, 2009). Kým empirizmus vychádzal z pozitívnej hodnoty jednotlivej skutočnosti a skúsenosti, racionalizmus dospel k svojmu východisku na základe kritického – skeptického prehodnocovania pravdivosti optikou Descartovho kritéria istoty pravdy vyjadrenom v hesle: „jasne a roz-

8 K vyššie uvedeným príčinám (nové objavy v oblasti prírodných vied – najmä kozmológie, legitimizovanie dvojitého usporiadania sveta) je potrebné pridať aj vznik plurality v teologickom vedení, ktorá bola spôsobená reformáciou.

9 Výstižne to vyjadruje známy výrok J. Keplera (1571 – 1630) (in H. J. Störig, 2007, s. 216): „Ubi materia, ibi geometria“ (voľne preložené: kde je látka/hmota/látka, tam je matematika).

líšene“ (lat. *clare et distinctae*).<sup>10</sup> Tieto nové chápania pravdy a spôsobov jej nadobudnutia úzko súviseli s určením a **legitimizovaním nového „priestoru“ pravdy, ktorým sa stalo myslenie mysliaceho** (lat. *ego cogitans*). Tým však nastali podstatné zmeny v samotnom charaktere pravdy.

Jednou z nich bolo **stotožnenie „istého“ a „pravdivého“**, keďže istota, ktorá bola dovtedy stupňom poznania, sa stala podstatou pravdy. Znamenalo to, že pravdivým sa mohlo niečo stať len vtedy, ak to bolo preukázateľne isté – teda dokázateľné meraním (kvantifikovaním), čo vyvolalo redukciu priestoru samotnej pravdy, keďže všetko „ne-isté“ prestalo byť pravdivým.<sup>11</sup> Rozum a poznanie tým nielen stratili svoju dialogicko-kontemplatívnu dimenziu (Nanni in J. M. PELLEZZO et al., 2008), ale súčasne aj dimenziu kvalitatívnu, teleologickú (S. J. Grenz, 1997). Ďalšou kľúčovou zmenou bola skutočnosť, že **myslenie sa stalo základným východiskom a princípom** (gr. *arché*) **bytia**, pretože racionalistické východisko vyjadrené ako „cogito ergo sum“ znamenalo, že „predstavovanie ako smerodajné *repraesentatio* rozhoduje o prítomnej realite každého predstavovaného, t. j. o jeho bytí ako jestvujúceho“ (K. Michňák, 1969, s. 84). Keďže pravda prestala existovať mimo myslenia, prestala byť metafyzickou, čo znamená, že prestala byť „vo veci o sebe“. Poznanie stratilo svoju úlohu byť účastným na pravde, zjednotiť sa s formou poznávaného a vytýčilo si úlohu reprezentovať svet mimo mysle, teda „*vytvoriť pravdivý, nezaujatý a neosobný obraz skutočnosti*“ (E. Gál, M. Marcelli, 1991, s. 15). **Myslenie a jeho pravda sa stali samoevidentnými** (D. Clippinger, in V. E. Taylor, Ch. E. Winquist, 2001) **a performatívnymi**,<sup>12</sup> keďže obraz sveta a nástroje, ako ho vytvoriť, boli v symbióze (J. F. Lyotard, 1993; Z. Bauman, 1995). V tomto smere je významná aj skutočnosť, že pojem *cogitare* (myslieť) R. Descartes nahrádzal, zamieňal pojmom *percipere* (per-capio), teda pojmom vlastniť, podrobiť si nejakú vec „*a to tak, že ju pred-kladám, pred-stavujem. Takto nie je pred-stavované jednoducho a vôbec iba pred-ložené, ale je dané*

10 Toto kritérium je vo vnútornej kontinuite s princípom dvojitého poriadku, ktorý jednotlivé roviny skutočnosti jasne oddeľoval. Znamenalo to, že sa každé zistenie musí osamostatniť od iného, teda „špecializovať sa vo svojom vlastnom okruhu: *idea clara et distincta ab alia*“ (T. Špidlík, 2007, s. 24).

11 Mohli by sme prirovnáť k zmene pravidla od: „Čo nie je zakázané, je dovolené“ k „Čo nie je dovolené, je zakázané.“ Podľa nášho názoru sa tým posunul boj o pravdu na úroveň akceptovania kritérií dokázateľnosti.

12 Performatívne výpovede sú také, ktorých účinkom na to, o čom je hovorené (tzv. *referens*) vzniká s ich vypovedaním, pričom samotný adresát je vypovedaním vložený do novej situácie. Moderná performativita vedeckých výpovedí znamenala efektivitu, teda účinnosť, vypovedaného voči tomu, o kom je hovorené (J. F. Lyotard, 1993). Ako je vidno, nešlo teda o pravdu samotnej skutočnosti, o ktorej má byť niečo vypovedané, v tomto prípade by išlo o výpovede denotatívneho typu.

*do užívania ako to, čím je možné disponovať (manipulovať)*“ (K. Michňák, 1969, s. 84).<sup>13</sup> **Poznanie** sa stalo nielen kritériom bytia, ale súčasne **nado- budlo aj formu ovládania poznaného**, moci nad bytím a pravdou. Pravda v podobe modernej vedy nadobudla **charakter úžitku a použiteľnosti** dovtedy skrytých tajomstiev a zákonov **sveta a prírody v prospech ľudstva**. Ich definovaním sa totiž stali nielen merateľnými, ale súčasne aj predvídateľnými a ovládateľnými.

## 1.2.2 Ľudské bytie ako subjekt

Nové postavenie myslenia bolo súčasťou novej situácie, v ktorej sa človek nachádzal po páde stabilného, hierarchického a súčasne Božieho sveta. Princi- piálna otázka poznania: „Čo je pravda?“ , ktorá našla priestor svojej odpovede v samotnom myslení, odkazuje na otázku, ktorú môžeme pokladať za funda- mentálnejšiu: „Kto je človek?“ Ako totiž poukazuje Z. Bauman (2002, s. 50): *„Na prahu modernej éry sme boli oslobodení od viery v stvorenie, zjavenie a večné zatratenie. Bez takejto viery sme tu my, ľudia, zrazu ,sami za seba‘ – čo znamená, že od tohto momentu už nepoznáme iné medze zdokonaľova- nia a sebazdokonaľovania ako nedostatky vo svojej dedičnej alebo získanej výbave, vynaliezavosti, odvahe, vôli a odhodlaní.“* Práve **stratou kľúčových súradníc**, podľa ktorých človek určoval svoju identitu, sa zásadným a novým spôsobom nastolila požiadavka zodpovedania na vyššie vyslovenú **otázku o podstate človeka**. Sila a naliehavosť tejto otázky a snahy o jej zodpoveda- nie sa ukazuje aj v tom, že bola prameňom vytvorenia špeciálnych vied o člo- veku, medzi ktorými nakoniec našla svoje miesto aj filozofická antropológia (por. F. G. Brambilla, 2005; N. Pelcová, 2000).

Základnou dynamikou v tomto procese bola dynamika hľadania stabilného a nespochybniteľného základu. Ako vidno, tento proces bol druhou stranou obdobného hľadania v oblasti poznania, resp. išlo o jeden proces, v ktorom bolo určovanie pravdy, či skôr pravdivosti, vymedzené hľadaním identity člo- veka a naopak. **Gnozeológia sa stala nielen ontologickou, ale aj antropo- logickou**. V takomto priestore spolužitia pravdy, bytia a človeka sa centrom sebaurčenia ľudského bytia stal **pojmom subjekt**,<sup>14</sup> ktorý síce vo svojom pô- vodnom význame nemal výraznejší, špecifický vzťah k človeku, ale v dyna-

13 Jasne to vyjadruje F. Bacon (1561 – 1626) svojím výrokom „*The knowledge is the power*“ – „Poznanie je moc“.

14 Lat. *sub-iectum*, gr. *hypokeimenon* – to, čo spočíva v základe vecí, to, čo je samo zo seba už predložené, čo je večné a nemenné, určujúce vlastnú povahu vecí (N. Pelcová, 2000).

mike nachádzania prirodzeného základu ľudského bytia sa stal jeho vlastným menom a podstatným označením (K. Michňák, 1969). Určenie ľudského bytia ako subjektu nebolo v prvom rade zavedením novej metafyzickej jednotky, ktorá by bola časťou skutočnosti, ale bolo viac vyjadrením základného presvedčenia o „sile“ a „stabilite“ dôveryhodnosti<sup>15</sup> a hodnoty vlastného bytia, ktoré má svoj vlastný, od iných skutočností oddelený priestor autonómneho existovania a sebariadania. Podľa K. Michňáka (1969) bolo až v tejto chvíli možné hovoriť o postavení ľudského bytia, lebo človek našiel pomyselný pevný bod, o ktorý by sa mohol oprieť a z ktorého by mohol nanovo vytvárať usporiadaný celok.<sup>16</sup>

Sila a stabilita subjektu, ktoré sme vyššie spomenuli, však v chápaní moderny nikdy neboli nejaké neurčité, všeobecné skutočnosti, ale vždy sa identifikovali s konkrétnou danosťou (tzv. mohúcnosťou) ľudského bytia, ktorá sa stala spôsobom uskutočňovania sa subjektu a ktorá bola súčasne považovaná aj za princíp usporiadania sveta. Prvou z nich bolo samotné **myslenie a racionalita**, v ktorej „*subjektivita subjektu bola určená ako predstavujúce pred-stavovanie*“ (K. Michňák, 1969, s. 86) a v ktorej človek určil sám seba ako „*vedomie vedomé si seba samého, ako jednotu ,ego cogito’a ,res cogitans‘, ako reflexiu reflexie, ako ego cogito cogitatum*“ (N. Pelcová, 2000, s. 35). Tento čisto racionálny model však od začiatku narážal na istý druh odporu zo strany obhajcov iných – neracionálnych daností ľudského bytia. Subjektivita tak bola stotožňovaná s **prežívaním/pociťovaním** (napr. J. J. Rousseau, romantické hnutie), ktoré nenachádzalo istotu (evidenciu) o subjekte na základe jeho myslenia, ktoré subjekt vyčleňovalo z celku sveta a robilo z neho predmet skúmania. Naopak, vnímalo človeka ako celistvý subjekt, ktorý viac cíti, ako myslí a ktorý spoznáva svet viac bezprostredným, intuitívnym cítením ako logickým myslením (M. Wiesenganger, in B. Kudláčová, S. Sztobryn, 2011). Iným spôsobom určenia subjektivity subjektu bolo **chcenie a vôľa**, resp. **vôľa k moci** (napr. F. Nietzsche). Môžeme hovoriť o vývoji chápania vnútornej identity subjektu od myslenia, racionality k vôli. Z hľadiska gréckeho určenia ľudského bytia ako *zoon legon echon*, ktorý človeka chápe ako živočícha schopného „*načúvať poriadku sveta*“ (N. Pelcová, 2000, s. 23), sa ukazuje akýsi oblúk návratu od myslenia, ktoré vzniká uprostred a skrze *logos*, naspäť k animalite (*zoon*). K. Michňák (1969, s. 119)

15 S. Malankievičová (2010, s. 52) hovorí v tomto smere o ilúzii: „Etablovanie modernej racionality znamená zároveň úsilie o sformovanie ilúzie autonómneho, zvrchovaného a sebaručujúceho subjektu, v ktorom sa jeho iluzívne vedomie napokon stáva skutočnosťou samou.“

16 Je zaujímavé, že v kontexte dynamickej kozmológie vyplývajúcej z neplatnosti geocentrického usporiadania sveta bolo definované nové centrum, ktorým bol sám človek.

poukazuje na to, že „*vývoj človeka – animal rationale v homo brutalis sa ne-  
deje mimo rámec bežne chápanej humanity, alebo dokonca proti nej, ale na  
jej základe a jej rámci*“, keďže spojenie vôľa k moci je možné preformulovať  
v opačnom poradí ako moc vôle. Znamená to, že tak racionalita, ako aj vôľa/  
chcenie ako konštitučné schopnosti subjektu boli len inou podobou tej istej  
skutočnosti – moci.

Vnútorne premeny identity subjektu však nenadobúdali len podobu zák-  
ladných daností ľudského bytia (zjednodušene vyjadrené trojčlenom rozum,  
vôľa, city). Sila a dosah subjektu tak, ako o ňom uvažovala moderna, sa vyví-  
jal aj smerom **od čistej prirodzenosti** (oddeľujúci, emancipačný moment) **cez  
univerzálnu prirodzenosť** (moment expanzívny a spájajúci), aby nakoniec  
dospel **k nepodmienenej – absolútnej subjektivite**. Z takého hľadiska mô-  
žeme hovoriť o **expanzii subjektu**, ktorý v prvom kroku identifikoval člove-  
ka v jeho schopnosti byť autonómny bytím a ktorý sa postupne rozširoval  
na identifikáciu všetkých ľudí ako ľudstva či civilizácie až dospel k určeniu  
nadindividuálneho, absolútneho subjektu, ktorý riadi kolobeh sveta a ktorého  
čiastkovým prejavom je jednotlivec. Táto expanzia bola súčasne aj narastaním  
moci subjektu, vychádzajúc od legitimizovania moci nad sebou (som pánom  
sám sebe) cez moc nad svetom (ľudstvo a najmä jeho „civilizovaná“ časť ako  
veľký hrdina príbehu spásy sveta (J. F. Lyotard, 1993)) až po stotožnenie sveta  
a subjektu (svet ako prejav realizujúceho sa subjektu). Zdá sa nám dôležité  
zdôrazniť, že vo všetkých troch rovinách subjektu išlo o určenie subjektu na  
základe spôsobov/foriem skúsenosti človeka so sebou samým, ktorým sa po-  
stupne zverovala **zväčšujúca sa právomoc nad realitou**.

Táto moc nad skutočnosťou znamenala už spomínanú schopnosť, resp. le-  
gitimitu a právomoc subjektu **premieňať svet na objekt**, teda na predmet.  
Skutočnosť sa takto rozdelila nielen na prirodzenú a nadprirodzenú, ale najmä  
na subjektívnu a objektívnu. Tak, ako sa z ľudského bytia stal subjekt (teda  
legitimizačná autorita skutočnosti), zo všetkého ostatného sa stal objekt, teda  
to, čomu bola udeľovaná možnosť jestvovať. Týmto sa celá skutočnosť pre-  
menila na to, čo je **dané do užívania**. V. Bělohradský (in J. Ševčík a kol. 2011,  
s. 207) to komentoval slovami: „*Slovu ‚obscénnosť‘ vládné predpona ‚ob‘  
podobne ako v slove ‚objekt‘. ‚Ob‘ znamená ‚pred‘. V slove ‚obdukcia‘, ‚pit-  
va‘ predpona ‚ob‘ hovorí najjasnejšie: pred-met už nemôže nijako vzdorovať  
ľudskému pohľadu, úplne sa mu otvára ako mŕtve telo. Obscénná je práve  
táto neobmedzená vláda pohľadu nad svetom: všetko je uväznené v zornom  
poli ako pred-met.*“ Vzájomný vzťah medzi subjektom a objektom bol pre-  
to vzťahom „tvoriteľským“. Tento vzťah sa vyznačoval istým paradoxom:  
subjekt ako tvorca si od okolitého „objektívneho“ sveta (sveta ním vytvore-  
ných objektov) udržoval jasný a zásadný odstup, „pozoroval“ (a teda tvoril)



ho z bezpečnej vzdialenosti, ale súčasne práve vďaka tomuto svetu objektov nadobúdala svoju silu a stabilitu. Medzi svetom subjektu a objektu môžeme vidieť vnútornú zviazanosť vzhľadom na stabilitu subjektu, ktorého sila sa prejavovala v sile objektu (J. Dewey, 1948).<sup>17</sup>

Posledným znakom, ktorým sa vyznačoval moderný subjekt, bola **partikulárnosť a neorganicnosť** (čiastočnosť, jednostrannosť) jeho identity. Prvotný dualizmus definovaný Descartom nebol v procese sebaidentifikácie subjektu nikdy úplne prekonaný určením organickej vízie subjektu. Skôr môžeme hovoriť o zdôrazňovaní jednotlivých dimenzií človeka a ich následnom exponovaní. Z tohto hľadiska je zaujímavé konštatovanie G. Lipovetského (2008), ktorý vymedzujúc rôzne roviny moderného sveta poznamenáva, že každá z nich sa riadi vlastnou paradigmou: technicko-ekonomická rovina paradigmou účinnosti – maximalizáciou zisku, politická rovina paradigmou univerzálnej rovnosti a kultúrna rovina paradigmou hedonizmu.

### *Pokrok – sebarealizovanie subjektu*

Ďalším kľúčovým znakom moderny je **idea pokroku**, presvedčenie o schopnosti v uskutočňovaní ideálneho sveta. Samotný pojem napredovania nebol v európskom myslení úplne nový, keďže stredoveké myslenie dobre poznalo predstavu o eschatologicko-spásnom vyústení príbehu sveta. Zásadne novým však bol jeho obsah, keďže môžeme povedať, že termín pokrok bol iným pomenovaním pre sebarealizáciu subjektu a jeho tvoriteľskú činnosť voči okolitej realite pretvárajúc ju na svoj objekt. **Pokrok moderny bol teda (seba)tvorbou subjektu**, ktorá sa uskutočňovala **rekonštruovaním sveta** (N. Pelcová, 2000), pričom išlo o vytváranie vlastného, voči pôvodnej skutočnosti alternatívneho sveta. Bol teda príbehom ľudstva – veľkého hrdinu (J. F. Lyotard, 1993), ktorý sa podujal vytvoriť dokonalý svet. Jeho východiskom bolo optimistické presvedčenie, že človek objavil metódy, ako odhaliť dovtedy skryté princípy fungovania sveta, a teda že bude schopný prekonať vlastnú ponorenosť, odkázanosť a bezbrannosť voči prírode. Išlo o nový optimizmus, že „až teraz“ človek môže uskutočniť naozaj, skutočne svoje možnosti (R. Guardini, 1992) a zaviesť tak nový, na svoj obraz utvorený poriadok (*ordo*) sveta. Skutočnosť pokroku bola preto úzko prepojená na schopnosť subjektu „naprojektovať“ a súčasne aj zrealizovať svoju vlastnú identitu a osud (C. Nanni, in J. M. Prellezo, 2008). Súčasne však odhaľovala

<sup>17</sup> Práve táto nechcená, ale reálna zviazanosť medzi subjektom a objektom sa zreteľne ukázala v jednej z príčin krízy/pádu moderny, ktorou bola destabilizácia objektov vytvorených človekom (J. Dewey, 1948; R. Guardini, 1992).

aj zásadnú charakteristiku moderného subjektu: jeho **neohraničenosť a neukončiteľnosť**.<sup>18</sup>

Medzi základné charakteristiky pokroku môžeme zaradiť: vedeckosť, kvantitatívnosť, nevyhnutnosť, totálnosť, projektovosť a technokratizmus. **Vedeckosť s kvantifikáciou** označujú jeden z kľúčových spôsobov realizovania sa subjektu skrze formulovanie zákonitostí sveta s cieľom využiť ich vo svoj prospech. **Totálnosť** sa týkala náhľadu na svet ako na spojitý celok, v ktorom každá odlišnosť, rozdielnosť bola nedostatkom, ktorý treba odstrániť/presvetliť (V. Bělohradský, in J. Ševčík a kol., 2011), pričom práve táto snaha o odstránenie všetkých odlišností, ktorá súvisela so snahou zaviesť dokonalý poriadok, vyvolala **vznik totalít**, k čomu Z. Bauman (2010, s. 13) poznamenáva: „*Najhoršie zlo v ľudskej histórii nevyplývalo z rozpadu poriadku (rádu, ordo), ale z dokonalej, bezchybnej a nespochybniteľnej vlády poriadku.*“ **Projektovosť** vyjadruje na jednej strane dynamiku stávania sa, ale súčasne aj schopnosť predvídať, plánovať, normovať. Posledný pojem, **technokratizmus**, označuje úzku spojitosť medzi realizovaním sa subjektu a schopnosťou vytvoriť si na to potrebné a účinné nástroje (vznik a rozvoj techniky). Tieto nástroje majú aj ďalšiu úlohu, keďže vytvárajú možnosť ovplyvňovať skutočnosť bez bezprostredného kontaktu s ňou.<sup>19</sup>

### ***Odhaľovanie zamľčaných predpokladov***

Idea pokroku vyjadrovala identitu moderny tvorenú presvedčením, že tvorivo sebarealizujúci sa subjekt znamená zdokonaľovanie skutočností. Takto chápaný pokrok bol aktivitou subjektu navonok. Ďalším významným identifikačným znakom moderny bola však aj **činnosť subjektu dovnútra**, teda vzhľadom na seba samého. Išlo o neustály **proces sebaidentifikácie**, resp. **sebaočisťovania**, ktorý bol od svojich začiatkov skepticko-kritickým procesom oslobodzovania sa od právd a východísk, ktorých autoritou boli tradícia a zjavenie.<sup>20</sup> Išlo o diskreditáciu, odmietnutie predsudkov (H. G. Gadamer,

18 Podľa Z. Baumana (2002, s. 51): „Byť moderným znamená byť vždy pred sebou samým, v stave neustáleho transgresu (v Nietzschevej terminológii povedané, človek nemôže byť *Mensch*, ak nie je alebo sa aspoň nesnaží byť *Übermensch*); znamená to tiež mať identitu, ktorá môže existovať iba ako nesplnený projekt.“

19 Priamo z kancelárie, ako by povedal Z. Bauman (1995).

20 Skeptický prvok v myslení sám osebe nebol novým prvkom moderného myslenia. Kým však v stredovekom myslení pramenil z uvedomovania si obmedzenosti, ohraničenosti poznania vzhľadom na niečo neohraničené, prekračujúce možnosti človeka a bol uznaním čiastočnosti poznania a nedosiahnuteľnosti úplného poznania, v moderne sa stal nástrojom na prehodnocovanie toho, čo prekračovalo hranice poznania. Predmet pochybovania sa obrátil od ľudského bytia smerom k tomu, čo ho obklopovalo.

2010) vychádzajúce z presvedčenia o kompetenciách vlastných schopností. Vychádzajúc z faktu, že „*authority sa dovolávame tam, kde nám dochádzajú dôvody*“ (A. MacIntyre, 2004, s. 58) to znamenalo stále znižovanie až vymiznutie oblasti, v ktorej by autorita mala zmysel. Z takéhoto hľadiska bolo moderné myslenie **nepretržitým odhalovaním zamlčaných východísk**, postupnosťou reakcií na sebakritickú nedôslednosť predchádzajúcich zdôvodnení (A. MacIntyre, 2004). Odmietnutie významu tradície v mene tvorivého subjektu vyžadovalo schopnosť pristupovať k všetkému akoby stále nanovo, a bolo preto neustálym prehodnocovaním, prekonávaním minulého (V. Bělohradský, in J. Ševčík a kol., 2011). Zdá sa nám však potrebné podotknúť, že sféra prirodzenosti, najmä v rámci obsahu a horizontu myslenia, ktorý do seba prijala, ostala napriek spomínaným procesom sebaočisťovania významným spôsobom ovplyvnená náukou kresťanskej viery (T. Sedláček, 2009). Podľa A. MacIntyrea (2004) tým vznikla základná trhlinka, ktorá poznačila celú modernu a ktorá sa týkala snahy dospieť a zdôvodniť obsah zo sféry „nadprirodzenej“ metódami pochádzajúcimi z „prirodzenej“ sféry.

Vyššie uvedené charakteristiky moderny a nové chápanie ľudského bytia našli svoje uplatnenie nielen v ontológii, gnozeológii a utvárajúcej sa antropológii, ale vo veľkej miere aj v pedagogike. Oblasť, v ktorej je tento vplyv zreteľne čitateľný, sa týka **obrazu o vychovateľnosti – edukabilite**,<sup>21</sup> ktorá tvorí východisko a podstatný predpoklad každej výchovnej aktivity a reforiem výchovných inštitúcií.

Prvá skutočnosť, ktorá vystupuje do popredia v súvislosti s vychovateľnosťou, je veľké **zdôraznenie jej hodnoty**. Edukabilita bola považovaná za jednu z kľúčových daností ľudského bytia nielen v jeho podobe individuálneho subjektu, ale aj v podobe ľudstva – univerzálneho subjektu a svetového princípu – absolútneho subjektu. Bola predpokladom a **východiskom možného pokroku**. Z hľadiska pedagogického hodnotenia preto býva obdobie moderny chápané ako obdobie pedagogiky (napr. A. Reble, 1995).

Edukabilita považovaná za jednu z kľúčových daností prirodzenosti bola vyjadrením jej **vnútornej a autonómnej dynamiky uskutočňovania sa**. V takomto spojení s prirodzenosťou vyjadrovala jej imanentný a emancipačný moment voči všetkým formám jej možného potláčania. Do popredia sa

21 Pod edukabilitou myslíme to, čo môže byť na rôznej úrovni v jednotlivcoch, skupinách alebo v komunitách otvorené výchovnému pôsobeniu. Vzhľadom na konkrétnu osobu ide najmä o bytostnú potrebu človeka rozvíjať sa (ako vnútorná aktívna dynamika) a je súčasne aj schopnosťou človeka byť vychovávaným (ako pasívna potencialita). Edukabilita sa chápe ako nutnosť nielen na úrovni morálnej, ale aj na úrovni ontologickej (porov. C. Nanni in J. M. PELLEZZO et al., 2008, s. 84 – 86).

preto postupne dostávala citlivosť na samotné potreby prirodzenosti vychovávaného, ktoré sa často vnímali ako protiklad k výchovným požiadavkám spoločnosti a kultúry. Zdôrazňovala sa **pôvodná dobrota** prirodzenosti a požiadavka ubránenia a rozvíjania jej neporušenosti. Vychádzajúc z konceptu univerzálnej ľudskej prirodzenosti bola chápaná ako skutočnosť týkajúca sa každého človeka, čím vytvorila predpoklad pre požiadavku **všeobecného školstva**. Oproti modelom, ktoré chápali rozvoj a realizáciu subjektu dialogicky, bola koncepcia moderny monologická, pretože prvok transcencie bol daný samotnou prirodzenosťou. Vychovateľnosť preto bola viac autonómne aktívnou danosťou ľudského bytia, ako pasívnou, a teda odkázanou na vonkajší spásny zásah.<sup>22</sup>

Pri náčrte možných súvislostí medzi myslením moderny a obrazom (seba) utvárajúceho sa človeka sa nám zdá vhodné pripomenúť, že moderné myslenie sa v pedagogickom myslení nepremietalo priamo a dôsledne (J. Pospíšil, 2009). Zdá sa skôr, že oblasť reflexie výchovy bola silne poznačená kultúrnymi vzormi a ideálmi, ktoré ostali pre jednotlivých protagonistov pedagogiky a výchovy skôr v rovine zamlčaných, resp. nekriticky prijímaných východísk.

## LITERATÚRA

- BAUMAN, Z. (1995) *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON.
- BAUMAN, Z. (2002) *Tekutá modernita*. Praha: MLADÁ FRONTA.
- BĚLOHRADSKÝ, V. (2011) O postmoderní době. In ŠEVČÍK, J. a kol. (eds.) *České umění 1980 – 2010: texty a dokumenty*. Praha: Vědecko-výzkumné pracoviště AVU, s. 205 – 214.
- BRAMBILLA, F. G. (2005) *Antropologia teologica*. Brescia: Queriniana.
- CLIPPINGER, D. (2001) Modernism. In TAYLOR, V. E. – WINQUIST, CH. E. (eds.) *Encyclopedia of Postmodernism*. London and New York: Routledge, s. 251 – 252.
- DEWEY, J. (1948) *Individualismo vecchio e nuovo*. Firenze: La nuova Italia.
- GADAMER, H. G. (2010) *Pravda a metoda I: nárys filozofické hermeneutiky*. Praha: Triáda.
- GÁL, E., MARCELLI, M. (eds.) (1991) *Za zrkadlom moderny: Filozofia posledného dvadsaťročia*. Bratislava: Archa.
- GRENZ, S. J. (1997) *Úvod do postmodernizmu*. Praha: Návrat domů.
- GUARDINI, R. (1992) *Konec novověku*. Praha: Vyšehrad.
- HALÍK, T. (2005) *Noc zpovědníka*. Praha: Lidové noviny.
- LIPOVETSKY, G. (2008) *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. Praha: PROSTOR.
- LYOTARD, J. F. (1993) *O postmodernismu*. Praha: FÚ AV ČR.
- MALANKIEVIČOVÁ, S. (2010) *Subjekt medzi modernou a postmodernou (v dejinno-filozofickej optike Jürgena Habermasa)*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

<sup>22</sup> Pojem spása tu nechápeme úzko nábožensky, ale v zmysle gréckej filozofie ako moment starostlivosti o dušu.

- MACINTYRE, A. (2004) *Ztráta cnosti: k morálnej krízi súčasnosti*. Praha: OIKOYMENH.
- MATURKANIČ, J. (2009) *Človek na Boží obraz v optike teologickej antropológie ako predpoklad katechézy*, diplomová práca. Bratislava: RKCM BF UK.
- MICHŇÁK, K. (1969) *Ke kritice antropologismu ve filosofii a teologii*. Praha: Svoboda.
- NANNI, C. (2008) Antropologia pedagogica. In PRELLEZO, J. M. et al. *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Roma: LAS, s. 83 – 86.
- NANNI, C. (2008) Modernità. In PRELLEZO, J. M. et al. *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Roma: LAS, s. 759 – 760.
- PELCOVÁ, N. (2000) *Filozofická a pedagogická antropológie*. Praha: Karolinum.
- PINC, Z. (1999) *Fragmenty k filosofii výchovy*. Praha: OIKOYMENH.
- POSPÍŠIL, J. (2009) *Filosofické východiská cieľu výchovy a vzdelávania v období novovekého obratu*. Olomouc: Hanex.
- REBLE, A. (1995) *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- SEDLÁČEK, T. (2009) *Ekonomie dobra a zla: po stopách ľudského tázani od Gilgameše po finančnej krízi*. Praha: 65. pole.
- SOLOMON, R. C. (1996) *Vzostup a pád subjektu alebo od Rousseaua po Derridu*. Bratislava: Enigma.
- ŠPIDLÍK, T. (2007) *Duchovní jednota nové Evropy*. Olomouc: Centrum Aletti Velehrad – Roma.
- The Enlightenment. In *Encyklopedia Britannica*. [online] [citované 12. júl 2012] dostupné na: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/195896/history-of-Europe/58391/The-Enlightenment>.
- WIESENGANGER, M. (2011) Antropologické východiská edukability človeka v pedagogickej koncepcii J. J. Rousseaua. In KUDLÁČOVÁ, B. – SZTOBRYN, S. (eds.) *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, s. 246 – 257.

### 1.2.3 Pedagogické myslenie moderny (Tomáš Kasper)

Ak nazeráme na modernu tak, ako už bola vymedzená v predchádzajúcej kapitole, tak je zrejmé, že v nej ide o obsiahle obdobie európskeho myslenia a kultúry, ktoré sa vyznačuje určitými konceptmi, ktoré sú rôznorodo kombinované, reaguje sa na ne a sú spracované v nových či pozmenených prístupoch. Preto nie je ľahké vymedziť pedagogické smery moderny, lebo našim cieľom nie je podať výpočet smerov, ale skôr sa pokúsiť **lokalizovať v modernej pedagogickej diskusii hlavné diskurzívne témy** a tiež rekonštruovať hlavné otázky, ktoré boli položené, prípadne sa pokúsiť odpovedať na ne. Nasledujúca analýza sa teda zameriava na otázku Komenského výchovy ako nápravy vecí ľudských, na jezuitský model výchovy zameraný na väčšiu česť a slávu Božiu, na otázku vymedzenia autority a slobody v modernej pedagogickej diskusii, na koncept osvietenkej výchovy vedúcej k osobne i pre štát prospešnému životu, na vymedzenie pedagogiky ako vedy a v neposlednom rade na otázku modernej školy v permanentnom prúde školskej reformy.

## *Výchova ako náprava vecí ľudských*

Moderné pedagogické myslenie v našich končinách otvoril koncept protestantského mysliteľa, neskoršieho biskupa Jednoty bratskej, **Jana Amosa Komenského** (1592 – 1670), ktorý si kládol vysoký cieľ – cestou výchovy a vzdelávania dospieť k náprave vecí ľudských. Komenského myslenie nápravy spoločnosti je ukotvené v hlbokej viere v Boha, ktorý nedopustí, pokiaľ sa jeho obrazu budeme chcieť podobať, aby človek nekonal zbožne, teda i správne a cnostne. Napriek tomu je Komenskému zrejmé, že musí rozpracovať pedagogický systém, ktorý bude podporovať realizáciu nápravy spoločnosti. Komenský tak nechce ponechať zásadnú dejinnú úlohu na vnútornej zbožnosti každého jedinca či na nepredvídaných skutočnostiach. Preto vypracováva veľmi **systematický, obsiahly a do praxe aplikovateľný systém výchovy a vzdelávania**, vedúci k náprave, preto hľadá správnu metódu učenia, vzdeláva učiteľov, spisuje moderné učebnice a pedagogické spisy – koncipuje snahy „vševýchovné“ i „vševvedné“. Podľa Jana Patočku (2003, s. 124) vedú Komenského snahy k založeniu modernej pedagogickej vedy, podporujúcej rozvoj teórie, tak aj pedagogickej praxe. Kasper a Kasperová (2007a, s. 19) upozorňujú, že: „*Komenský tak dokázal zjednotiť rysy stredovekého myslenia, ako skromnosť a oddanosť božiemu poriadku, s novovekou zvedavosťou, aktivnosťou a ľudskou autonómiou.*“ Poznanie tak nebolo Komenskému inštrumentom na ovládnutie vtedajšieho sveta, možnosťou v duchu nastupujúcej prírodovedy byť pánom nad svetom, ale malo mu umožniť uplatniť poznanie v konaní, ktoré vyvedie človeka z labyrintu sveta.

Upozorňujeme, že **význam výchovy ako prostriedku nápravy** či reformy spoločnosti, ako je rozpracovaný u Komenského, sa stal zásadným znakom modernej pedagogickej diskusie. Tento motív nás bude sprevádzať tak u Locka, ako aj u Rousseaua. Hoci každý odpovie na požiadavku nápravy vecí ľudských odlišne, všetkých spojí význam pripisovaný tejto úlohe. Komenský odpovie svojím systémom vzdelávania všetkých, vo všetkom a všestranne. Ide tu o systém štyroch šesťročných stupňov – škola materská, elementárna, latinská a akadémia, ktorá je postavená na vtedajších moderných didaktických zásadách, s ktorými sa Komenský zoznámil najmä počas svojich štúdií na protestantských nemeckých univerzitách.

Komenskému bola didaktika všeobecnou pedagogikou. Pokiaľ sa zdôrazňuje význam metódy u J. A. Komenského, význam slovne-názorného vyučovania pre nasledujúce pedagogické moderné myslenie, potom u Komenského šlo o rozpracovanie cesty k náprave spoločnosti, a nie o rozvrhnutie „moderného didaktického modelu výučby“. Metóda bola podriadená vyššiemu cieľu. Komenský zdôrazňuje cestu od jednoduchého k zložitému, od konkrétneho

k abstraktnému, od názorného k všeobecnému, od názoru či náhľadu k poučeniu tak, aby mohla byť spoznaná pravá podstata vecí, ktorá povedie k múdre-  
mu, cnostnému a zbožnému konaniu.

### *Výchova na väčšiu česť a slávu Božiu*

Takmer paralelne s Komenského pedagogickým systémom vzniká aj **jezuitský školský systém** a pedagogika (polovica 16. storočia). Tento systém bol mimoriadne oceňovaný hlavne v prvom období pôsobenia rehole jezuitov (do roku 1773). Ignác z Loyoly chcel spočiatku vzdelávať len rehoľný do-  
rast, ale veľmi rýchlo rozšíril vzdelávanie aj na externých študentov. Bol si totiž vedomý nielen hodnoty vzdelania, ale súčasne v ňom videl aj najlepší prostriedok rekatolizácie. K výslednej kodifikácii jezuitského školského sys-  
tému a pedagogiky prispel generálny predstavený **Claudius Aquaviva** (1581 – 1615), ktorý v roku 1581 ustanovil komisiu, ktorá mala vypracovať podkla-  
dy konečného znenia záväzného študijného poriadku známeho pod názvom *Ratio studiorum atque Institutiones scholasticae Societatis Iesu*. Jezuiti do-  
kázali veľmi dobre skombinovať metódy využívané na stredovekých uni-  
verzitách s metódami, ktoré boli aplikované na humanistických gymnáziách a akadémiách. Známy jezuitský pedagóg **Antonio Possevino** (1533 – 1611) propagoval snahu podchytiť individuálne schopnosti, usilovnosť a prirodze-  
né záujmy študentov a ich správne nasmerovanie. Pedagogické postupy boli systematické, prepracované a viedli od jednoduchšieho učiva k zložitejšie-  
mu. Dominantným motívom pôsobenia učiteľa má byť prirodzená autorita, potrebné osobnostné charakteristiky a vedomosti. Jezuiti mali veľký vplyv  
aj na Slovensku, do svojho zrušenia v roku 1773 na Slovensku založili dve univerzity. Nástupom osvietenstva, ktoré akcentovalo praktické predmety a výučbu živých jazykov, bol tento systém vzdelávania a výchovy často pred-  
metom kritiky.

### *Autorita vo výchove*

V európskych reformných centrách sa začala vytvárať **tradícia reform-  
ného protestantského pedagogického myslenia**. Puritánska revolúcia v An-  
glicku nezasiahla iba náboženské myslenie, predstavy o novom spoločenskom  
a politickom usporiadaní spoločnosti, ale kládla si aj úlohu výchovy pre ten-  
to „nový svet“. Najvýraznejšie môžeme tento projekt výchovy suverénneho  
slobodného občana zaznamenať u senzualistu a anglického osvietenca Johna  
Locka (1632 – 1704), ktorý zakladá výchovu na poriadku, sebaovládaní, na  
protestantskej morálke sebakontroly jedinca, na význame autority vo výchove

u takého jedinca, ktorý ešte nedisponuje dostatočne rozvinutými rozumovými schopnosťami umožňujúcimi autonómne rozhodovanie.

Jedinec – prirodzene slobodný – sa podriaďuje zo svojho slobodného rozhodnutia normám spoločenstva, za čo získava možnosť žiť v spolunáležitosti v ľudskom spoločenstve. To ho okrem iného chráni a umožňuje mu tvorivo rozvíjať kultúrne i materiálne hodnoty. John Locke, ako neskoršie podobne aj Immanuel Kant (1724 – 1804), chápe **výchovu ako cestu či nástroj na utváranie modernej občianskej spoločnosti** založenej na občianskej rovnosti, úcte k ľudskej bytosti a modernej hodnote tolerancie. Výchova má viesť k tomu, aby bol vychovaný človek, ktorý sa nebude správať neobmedzene, ale sa dobrovoľne podriadi prijatým normám a zákonom spoločenstva. Výchova má teda naučiť jedinca akceptovať obmedzenie jeho vôle, nerozvíjať konanie, ktoré sa nezakladá na dohodnutých normách, spoločne prijatých pravidlách. To má podporiť u Locka tak výchova telesná, ako aj mravná a rozumová, ako ich predstavuje v eseji *Úvahy o výchove* (1693).

Locke v tomto spise jasne ukazuje, že v duchu osvietenstva je nutné **dôverovať predovšetkým sile rozumu**, ktorý ako jediný má autoritu korigovať konanie človeka, obmedzovať jeho čisto osobné ciele a podriaďovať ich spoločnému záujmu, ako ho stelesňujú spoločenské normy. Rozum má ovládnuť individuálne vášne, hedonistické túžby a pod. Rozum je najvyššou inštanciou, ktorá ľudské konanie má usmerňovať a riadiť. Pokiaľ sa jedinec nemôže riadiť vlastným rozumom, pretože do určitého veku ešte nie je sila jeho rozumu dostatočne rozvinutá, potom musí túto inštanciu nahradiť autorita vychovávateľa. Locke sa teda autority vo výchove nezrieka. V tomto zmysle stojí v istom protiklade k Rousseauovi a pedagógom zakladajúcim svoju pedagogickú rozvalu na negácii spoločnosti a autority vychovávateľa. Lockova predstava človeka nie je založená na pôvodnom a prirodzenom stave, ktorý sa kazí pod vplyvom spoločnosti, ale je *tabula rasa*, ktorá má byť vedená. Toto vedenie anglického gentlemana je však u Locka naplňované nie spoločným vzdelávaním všetkých ako u Komenského, ale **individuálnym vedením** domáceho vychovávateľa. Navyše výchova nemá u Locka zaistiť nápravu spoločnosti, ale pripraviť mladého chlapca na jeho záväzky v spoločnosti, ktorá bola politickou reformou nanovo konštruovaná.

### ***Slobodná výchova a prirodzený vývoj***

Ak osvietenec John Locke vychováva a vzdeláva pre život v každodennej spoločnosti, potom sme u Jeana-Jacquesa Rousseaua (1712 – 1778) svedkami prehodnotenia významu rozumu, obmedzenia jeho role. Rousseau stojí na počiatku európskeho romantizmu, ktorý **do popredia stavia citovú zložku**



ľudskej osobnosti, odtláča koncept spoločnosti a podporuje koncept spoločenstva založený na jednotnosti, pôvodnosti, opravdivosti, prirodzenosti a čistote prírody oproti skazenosti spoločnosti, nepravosti kultúry a pokleskom civilizácie.

Ak Rousseau odsúdi spoločnosť ako skazenú, potom dušu dieťaťa vidí ako čistú, od prirodzenosti dobrú, nezaťaženú a neskazenú civilizačným balastom a kultúrnym nánosom. **Úlohou vychovávateľa je potom nezasahovať** do prirodzeného vývoja dieťaťa, zdržať sa všetkých zásahov do jeho vývoja – teda nevychovávať. Rousseau tak zakladá koncept negatívnej výchovy či prirodzenej výchovy, ktorý najvýraznejšie rozvíja v pedagogickom románe *Emil alebo o výchove* (1762). Pritom výchova, ktorá rešpektuje vývoj, je podľa neho slobodná výchova.

V tejto súvislosti je však nutné pýtať sa, či tu nejde o paradox. Ak je vývoj prirodzený a jediný, čo si žiada, je nezasahovať doň, ponechať mu slobodný priestor, potom nie je zrejmé, prečo a k čomu má viesť výchova. Ak je Emil odlúčený od spoločnosti a ponechaný „v prírode“ svojmu prirodzenému vývoju, aby sa stal ako civilizáciou a kultúrou neskazená osobnosť základom novej prirodzenej spoločnosti, potom je nutné položiť otázku, prečo je nakoniec nutné Emila vychovávať? Prečo je nutná výchova, prečo nepostačí prirodzený vývoj? Rousseau nakoniec prezrádza, že svojmu konceptu prirodzenej slobodnej výchovy plne neverí, lebo sa domnieva, že človek sa rodí prirodzený, ale je nutné výchovou túto prirodzenosť ochraňovať, aby ju spoločnosť nezničila.

Ak sme u Komenského aj u Locka boli svedkami reformných spoločenských snáh na základe výchovy, potom u Rousseaua vidíme, že **výchova má zohrať nie reformačnú funkciu, ale funkciu revolučnú** – má nahradiť súčasnú spoločnosť novou. Na to využíva mýtus slobodnej výchovy, „novej výchovy“. V tejto súvislosti je však znepokojujúce, že výchova, ktorá má byť slobodná, je nakoniec súborom vopred starostlivo pripravených a vychovávateľom kontrolovaných situácií, ktoré Emil rieši bez toho, aby vedel, že je spoluaktérom výchovného divadla, ktoré s autentickým svetom nemá nič spoločné.

V modernej dobe chápeme slobodu ako možnosť voľby so všetkými dôsledkami, ktoré s daným rozhodnutím súvisí. Sloboda otvára priestor, ktorý nemá vopred daný koniec. Naopak u Rousseaua je slobodná výchova chápaná ako **smerovanie k ideálu prirodzeného človeka, ktorý musí konať nutne** a rozhodovať sa práve tak a nijako ináč. Slobodná výchova sa odohráva podľa istého vzorca a nemôže prebiehať inak. Ide však stále o slobodu? Ďalším podstatným znakom Rousseauovho myslenia v Emilovi je vzťah vychovávateľa a dieťaťa. Ak má ísť o slobodnú, nezasahujúcu a vývoj rešpektujúcu výchovu, potom by i vzťah medzi oboma aktérmi výchovy mal byť čo najvoľnejší. Ale

Rousseau predstavuje celkom opačný vzťah, založený na veľmi tesnom, citovom vzťahu. Sme svedkami slobodnej výchovy, pevného vedenia, dokonalej manipulácie či závislosti od vychovávateľa?

### *Vzdelaním a výchovou k industrii za vyššie blaho štátu*

Vyznávačmi rozumu a protestantsky orientovanej pedagogiky boli v osemnástom storočí okrem iných aj **nemeckí filantropisti**, ktorí, ovplyvnení najmä Komenským i Lockom, vypracovali pedagogické myšlienky do systému, ktorý mohol byť úspešne využitý pri reformách nemeckého školstva v jednotlivých kniežatstvách. Túto koncepciu rozvíjal najvýznamnejší pedagogický filantropista **Johann Heinrich Basedow** (1724 – 1790) a je prítomná v jeho *Výzve k priateľom ľudstva a majetným ľuďom ohľadom škôl a štúdií a ich vplyve na verejné blaho vrátane plánu Elementárnej knihy poznania*, ktorá vyšla v roku 1768.

Nezostalo však iba pri vplyve v Nemecku. Filantropisti rovnako ovplyvnili školský systém habsburskej monarchie. To sa odohralo, ako je známe, v roku 1774, keď Mária Terézia pozvala na reformu školstva zo Sagana **Johanna Ignáca Felbigera** (1724 – 1788), ktorý bol autorom *Všeobecného školského poriadku pre nemecké normálne, hlavné a triviálne školy vo všetkých cisárskych dedičných krajinách*. Ako už názov hovorí, upravoval postupne Všeobecný školský poriadok vonkajšiu i vnútornú podobu školstva vo všetkých dedičných krajinách. Jeho vplyv na podobu stredoeurópskeho a juhovýchodného školstva bol teda zásadný. Už v roku 1777 Mária Terézia schválila *Ratio educationis* (Sústavu verejnej výchovy a všetkého školstva v Uhorskom kráľovstve a jemu prislúchajúcich provinciách), na príprave ktorej sa významne podieľal **Adam František Kollár** (1718 – 1783) (B. Kudláčová, 2011). Ak pripočítame vplyv filantropistov na podobu nemeckého, najmä pruského školstva, zistíme, že išlo o veľmi vplyvný smer pedagogického myslenia modernej doby.

Hoci nemecký filantropizmus rozvíjali hlavne protestantskí duchovní, jeho cieľom nebol iba človek zbožný, ale i človek prospešný a užitočný pre spoločnosť, človek s prebudeným národným zmysľaním.

Filantropisti boli presvedčení, že vzdelaním a dobre fungujúcim školským systémom je možné povzniesť blaho ľudí. Štát má podľa filantropistov povinnosť zvyšovať blaho ľudu, má podporovať všeobecnú základnú vzdelanosť na jednej strane a na druhej strane rozvíjať tzv. výchovu k „industrii“. Prospech a úžitok sa stávajú centrálnymi pojmami filantropizmu a výchova má tomuto cieľu tiež slúžiť. Nejde však o osobný prospech vedúci k individuálnemu šťastiu, ale o prospech a úžitok pre celok. Jednotlivec mal žiť jednoduchým,

prostým životom v zriaďovaných pedagogických vzdelávacích (najmä stredoškolských) domovoch. Vzdelanie mal nadobudnúť v novo zakladaných ústavoch tzv. filantropiách. Tie sa stali centrom pedagogického života – ako jeho praxe, tak aj teórie. Filantropisti intenzívne reformovali nielen vzdelávací obsah, keď vyzdvihli **význam materčiny, praktického a pre život užitočného poznania**. V centre ich záujmu stála, samozrejme, i otázka metódy poznania, ale hlavne učenia. Z tohto hľadiska je možné sa obrátiť najmä na tzv. *Elementárnu knihu* (1774), ktorú koncipoval Basedow ako obrázkovú učebnicu. Učebnica bola pozančená silnými črtami Komenského *Orbis pictus*.

Filantropisti boli niekedy prezývaní ako pedagógovia „posadnutí výchovou“. Nielenže verili jej revolučnej moci, ale aj významu jej teórie. V roku 1777 bola založená na riešenie výchovných a vzdelávacích otázok, formulovaných nielen v duchu filantropizmu, tzv. Pedagogická spoločnosť. Filantropisti priznávali úlohu výchovy osvietenému štátu, nie však cirkvi a vyznačovali sa okrem iného podporou náboženskej tolerance.

Ak filantropisti chceli výchovou a vzdelávaním podporiť rozvoj prakticky orientovaného a pre život užitočného vzdelania, potom vo švajčiarskej konfederácii zaznamenávame mimoriadny príklad sociálno-pedagogickej vzdelávacej práce nielen v duchu filantropizmu, ale i republikánsky formulovaných myšlienok o výchove a vzdelávaní. Autorom týchto myšlienok i konkrétnych sociálno-pedagogických a vzdelávacích snáh bol zürísky rodák **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746 – 1827), ktorý sa pokúsil o realizáciu svojich pedagogických presvedčení hneď v niekoľkých domovoch pre siroty a chudobných (Neuhof, Stanz, Burgdorf, Münchenbuchsee, Yverdon). Hoci jeho pokusy o dôstojnejší život dieťaťa i dospelého **cestou sociálno-pedagogickej pomoci** neboli nakoniec úspešne realizované (ústavy mali len krátke trvanie a klesli pod ťarchou finančných záväzkov a dlhov), ide tu o typický príklad osvietenskej vzdelávacej koncepcie, ktorá v sebe zahŕňala nielen vzdelávaciu stránku (Pestalozziho významné pedagogické spisy o vyučovacej metóde – Ako Gertrúda učí svoje deti z roku 1801 či Linhart a Gertrúda 1781 – 1787), ale i osvetovú či sociálno-pedagogickú činnosť. Až v druhej polovici 19. storočia bude vzdelávacím inštitúciám táto sociálno-pedagogická funkcia odňatá a ponechá si iba funkciu vzdelávaciu a výchovnú.

### *Výchova vedecky založená*

Obdobie 19. storočia je v pedagogickej diskusii charakteristické zrodom modernej pedagogickej vedy. Z tohto hľadiska hovoríme najmä o prínose konceptu výchovného vyučovania, ktorý zakladá **Johann Friedrich Herbart** (1776 – 1841) na psychológii a etike. Pedagogické konanie či prax malo byť

založené **na aplikácii psychológie**, ciele pedagogického konania mali byť odvodené **z etiky**. Teoretická pedagogika sa teda mohla vydať vedeckým smerom a rovnako aj výchovné a vzdelávacie ciele mali byť vedecky podložené. Herbart tak veľkú dôveru kladie do možného vedeckého ukotvenia pedagogického konania, lebo je presvedčený, že konanie bude správne len vtedy, pokiaľ bude založené na správnom poznaní. Vôľa nie je u Herbarta slobodná, ale je závislá od toho, čo prichádza z oblasti poznania ako správne.

Správne poznanie bolo rovnako úlohou formulujúceho sa pozitivizmu. U **Herberta Spencera** (1820 – 1903) či u **Františka Krejčího** (1858 – 1934) v spise *Positivism a výchova* (1906) sa ukazuje presvedčenie, že vedecké poznatky môžu byť ako jediné pravdivé. Pravdivé budú iba vtedy, ak budeme vypovedať o tom, čo môžeme skutočne dokázať, o čom niet pochyb. Ide o poznanie, ktoré vychádza z našej zmyslovej skúsenosti a ďalej je podrobené kritickému rozumovému uvažovaniu. Ide teda o tzv. pozitívne fakty, ktoré nie sú vyvrátené. Zmyslom poznania nemá byť hľadanie odpovedí na metafyzické otázky, na ktoré nie je jednoznačná odpoveď. Pozitivismus sa zakladá na pozitívnom poznaní, teda tých skutočností, ktoré je možné spoznať zmyslami a rozumom. V tomto zmysle Krejčí (1906, s. 21) tvrdí: „*Dôsledky z pozitivistického stanoviska, ako bolo v predošlom vysvetlené, pre pedagogiku možno zhrnúť do jednej všeobecnej požiadavky: nech je pedagogika vedou, ale vedou v zmysle pozitivistickom; t. j. nech sa zakladá na empirii a nech je úplne nezávislá od náboženstva a filozofie (čiže metafyziky, ako sústavy hypotéz o transcendentne).*“

Na konci 19. storočia sa verí v pokrok, v poznateľnosť sveta metódami experimentu, kvantitatívnymi metódami, keď kritériom pravdy je zhoda myšlienky so zmyslovou skúsenosťou. Napriek tomu je zrejmé, že ide o otvorené poznanie a zhoda panuje len potiaľ, pokiaľ nová skúsenosť nevyvráti doterajší obraz či teóriu a nenahradí ju ďalšou, ktorá je opäť len dočasná. Táto situácia však jasne poukazuje na skutočnosť, že v modernej dobe už poznanie nedefinujeme ako zodpovedajúce veci samotnej, ako odraz reality či zhodu so skúsenosťou. **Wiliam James** (1842 – 1910) k tomu dodáva (2003, s. 42): „*Ale ako sa veda vyvíjala ďalej, začal sa presadzovať názor, že väčšina, alebo azda všetky naše zákony sú iba aproximácie. Objavilo sa toľko zákonov, že ich nie je možné ani spočítať, a bolo vytvorených toľko súperiach formulácií vo všetkých vedeckých odvetviach, že vedci si zvykli na názor, že žiadna teória nie je absolútne dokonalým záznamom skutočnosti a že ktorákoľvek môže byť z istého hľadiska užitočná.*“

To všetko speje k situácii, že skepsa k modernej vede nevyústila do odvrhnutia vedy, ale ku korekcii očakávaní. Veda nemôže odpovedať na posledné otázky či zaistiť objektívne poznanie, ale len spracovanie skúseností v obme-

dzenom zmysle. V tejto atmosfére „otrasu dôvery v modernú vedu“ **sa rodí pragmatizmus** ako filozofická koncepcia reagujúca na danú situáciu a usilujúca sa nájsť alternatívny názor na poznanie, otázku pravdy v modernom svete.

James (2003, s. 41) varuje pred racionalistickými koncepciami, keď hovorí, že pragmatická metóda prináša „*postoj odhliadania od prvých vecí, princípov, kategórií, domnelej nevyhnutnosti a prikláňa sa k veciam posledným, plodom, dôsledkom, faktom*“. Teda pravda má inštrumentálny charakter a pozitívny význam pre nás, pre naše správanie, konanie, činy. Pragmatizmus sa pýta: ak je istá idea pravdivá, aký konkrétny rozdiel to bude mať na náš život, ako sa bude táto pravda uskutočňovať? Pravda teda má význam pre naše správanie, pravdivé sú také myšlienky, ktoré môžeme uplatniť. **Karel Čapek** (2000, s. 19) zhrňa: „*Mať pravdivé myšlienky je vskutku mať cenné nástroje na činnosť.*“ Podobne James (2003, s. 41) ukazuje, že „*teórie sa takto stávajú nástrojmi, nie však odpoveďami na záhady, pri ktorých môžeme zostať*“. Pravdivé je to, čo je pre naše myslenie výhodné a pre naše konanie tiež. Pravda v duchu pragmatizmu pomáha lepšie žiť. Pravda teda nie je vlastnosť, ale deje sa – je uznávaním vo svete praktického správania, činu. Čapek (2000, s. 21) k tomu dodáva: „*Pragmatická teória pravdy sa týka uznania, nie poznania pravdy.*“

Podobne u **Johna Deweya** (1850 – 1952) vidíme zrieknutie sa hľadania absolútneho pôvodu a účelov, aby sa mohli skúmať podmienky vznikania javov. Nehľadáme konečný cieľ, ale cieľ, ktorý sa v činnosti, vo vývoji utvára. **Učenie musí byť opreté o živý záujem** dieťaťa, ktorý vychádza z nejakej jeho živo pociťovanej potreby. Pedagogická encyklopédia (1938, s. 332) k tomu uvádza: „*Učenie teda musí byť zaujímavé, čo však neznamená ľahké, lebo záujem a úsilie sú dva procesy toho istého osobného výrazu. Najväčšie úsilie je možné vyvinúť len tam, kde je skutočný záujem. Forma musí tesne súvisieť s obsahom. Skúsenosť je reálny základ všetkého pravého poznania, t. j. poznania, ktoré pôsobí na život, (..) preto sa má deťom dávať mnoho príležitostí na nadobúdanie skúseností, t. j. na činnosti. Iba činnosťami, prekonávaním prekážok, rastie dieťa myšlienkovito. K myšlienke je nevyhnutné sa dopracovať, nemôžeme ju priamo prenášať na niekoho iného.*“

Z tohto hľadiska teda škola musí mnohé zmeniť. Dewey (1904, s. 20) hovorí, že „*je nádejné, spojiť školu so životom, urobiť ju miestom pobytu pre dieťa, kde sa učí priamo životom, namiesto toho aby bola iba učebňou, v ktorej sa mu zadávajú úlohy, ktorá má abstraktný a vzdialený vzťah k životu v budúcnosti možnému. Možno do nej vkladať nádej, pokiaľ sa stane obcou v malom, spoločnosťou v zárodku*“. Práca, produktívne činnosti musia byť súčasťou školy, pokiaľ má škola podľa Deweya prekonať svoju krízu. Učenie

sa má vracieť k prirodzenému svetu, kde sú činnosti a produkty integrálnou súčasťou tohto spoločenského života. Zmyslom produkcie v škole však nie je zisk či hospodárska hodnota, ale rozvoj sociálnej sily, schopnosti a názoru.

### *Výchova vo víre reformy*

Na poslednú tretinu 19. storočia je možno nazerať ako na významnú **etapu dovŕšenia zásadnej školskej reformy** vo väčšine európskych krajinách, a preto by sme predpokladali, že reformné volanie bude naplnené a reformná rétorika nebude už viac zaznievať. Ale opak bol pravdou. Hoci je moderná škola konca 19. storočia výsledkom zásadnej pedagogickej a školskej reformy, reformná diskusia v tom čase neutíchla.

Môžeme konštatovať, že mnohé požiadavky na reformu školy sprevádzajú pedagogickú diskusiu od zrodu moderného školstva permanentne. Reforma školy patrí k modernému školstvu imanentne. Ako usudzuje významný švajčiarsky historik dejín školstva Jürgen Oelkers (1989, s. 12), reforma školy je integrálnou súčasťou pedagogického diskurzu práve od čias zrodzenia moderného európskeho školstva: „*Škola sa v pedagogickej reflexii (pedagogickej diskusie 19. storočia, T. K.) javí ako nedokonalá, čo súvisí s jej jedinečnou vlastnou štruktúrou, ktorú ako inštitúcia v 19. storočí vytvára. Táto štruktúra je takzvané idealisticky nastavená, a tým i riskantná, pretože uvádza do chodu nikdy nekončiacu dynamiku, kým ideálne motívy reformy sa riadia cieľmi, ktoré majú dosiahnuť realizáciu.*“

Reformné pedagogické hnutie, ktorého začiatky môžeme lokalizovať práve na prelom 19. a 20. storočia, v mnohom nadväzuje, ako bolo uvedené vyššie, na „predreformnú“ rétoriku. Na druhej strane v reformno-pedagogickej dikcii zaznievajú dané požiadavky nielen oveľa hlasnejšie, ale i s náležitým pátosom.

Tzv. kultúrno-kritické a spoločensko-kritické hlasy zaznievali v európskej kultúrnej, spoločenskej i vedeckej diskusii hlasnejšie od 90. rokov 19. storočia. Rýchle zmeny každodenného života na základe veľmi intenzívneho rozmachu vedy a techniky, urbanistického rozvoja miest, rozvoja priemyselnej strojovej výroby, rozšírenia masovej kultúry a masovej komunikácie vyústili do pomerne kritických hlasov v rôznych oblastiach spoločenského života na počiatku 20. storočia: ako poukazuje Kasper (2008, s. 24 – 25): „*Každodenný život európskej spoločnosti sa počas dvadsiatich rokov dramaticky zmenil smerom k masovej, konzumnej spoločnosti, ktorá sa zmietala medzi eufóriou z moderného a pohodlného života na jednej strane a kultúrnym pesimizmom na druhej strane. Navyše bola ‚ohrozovaná‘ všadeprítomnými značnými sociálnymi rozdielmi a sociálnym napätím.*“ Pocit zániku západnej kultúry,

blížiac sa rozriešenie civilizačnej krízy zaznievali v mnohých rozšírených kultúrnych pesimistických či kritických dielach. Autori týchto diel často stavali proti konceptu civilizácie projekt harmonického spoločenstva, proti pocitu odcudzenia moderného človeka idylický obraz spolunáležitosti a harmónie, proti spoločnosti model spoločenstva. Romantizujúca kritika sa týkala života v moderných veľkomestách, industriálnej spoločnosti opierajúcej sa o modernú vedu, spoločnosť konzumu.<sup>23</sup>

**Reformno-pedagogické hnutie počiatku 20. storočia** zostáva významným medzníkom v dejinách školstva a vzdelávania. Napriek tomu nejde o obdobie založené na jednotnej reformnej teórii, ale ako poukazuje Kasper (2007b, 129 – 130): „*Pojem reformná pedagogika od začiatku zahrňal natoľko rôzne reformné pokusy, že ‚pionierske‘ práce z prvého desaťročia 20. storočia reflektujúce východiská a výsledky práce reformných škôl nenachádzali ani v ich praxi, ani v ich teoretických postulátoch jednotu, ba naopak, hovorili o chaose a reformné dianie nepovažovali za novú epochu.*“

## LITERATÚRA

- CHLUP, O., KUBÁLEK, J., UHER, J. (1938) *Pedagogická encyklopedie. I. Díl.* Praha: Novina.
- DEWEY, J. (1904) *Škola a společnost.* Praha: Jan Richter.
- ČAPEK, K. (2000) *Pragmatismus.* Olomouc: Votobia.
- JAMES, W. (2003) *Pragmatismus. Nové jméno pro staré způsoby myšlení.* Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. (2007a) *Dějiny pedagogiky.* Praha: Grada.
- KASPER, T. (2007b) *Výchova či politika.* Praha: Karolinum.
- KASPER, T. (2008) *Německé venkovské výchovné ústavy.* Praha: Pedf UK.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2011) Moderná premena výchovy a školy a jej dôsledky pre prax. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Topológia človeka v relácii k výchove a vzdelávaniu v období postmodernity po súčasnosť.* Trnava, PdF TU.
- KREJČÍ, J. (1906) *Positivism a výchova.* Praha: Dědictví Komenského.
- OELKERS, J. (1989) *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte.* Weinheim: Juventa Verlag.
- PATOČKA, J. (2003) Základní filosofické myšlenky J. A. Komenského v souvislosti se základy jeho soustavného vychovatelství. In PATOČKA, J. *Komeniologické studie III.* Praha: OIKOYMENH, 2003, s. 121 – 189.

23 Spoločnosť mala byť reformovaná na základe bohatej zmesi reformných hnutí, ktoré sa opierali napríklad o myšlienky návratu k prirodzenosti, k prirodzenému stavu človeka. Tento návrat napomáhali konkrétnejšie stvárňovať myšlienky založené či vychádzajúce napríklad z vegetariánskeho hnutia a hnutia za zdravú výživu, antialkoholického hnutia, hnutia za zdravé telo, hnutia za slobodný sexuálny život, prírodnej medicíny, prírodného liečiteľstva, prirodzeného obliekania a i.

## 1.2.4 Pedagogika modernizmu (Bogusław Śliwerski)

Klasifikácia smerov pedagogického myslenia obdobia modernizmu, podobne ako je to aj v iných humanitných vedách, napr. filozofii, psychológii, sociológii alebo lingvistike, vyplýva z potreby zachytiť rozmanitosť myslenia a spôsobov jeho uchytenia do nejakej štruktúry (hierarchickej – vertikálnej alebo nehierarchickej – horizontálnej), aby mohla predstavovať určitý druh komunikácie zo svetom, osvetliť situáciu axio-normatívnych rozdielov vo vede o výchove, opísať zmysel výtvorov vedy, vyvolávať údiv, alebo udržiavať pocit správnosti realizovaných rozhodnutí. Inými slovami: *schopnosť vnímania jednotnosti v mnohorakosti musí byť doplnená umením videnia rozmanitosti v tom, čo je z určitého uhla pohľadu identické* (A. Miś, 2006, s. 8).

Práve preto si rozvoj vied o výchove v čase modernizmu zasluhuje špeciálnu pozornosť pedagógov, lebo existuje výrazný prúd porovnávacích výskumov a doplňujúcich sa výsledkov pedagogického bádania. V rôznych krajinách Európy, bez ohľadu na politickú situáciu, napriek zásadným rozdielom, **rozvoj vied o výchove prechádzal tromi výrazne sa diferencujúcimi fázami** – od ortodoxie cez heterodoxiu ku heterogénii.

**Fáza ortodoxie** predstavuje lineárny rozvoj pedagogiky od konca 40. rokov až po 70. roky 20. storočia. V **socialistických krajinách** nastúpila po ideologickej ofenzíve Sovietskeho zväzu kríza v pedagogike, ktorú zosilňovala represia voči humanitným a spoločenským vedám a ich predstaviteľom, s cieľom podriaďiť ich politickej moci. Bolo to obdobie tvorenia monocentrálneho spoločenského poriadku, ktorého znakom bola snaha o totalitu, stabilitu a zdogmatizovanie hodnôt politicko-hospodárskeho systému. V 50. rokoch 20. storočia sa časť pedagógov v štátoch sovietskeho bloku sústredila na adaptáciu a šírenie sovietskej pedagogiky. V 60. – 70. rokoch vznikla **štátna a stranícka pedagogika**, ktorej rozvoj podporoval:

- centralizáciu rozširovania a kontroly funkcionálnej paradigmy, hľadanie edukačného projektu, pre ktorý sa mal východiskovým bodom stať istý ideál človeka, funkčný vzhľadom na prijatú víziu „pokroku“;
- antagonistické (dvojfarebné) vnímanie sveta, uzatvorenie sa pred prenikaním iného poznania, definovaného ako „horšie“;
- kritiku všetkých teoretických a ideologických smerov z obdobia pred druhou svetovou vojnou, ako aj západnej pedagogiky (pejoratívne nazývanej buržoáznou pedagogikou);
- prevahu pozitivistickej metodológie a úsilie o stanovenie vedeckých noriem;
- dominantnosť celistvej paradigmy „vedeckej socialistickej pedagogiky“ (H. Muszyński, 1970; B. Suchodolski, 1959) a marginalizáciu všetkých ostatných orientácií v pedagogike.



V kvázi-totalitných, socialistických spoločnostiach, v ktorých vládlo úsilie o zjednotenie elementov spoločenskej štruktúry, pedagogické myslenie odobrovalo pôsobenie nespochybniteľnej politickej ideológie ako *pedagogické*, a zároveň odmietalo všetky alternatívy, ktoré by ju mohli oslabiť a spôsobiť problémy v procese edukácie. To podporovalo proces izolácie od iných výchovných prúdov a smerov, tlmiac pritom schopnosť sebakritiky a sebakontroly.

Vznik socialistickej pedagogiky v krajinách Východného bloku začal **marginalizáciu všeobecnej pedagogiky a filozofie výchovy** na úkor jediného „vedeckého“ systému vied o výchove a vzdelávaní, ktorého ontologické, epistemologické, axiologické, teleologické a metodologické východiská stratili svoju problematickosť podriadením ich monocentralistickému spoločenskému poriadku a ideologickej ofenzíve moci totalitného štátu. Tým pedagogika stratila zmysel svojej existencie, plniac len rolu vnútorného cenzora „nevedeckosti“ voči všetkým tým smerom pedagogického myslenia, ktoré sa nechceli zaradiť do už vtedy v západnej Európe spochybnenej vedeckej orientácie scientizmu a východisku „pokrokovej spoločenskej ideológie“ (T. Hejnicka-Bezwińska, 1997).

Komparatívne výskumy pedagogického myslenia v socialistických krajinách (M. Cipro, 1987; J. Pilipowski, 1985; F. Singule 1966; K. A. Szwarcman, 1989) mali za úlohu minimálne jeden z dvoch cieľov:

1. odmietnutie všetkých s marxizmom nesúhlasiacich pedagogických smerov a prúdov a jednostrannú fragmentarizačnú interpretáciu týchto teórií pod rúškom vedeckosti. Podstatou metateoretických odlišností bol vďaka pseudokomparatistike prijatý záver, že každá nemarxistická teória výchovy má buď „triedny charakter, ukrytý často v celkom správnych a opodstatnených myšlienkach“ (L. Chmaj, 1963, s. 17; K. Kotłowski, 1976), alebo je úplne neužitočná, škodlivá, celkom nebezpečná;
2. zdôvodnenie, že pedagogika, a hlavne teória výchovy, dosiahne vtedy vyšší stupeň rozvoja, keď sa podriadi zásadám logického empirizmu a prejde od subjektivismu k metodologickému objektivismu (H. Muszyński, 1970; K. Konarzewski, 1982; H. Gajdamowicz, 1991).

S pozitivistickým rozvojom vied o výchove, ktorý bol typický kvantitatívnym meraním javov, objektívnym a mechanickým obrazom sveta, sa súčasne odvíjal teleologický prístup a clivota za subjektívnou interpretáciou sveta, neistotou a vierami.

Fáza ortodoxie v **kapitalistických krajinách** sa členila na **dve obdobia – reštauracionizmus a konzervativizmus** (H. Benner, 1996; E. Geissler, 1990; D. Glowka, 1987; H. Griese, 1984; J. Oelkers, 1986). Vojna a rozklad tretej ríše zapríčinili, že v povojnových časoch dominovala voči Nemecku politika

západných mocností charakteristická realizáciou 5D zásad, čo znamená demilitarizácia, demokratizácia, denacifikácia, decentralizácia, dekartelizácia. Hlavnou úlohou štátu teda bolo znovu vybudovanie hospodárstva a krajiny a rýchla integrácia so západným kapitalistickým systémom.

**a) Fáza reštauracionizmu** – predstavuje roky 1945 – 1955, dominuje reformná pedagogika z obdobia pred vznikom tretej ríše. Bol to návrat k predvojnovnej pedagogike kultúry (duchovnej, idealistickej), preorientujúcej cieľe výchovy na záchranu humanizmu a kultúrnu resocializáciu spoločnosti. V nemeckej spoločnosti sa objavil odpor voči zúčtovaniu s neslávnou minulosťou aj k prvým pokusom demokratizácie. Návrat k predvojnovnej duchovnovednej pedagogike (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), vyplýval z nadviazania na pedagogickú paradigmu, ktorá by Nemcom garantovala určitú kultúrnu resocializáciu pomocou orientácie výchovných a vzdelávacích cieľov na také univerzálne a humanitné hodnoty ako: hlboká úcta k Bohu, kresťanská láska k blížnemu, morálna zodpovednosť, úcta k náboženskému presvedčeniu, otvorenosť k dobru, pravde a kráse (K. Ablewicz, 1994; B. Milerski, 2011; A. Ryk, 2011).

**b) Fáza konzervativizmu** – zahŕňala roky 1955 – 1965, teda obdobie, v ktorom sa vedľa pedagogiky kultúry objavila empirická pedagogika (teória behaviorálnej a autoritatívnej výchovy) a pedagogickej antropológie. Nastupuje kritika humanistickej pedagogiky a predstavovanie pedagogiky ako inštrumentálnej vedy slúžiacej technológii výchovy (W. Brezinka, 1996; 2001).

Túto fázu tiež charakterizuje nevôľa pedagogických kruhov voči prvým pokusom demokratizácie školstva, pričom dominovali heslá antikomunizmu, ktoré po kultúrno-politickej línii nadväzovali na duchovnovednú pedagogiku, liberalizmus a proamerikanizmus.

Nemci siahali hlavne po predvojnovnej reformnej duchovnovednej pedagogike, pomocou ktorej bolo možné preorientovať výchovné ciele. Reprezentantmi tohto smeru v Nemecku vtedy boli: O. F. Bollnow, M. Langeveld a W. Flitner. Podstatou takto chápaných duchovných vied bol humanizmus zvyšujúci fenomén poľudštenia ľudskej osoby. Vo svojich dielach tvrdili, že to, čo odlišuje osobu od prírodného sveta, je práve jej „duchovnosť“, vďaka ktorej sa môže oslobodiť od čisto deterministických podmieností.

**Druhá etapa** rozvoja myslenia modernizmu – pomenovaná názvom *heterodoxia*, bola v **socialistických krajinách** efektom nárastu politického napätia a stupňa represie politických systémov, ktorých obrana pred koróziou vyvolávala zvýšenú potrebu na zdôvodnenie a metodický rozvoj ortodoxného „socialistického“ pedagogického myslenia. V Československu a Maďarsku pripadala na roky 1968 – 1969, v Poľsku na 80. roky 20. storočia, teda na

obdobie vzniku nezávislého hnutia „Solidarność“ a zmenu systému v roku 1989. Potom po sebe nasledovali – nežná revolúcia v Československu, pád Berlínskeho múra v NDR, revolúcia v Rumunsku, Bulharsku, Maďarsku, ako aj v bývalých krajinách Sovietskeho zväzu.

Pre toto hnutie bol typický otras doteraz dominujúcej paradigmy inštrumentálne využívanej socialistickej pedagogiky a **spochybnenie a odmietnutie ideológie** podporujúcej spoločenský poriadok a jediné záväznú ideológiu socialistickej výchovy a vzdelávania. V rozvoji pedagogického myslenia týchto krajín sa objavili prvé verzie antikritického a neokritického myslenia, v opozícii voči prevládajúcej pedagogickej paradigme, pri širokom otvorení sa humanistov k iným prúdom a smerom vo výchove na západe (J. Holt, 1994, 1995; Schoenebeck H. von, 1999; G. Štrynclová, 2003).

Boli to aj časy zápasov pedagogických teórií, rôznych svetonázorov, relativizácie názorov, konkurencie a boja s koncepciami funkcionalizmu, kritickej teórie a interpretacionizmu. Objavil sa „partizánsky“ a dekadentný spôsob realizácie pedagogiky. Objavili sa aj feministické štúdie a ideológie, v pedagogických textoch sa začala ozývať mnohorakosť nálad a konkurencia ideológie. O heterodoxii svedčí aj objavenie sa opozície voči systému a roztrúsenej, marginálnej a slabej pedagogickej teórii, a súčasne vznik obranných pedagogických ideológií voči dominujúcej ideológii, ktorá bola vnímaná ako element cynickej hry na oko, hry o pretrvanie.

Etapa heterodoxie vo vedách o výchove v **západnej Európe** sa delí na **dve fázy: protestu a rezignácie**. Prvá fáza protestu a antiautoritarizmu pripadla na druhú polovicu 60. rokov 20. storočia, teda na intenzívny prelom a rozvoj emancipačnej pedagogiky (kritických teórií výchovy) a analyticko-empirickej pedagogiky. Vtedy vznikla aj kritická veda o výchove, ktorej plodom boli rôzne teórie výchovy od liberálnej cez kriticko-empirickú až po ortodoxno-marxistickú.

Druhá fáza heterodoxie, nazývaná fáza rezignácie, pripadla na polovicu 70. rokov 20. storočia, keď sa na jednej strane rozvíjala humanistická pedagogika (rogeriánska pedagogika, Gestalt pedagogika), a na druhej strane sa neokonzervatívi začali dištancovať od teórie emancipačnej výchovy. Vzniklo hnutie „Novej výchovy“ s ústredným heslom „Odvaha výchovy“. Bolo to nesúhlasné hnutie voči liberálnej pedagogike (W. Brezinka, 1996) a aj obdobie rozvoja axiológie výchovy a vzniku antipedagogiky v polovici 70. rokov 20. storočia s jej psychoanalytickým a historiozofickým smerovaním výskumu, nazvaným „čierna pedagogika“ (B. Śliwerski, 1992).

**Fáza heterogénie**, a teda **začiatok postmodernity**, pripadla v celej Európe na 90. roky 20. storočia, hoci v krajinách západnej Európy sa datuje už do polovice 70. rokov a charakterizuje ju dominancia rôznych mimetických

hier (masky – alergie – úteky – návraty), spájajúce snahu ukrytia, odmietania, bagatelizovania alebo zabudnutia minulosti. **Pedagogika stráca monopol na „utváranie“ človeka a sveta prostredníctvom edukácie a výchovy.** V pedagogike sa objavujú teórie, ktoré patria do subjektivistických teórií – teórie radikálneho humanizmu (kritické teórie) a interpretativizmu (fenomenologické a hermeneutické teórie), hlásajúce antipozitivismus a preferujúce idiografické metódy. Tu je pre pedagogiku charakteristický intertextuálny, podmienkový, ucelený, reflexívny, pragmatický a eklektický štýl realizácie vedy. Fáza heterogenie je taktiež začiatkom obdobia, v ktorom začínajú medzi sebou diskutovať rôzne komplementárne teórie a vedecké školy, je obdobím zmätku v jazyku (vedy a ideí), pluralizmu teórií a diskurzov vo výchove ako šance na program obnovy mnohorakosti pedagogických teórií. Metodologické stanoviská sa tu striedajú v jednom cykle: fundamentalizmus – relativizmus – anarchia. **Pedagógovia sa nadchýňajú rôznorodosťou, labilitou hodnotenia a etickou ambivalenciou.** V odbornej literatúre sa objavujú prvé mapy pedagogických teórií, hoci ešte nemajú svoje aplikácie v spoločensko-edukačných riešeniach.

Reflexívna veda o výchove, napriek svojej modernistickej fáze rozvoja, sa nestala aplikovanou vedou, ktorá by ukazovala, ako je v súčasnosti možné pričiniť sa o efektívnejšie vzdelávanie a výchovu v určitej kultúre, ale vychádza z náhľadu a reálneho hodnotenia inštitucionálnych edukačných situácií.

Uvažovanie o týchto fenoménoch bolo v čase modernizmu nasmerované na **výchovu chápanú ako techniku**, efektívne a náležité formačné pôsobenie na druhého človeka alebo skupinu, čo podporovalo technologické a novopozitivistické chápanie vedy. Tento spôsob myslenia bol čiastočne nasmerovaný na filozofický zmysel edukácie, ktorý mal viesť ku chápaniu funkcie vzdelávania a výchovy a orientoval sa na to, čo vzniklo v roku 1968, konkrétne na výchovu k emancipácii, ktorej derivátom je kritická náuka o výchove.

Vďaka charakteristike pedagogiky modernizmu, ktorú sme popísali, máme možnosť v nej odhaliť mnohorakosť spôsobov pedagogického myslenia, ktoré sa objavovali súčasne, alebo aj vznik, rozkvet a zánik rôznych fenoménov – pričom o zániku môžeme hovoriť iba naoko, pretože sú možné návraty, oživenie a zoslabenie koncepcií, čo neznamená návrat k tomu, čo už bolo. Interpretácia pedagogických diel znásobuje ich zmysel, keďže, tak ako písal P. Bourdieu *„dielo je napísané nie dva razy, ale sto, tisíckrát, pre všetkých, ktorých zaujme a ktorí objavia nejaký materiálny alebo symbolický osov v tom, že ho prečítajú, klasifikujú, odšifrujú, komentujú, dotvoria, skritizujú, zmôžu, poznajú, zvládnu“* (M. Jacyno, 1997, s. 142).

## LITERATÚRA

- ABLEWICZ, K. (1994) *Heremeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków: UJ.
- BENNER, H. (2006) Współczesne kierunki pedagogiczne In: Śliwerski, B. (ed.) *Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- BENNER, H. (1996) *Über-Blicke. Ein-Blicke. Pädagogische Strömungen durch drei Jahrzehnte*. Bern-Stuttgart-Wien: Verlag Paul Haupt.
- BREZINKA, W. (1996) *Filozofické základy výchovy*. Praha: České Katolické Nakladatelství.
- BREZINKA, W. (2001) *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek.
- CHMAJ, L. (1963) *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa: PZWS.
- CIPRO, M. (1987) *Principy výchovy*. Praha: UK.
- KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) (2010) *Európske pedagogické myslenie. Od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- GADAMER, H. (2010a) Słowo na drogę In: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp Krzysztof Michalski, tom I, Warszawa – Kraków: Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak.
- GADAMER, H. (2010b) Obywatele dwóch światów In: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp Krzysztof Michalski, tom I, Warszawa – Kraków: Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak.
- GAJDAMOWICZ, H. (1991) *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*. Acta Universitatis Lodziensis. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- GEISLER, E. (1991) *Badania pedagogiczne w Republice Federalnej Niemiec*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1990, nr. 1.
- GLOWKA, D. (1987) *O reaktywowaniu pedagogiki reform w Republice Federalnej Niemiec*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1987, nr. 2.
- GRIESE, H. (1984) *Sojalizacja czy wychowanie?* Wieś i Rolnictwo, 1984, nr. 4.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T. (1997) *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa: Wydawnictwo 69.
- HOLT, J. (1995) *Jak se děti učí*. Praha: Agentura STROM.
- HOLT, J. (1994) *Proč děti neprospívají*. Praha: Agentura STROM.
- JACYNO, M. (1997) *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- KONARZEWSKI, K. (1982) *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa: PWN.
- KOTŁOWSKI, K. (1976) *Pedagogika filozoficzna na UŁ w 30-leciu PRL*. Acta Universitatis Lodziensis. Seria I, zeszyt 14, 1976.
- MILERSKI, B. (2011) *Hermeneutyka pedagogiczna. Podstawy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- MIŚ, A. (2006) *Filozofia współczesna. Główne nurty, wydanie piąte*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- MUSZYŃSKI, H. (1970) *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa: PWN.
- OELKERS, J. (1986) *Niemiecka nauka o wychowaniu. Główne prądy i podstawowe koncepcje*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, tom XXXVI (1986).
- PILIPOWSKI, W. J. (1985) *Kritika sowremiennych burżuaznych teorii formirovania lichnosti*. Moskwa: Izdatelstvo Pedagogika.
- RYK, A. (2011) *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- SCHOENEBECK, H. von. (1999) *Texty k postpedagogickému myšlení*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

- SINGULE, F. (1966) *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha: SPN.
- Acta Universitatis Lodziensis (1998 – 2003) *Folia Paedagogica et Psychologica*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- SUCHODOLSKI, B. (1959) *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- SZWARCMAN, K. A. (1989) *Filosofia i wospitanie*. Moskwa: Izdatelstwo Politiczeskoj Literatury.
- ŚLIWERSKI, B. (1992) *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka“ do antypedagogiki*. Łódź: Acta Universitatis Lodziensis, Folia Paedagogica et Psychologica, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- ŚLIWERSKI, B. (1998) *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- ŚLIWERSKI, B. (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- ŠTRYNČLOVÁ, G. (2003) *Summerhill. Model antiautoritativní výchovy*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- THOM, R. (2010) O naukowości nauk humanistycznych In: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp Krzysztof Michalski, Warszawa: Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak.

## 1.3 Postmoderna

### 1.3.1 Charakteristické črty postmoderny (Andrej Rajský)

Historický, resp. diachronický pohľad na postmodernú dobu sme poskytli v podkapitole 1.1.2 *Postmoderna*. Usilovali sme sa v nej zachytiť historiografický diskurz, ktorý sa vedie o postmoderne: je postmoderna obdobím, ktoré jednoducho nasleduje po moderne (odtiaľ predpona *post-*) a pokračuje radikalizovaním niektorých jej základných postulátov, alebo je skôr niečím novým, kategoricky odlišným od moderny, teda je novou paradigmou, ktorá otvára novú éru myslenia a konania ľudstva po „konci novoveku“ (M. Heidegger, R. Guardini)? Zdá sa nám korektné na túto otázku neodpovedať jasným zaujatím stanoviska v prospech jednej alebo druhej strany tohto sporu, no zároveň – vzhľadom na pokusy rozličných dnešných autorov zadefinovať „súčasnosť“ ako post-postmoderný čas – poukazujeme na epifenomenálnosť a prchavosť tých modelov postmodernizmu, ktoré sa predkladali ako rozuzlenie dejov a narácií, s takmer definitívnou platnosťou. Týmto pozíciám možno oprávnenne vytkáť, že sa chytili do pasce „veľkých príbehov“, proti ktorým, v mene pluralizmu, demokracie a tolerance, vybudovali **ideologický koncept „pozitívneho“ postmodernizmu**. Napokon jeden zo zakladateľov filozofie postmodernizmu J. F. Lyotard tvrdí, že „*pod slovom postmodernosť sa môžu zoskupiť najprotichodnejšie perspektívy*“ (Lyotard, 1993, s. 38). Daný výraz nechce, podľa jeho názoru, zachytávať a vymedziť určitú epochu, lebo skôr vyjadruje istý spôsob myslenia, vyjadrovania, senzibility, dobový pocit prelomu.

Hoci postmodernizmus sa v Európe presadzuje od konca 70. rokov (M. Foucault, J. F. Lyotard, R. Rorty, J. Derrida, J. Baudrillard, G. Vattimo a i.), **u nás sa začína výraznejšie šíriť až po páde komunizmu od roku 1990**. No hoci s oneskorením, s o to väčšou intenzitou sa aj u nás prejavila a prejavuje široko akceptovaná myšlienková a axiologická dispozícia odmietania „veľkých narácií“ moderny a predmoderných kultúrnych modelov, interpretovaných ako ideológie, a násilné, manipulujúce koncepcie sveta a života. Na miesto silných, architektonických, na absolútnej pravde postavených metafyzík (idealizmu, marxizmu, pozitivizmu, historicizmu, naturalizmu, racionalizmu) sa v duchu postmoderny preferujú fragmentárne „malé diskurzy“

uprostred pochybovania, inverzií, rekurzov, imitácií, kompilácií, irónie a estetickrej hravosti.

Odhliadnuc od diskusií, ktoré prebiehajú o statuse postmodernity v súčasnosti, v tejto časti textu sa zameriame na prevažne **synchronický prístup** k fenoménu postmodernity a rozoberieme tie znaky a črty postmoderného myslenia (a z neho vyplývajúceho konania), na ktorých sa zhodne väčšina autorov a ktoré môžeme považovať za emblematické a štrukturálne. Ide nám o identifikovanie základných charakteristík postmodernej kultúry, najmä tých, ktoré majú priamy súvis a vplyv na chápanie a sebachápanie človeka a výchovu.

**a) Pluralizácia pravdy.** Charakteristickou črtou postmoderného myslenia je popieranie „metanaratívu“. Termínom „metanaratív“ (určitý jednotný výklad sveta) sa označuje komplexná pravda, ktorá zastrešuje dianie na celom svete počas celej histórie. Metanaratív sa tiež spája s náboženstvami, ktoré vysvetľujú príbeh dejín, postavenie človeka vo vzťahu k bohu. Najznámejším náboženským metanaratívom je ten, ktorý zachytáva Biblia – od stvorenia sveta až po parúziu – „koniec sveta“. Metanaratív Písma spolu s metanaratívom klasických gréckych filozofických koncepcií vyformoval žido-kresťanský svetonázor a priamo podnietil rozvoj myslenia západnej civilizácie. Veľké scholastické *summy* sa pokúšali „vtesnať“ realitu sveta a dejín do gigantických syntéz, v ktorých má každý jav a každý vzťah svoje zmysluplné miesto, svoje teleologické určenie, svoju bytostnú normu, vyjadrenú prirodzenou podstatou a prirodzeným zákonom. Jednotná konštitúcia sveta dávala garanciu poznateľnosti skutočnosti – hoci len čiastočnej – a bola pozitívnou výzvou pre akúkoľvek vedu a pre akékoľvek mravné úsilie. Platila realistická zásada, že *bytie predchádza myslenie* a z nej vychádzajúca definícia pravdy: pravda je *adaequatio intellectus et rei*, zhoda rozumu a veci. Svet je vybudovaný ako usporiadané *ordo*, poriadok, ktorý je prameňom objektívneho a univerzálneho ľudského poznania.

Moderna, ktorá mala záujem odpútať sa od náboženských a metafyzických prameňov univerzalizmu, síce deklarovala emancipáciu človeka, no nezanechala teleologické videnie sveta – v zásade iba preformulovala biblickú reč o spáse ľudstva do racionalisticko-vedeckého jazyka a na miesto transcendentnej záruky jednoty a celku postulovala predstavu o večnom pokroku, imanentnom sebarozvoji a sebaoslobodzovaní človeka. V modernistických koncepciách, rovnako si nárokuje na bezvýhradný výklad sveta, bolo eliminované transcendentné ukotvenie prirodzenosti a bolo subjektivizované vnímanie sveta a človeka. Tzv. veľké príbehy moderny (osvietenská emancipácia, idealizmus, historicizmus, marxizmus, freudizmus a pod.) sa zo súčasného hľadiska ukázali síce ako úrodné a pokrokové, no zároveň aj ako homologizačné, centralistické, kolonizačné, rasistické, násilné. Západ tak vo



svojej histórii spoznal aj poľutovaniahodné paradoxy, keď v mene „univerzálnej pravdy“ dochádzalo k mocenským a ideologickým zneužitiam ideí ako prostriedku kultúrnej hegemonizácie.

Na skúsenosti dvoch svetových vojen a kolektivistických totalít 20. storočia západné myslenie zareagovalo odmietaním takýchto totálnych vízií sveta a vyhlásilo vojnu jednej normatívnej skutočnosti platnej pre všetkých ľudí. Vyčerpali sa všetky absolútne pravdy a nad „majstrami metafyzického myslenia“ sa začali vznášať pochybnosti. Tradícia humanistickej a osvietenскеj spoľahlivej racionality sa ukázala ako naivne optimistická. Zdanlivo zaručená vedecká neotrasiteľnosť ľudského ducha (od Hegla po Marxa alebo Husserla) narazila na silnú skepsu a masívny odpor voči uniformnosti a homogenite, totalite a štruktúre myslenia, v ktorom zanikala jednotlivosť i jednotlivec, odlišnosť a originalita, marginálnosť a osobná výpoveď. Vo filozofickom prostredí sa zrodila významná vlna mysliteľov, ktorí zdôrazňovali práve jedinečnosť, diskontinuitu a relatívnosť životných a ideových „príbehov“ a odhaľovali mocenské pozadie vysvetľujúcich teórií a o ne opretých politických a sociálnych inštitúcií (M. Heidegger, J. Derrida, M. Foucault, G. Deleuze, F. Guattari, J.-F. Lyotard, K.-O. Apel, R. Rorty, G. Vattimo a iní). Vo svojich spisoch dekonštruujú a odzbrojujú veľké modernistické teórie spolu s ich ideologickými ospravedlneniami spoločenskej súdržnosti a pokroku. Postmoderný vzorec myslenia síce uprednostňuje všeobecný pluralizmus, individualitu, inakosť, diverzitu, pestrosť a multikultúrnosť, no súčasne stráca ontologický fundament, ktorý by zabezpečoval bytostnú istotu a všeobecnú platnosť; každý akt človeka je ponechaný viac na situačné, emočné alebo podmienené nastavenie (náladu), resp. na zákonom podmienenú (nesympatickú) povinnosť. „*Zostáva iba pluralita koncepcií sveta, pluralita právd a hodnotový relativizmus*“ (F. Gál, M. Marcelli, M., 1991, s. 19). Jedna spoločná pravda je pre postmoderného človeka neprijateľná, nepochopiteľná a nezaujímavá. Do popredia stavia skôr zážitok a osobnú skúsenosť, ktorá sa neustále mení, je dynamická a labilná. Skúsenosti a zážitky zostavuje do „tekutého“ svetonázoru (Z. Bauman, 2008), podliehajúceho situačným zmenám. Spomínané vlastnosti postmoderného myslenia vedú k ďalšej z jeho charakteristických čŕt, a tým je kultúrny relativizmus.

**b) Relativizácia hodnôt.** Postmoderný relativizmus sa vzťahuje na všetky oblasti života, no najmä na morálku. Slovo „relatívny“ pochádza z latinského slova *relativus*, „vzťahujúci sa na niečo“, no v kontexte postmoderny nadobúda význam opaku absolútneho, spochybniteľného, závislého od uhla pohľadu a od okolností. Postmoderný človek vyzdvihuje *relatio* (vzťah) k momentálnemu rozpoloženiu nad „pravdu“, a tak sa pravda stáva dočasným názorom v závislosti od každého človeka a od jeho aktuálneho stavu. Termín relativiz-

mus naznačuje, že hodnoty, ich obsah a kvalita sú závislé od človeka, ktorý ich vyznáva, nie sú stabilné a ani neexistujú samy osebe. Hodnoty, či už morálne, náboženské alebo spoločenské, si vytvára človek *ad hoc*, nemôže ich vnucovať nikomu inému, pretože každý má svoje osobné hodnoty, ktoré sú rovnako dobré a správne. Rezignácia na Pravdu sa priamo premieta do rezignácie na Dobro a Povinnosť. Postmoderná etika odmieta akékoľvek pravidlá, normy a zákony, ktoré by univerzálne a platne stanovovali, čo je dobré, a teda aj správne a náležité. Vyhyba sa všeobecným a unifikovaným názorom a koncepciam, nahrádza univerzálnosť „úctou k rozdielnosti a oslavou miestneho a jednotlivého“ (S. J. Grenz, 1997, s. 20). Etika sa stáva vecou individuálneho výberu, človek sám hodnotí, čo je správne. Tzv. konzervatívne hodnoty, vychádzajúce zo židovsko-kresťanskej tradície a historickej skúsenosti (poriadok, osobná zodpovednosť, vedenie k cnostiam, stabilný rodinný život, humanistické vzdelanie, poctivá práca a pod.), sa v optike postmodernistov menia na riskantné a obmedzujúce a získavajú stigmú anachronického pozostatku, resp. prekážky na poli neobmedzeného a pluralistického pohybu, prípadne sa stávajú predmetom „politicky korektnej“ irónie. „*Raz pride deň, keď sa z mravných dôvodov prestane konať dobro*“ (A. Camus, 2004, s. 64). Strata objektívnych noriem vyvoláva neistotu, pochybovačnosť, nedôveru a strach (M. Benasayag, G. Schmit, 2004; U. Galimberti, 2007).

Ak nie je možné odkazovať vo vlastnom správaní na všeobecný rozumný základ, ktorý by bol zároveň bázou na diskusiu, posudzovanie a hodnotenie, spoločným znakom postmoderného konania, hoci aj nie jednotiacim, je uchyľovanie sa k subjektívnym emóciám a intuíciam. Napriek neexistencii ideálov a vzorov dokonalosti vidíme v generácii mladých ľudí fascináciu „osobnou pravdou“ – neurčité a mnohovýznamové heslo „bud' sám sebou“ sa stalo postmoderným imperatívom, ktorého obsah nemá nič spoločné s antickým „poznaj sám seba“ alebo s humanistickou výzvou na autentické ľudstvo. Najvyšším životným horizontom človeka v postmodernom myslení je jeho „mikronaratív“ – životný príbeh a zmes postojov, ktorá je výsledkom súčtu jeho osobných skúseností, názorov a predovšetkým pocitov.

Francúzsky sociálny filozof a sociológ **G. Lipovetsky** vidí za deklarovanou tzv. „úprimnosťou“ postmoderného človeka vyhrotený **hedonizmus** (ideológiu zmyslovej rozkoše), ktorý sa pod vplyvom masovej spotreby stal centrálnou hodnotou našej kultúry. Postmodernizmus sa začal vo chvíli, keď nové formy neviazaného správania už prestali budiť pohoršenie a verejne sa povolilo akékoľvek vyhľadávanie zmyslovej stimulácie. Postmodernizmus sa prejavuje demokratizáciou hedonizmu, všeobecným posvätením novostí, ukončením rozporu medzi hodnotami uznávanými a hodnotami prežívanými. Hedonická a psychedelická kultúra 60. rokov (študentské vzbury, móda ma-

rihuany a LSD, sexuálna revolúcia, filmový a časopisecký porno-pop, vlna násilia, voľnosti, rozkoše a sexu) spôsobila rýchly zánik morálky pretrvávajúcej moderny (G. Lipovetsky, 2008, s. 165 – 166). Blahobytná spoločnosť, ktorá zamestnáva jedinca snahou zvyšovať si životnú úroveň a zaplavuje ho informáciami, obrazmi a stráviteľnou kultúrou, sa atomizuje a radikálne desocializuje. „*Vo svete vecí, reklamy a médií už každodenný život a človek nemajú vlastnú váhu, lebo sú vo vleku módy a zrýchleného zaobstarávania: konečná sebarealizácia sa zhoduje s desubstancionalizáciou človeka, so vznikom prelieťavých atómov, ktoré následkom rýchleho striedania vzorov nemajú už žiadny vlastný obsah, a preto sa dajú neustále recyklovať*“ (tamže, s. 169). Životný cyklus prechádza rýchlym striedaním fáz rozličných životných štýlov, pomocou ktorých jedinec nehľadá vlastnú identitu (pri ktorej by zotrval), ale prežíva prítomnú skúsenosť explorácie nesmiernych možností. Vo svojom konzumnom nastavení spotrebúva tovary a služby, správy a informácie, programy o zdraví, histórii či technike, klasickú i populárnu hudbu, psychologické rady, kulinárske a turistické odporúčania, filmy a iné produkty zábavného priemyslu..., no konzumuje aj pokusné konštelácie, podoby a fázy vlastného života. Dokonca ani požívačnosť sa nevyhol proces zľahostajňovania. Stráca svoju kontroverznosť, svoj podvratný obsah, svoju výnimočnosť a – zovšednieva. „*Vzhľadom na rozšírenie rôznych spôsobov života má rozkoš už len relatívnu hodnotu, je rovnako hodnotná ako komunikovanie, ako zdravie, ako vnútorný mier alebo meditácia; postmodernizmus zmielol podvratný náboj modernistických hodnôt a nastolil eklektizmus kultúry*“ (tamže, s. 185). Hedonizmus sa v prostredí konzumu stal ľubovoľnou ingredienciou, ktorú môže jedinec vmiešať do kokteilu svojej práve aktuálnej životnej fázy.

**c) Individualizácia života a funkcionalizácia sociálnych väzieb.** Gilles Lipovetsky vo svojom diele *Éra prázdnoty* (prvé vydanie 1983, reedícia 1993) hodnotí druhú polovicu 20. storočia ako epochu radikalizujúceho sa individualizmu a narcizmu etablojúceho sa ako vzorec masovej kultúry a životného štýlu. Proces individualizácie, ktorý on nazýva „personalizácia“, „*postavil dopredu osobnú realizáciu a rešpektovanie subjektívnej zvláštnosti a jedinečnej osobitosti ako základnú hodnotu. (...) Právo byť celkom sám sebou a čo najviac si užívať (...) je len najzadnejším prejavom individualistickej ideológie*“ (G. Lipovetsky, 2008, s. 11). Individualizácia cieľov, hodnôt a životných kurikul sa stala globálnou stratégiou jednotlivcov a spoločností. Svet moderny bol založený na disciplíne, viere v budúcnosť, ktorú mala zabezpečiť veda a technika, teda na univerzálnosti noriem a očakávaní a na futurologických revolúciách. Naopak, postmoderná spoločnosť je postavená na partikularizácii záujmov, uvoľňovaní mravov a sexuality, rozvíjaní rozmanitých alternatív. Postmoderný človek, lačný po odlišnosti, voľnosti a okamžitom osobnom

naplnení, po „ukojení“ túžob tu a teraz, už neverí v budúcnosť, v budovanie „nového človeka“, v plánovanie, organizovanie a utváranie veľkých spoločenských projektov. V postmodernej spoločnosti už niet nadšenia pre idey a diela, niet v nej povedomia „historického poslania“. Zmocňuje sa nás prázdnota, pri ktorej však nemáme nostalgie ani smútku za veľkým a veľkolepým, nepociťujeme tragickosť ani apokalyptické obavy. Napriek kríze „je nám dané ďalej konzumovať, i keď možno inak, stále viac vecí a informácií, športov a cestovania, vzdelávania a vzťahov, hudby a lekárskej starostlivosti. To je postmoderná spoločnosť: nie prekonanie konzumnosti, ale jej apoteóza, jej rozšírenie i do súkromnej sféry až po samotné vnímanie a utváranie ega, odsúdeného na stále rýchlejšie zaobstarávanie, premenlivosť, destabilizáciu. Konzumujeme svoju vlastnú existenciu“ (tamže, s. 14 – 15). Individualistický jedinec nemá záujem o minulosť ani budúcnosť, jeho prítomnosť je vyskladaná z reťazca vzájomne nesúvislých príhod. Individualizácia záujmov sa prejavuje aj v chápaní času: čas sa fragmentarizuje na viac-menej náhodné striedanie okamihov a prežitkov, minulosť a budúcnosť strácajú súvis s prítomnosťou, vytráca sa tým pocit spolunáležitosti i spoluzodpovednosti. Postmoderný človek žije sám, aj keď medzi inými, izolovaný a osamotený. Zo strachu pred druhými stavia okolo svojho „obydlia“ plot, no „ako vieme, každý plot má dve strany... Ploty rozdeľujú inak jednotný priestor na ‚vnútri‘ a ‚vonku‘, ale to, čo je z jednej strany plota ‚vnútri‘, je z druhej ‚vonku‘“ (Z. Bauman, 2008, s. 75). Výsledkom je ďalšie oslabovanie sociálnych väzieb a ďalšia strata záujmu o spoločné. Nastáva bludný kruh individualizácie, nezájmu a strachu.

Opustenie zmyslu pre kontinuitu zároveň znamená aj opustenie morálky. Morálka (z lat. *mós, mórés* = mrav, zvyk, obyčaj) vždy predpokladá prekračovanie sféry osobného záujmu, vzťah k väčšiemu celku, porozumenie širších a hlbších súvislostí a vôľu „starat’ sa“ o tieto súvislosti. Postmoderný človek „sa nestará“ a odmieta, aby druhý „sa oň/doň staral“. Postmoderná spoločnosť je tiež spoločnosťou postmoralistickou (G. Lipovetsky, 1999). Absencia starosti je prejavom a súčasne podmienkou absencie zodpovednosti, napriek naliehavej potrebe súčasného sveta orientovať sa na etiku dlhodobej zodpovednosti a napriek skôr želaniam než opisom skutočností niektorých autorov (medzi inými aj Lipovetského). Individualista sa nezodpovedá nikomu a ničomu, neodpovedá na otázky, ktoré mu kladie „svet vonku“. Etický autizmus, legitimizovaný niektorými intelektuálmi, teoretikmi behavioralistického a-moralizmu, sa nedá v žiadnom zmysle interpretovať ako želateľný, virulentný „zdravotný stav“ človeka.

**d) Globalizácia neistoty.** Typickým prejavom postmodernity je všeobecná ekonomická, politická, ale aj kultúrna globalizácia. Myslí sa ňou nebývalé zintenzívnenie celosvetových sociálnych vzťahov, ktoré spájajú vzdialené lo-

kality takým spôsobom, že miestne udalosti sú ovplyvňované a spôsobované udalosťami veľmi vzdialenými a naopak. Ide o vzájomne dialektický proces (A. Giddens, 2003, s. 62). Súčasťou globalizácie je aj transformácia lokálnych pomerov, závislá od priestorovo i časovo vzdialených rozhodnutí (napr. svetové peňažné a komoditné trhy). Paralelným sprievodným javom, ktorý je reakciou na globalizačné tlaky, je vznik nacionalizmov, kontrakultúr a konzervatívnych pohybov, zdôrazňujúcich miestnu a regionálnu identitu.

Najmä ľudia žijúci v západných krajinách sa nachádzajú v najbezpečnejšej spoločnosti, aká kedy existovala, no napriek tomuto objektívnemu faktu „*sme to zo všetkých ľudí sveta práve my, zhýčkaní a rozmazaní, ktorí pociťujeme viac ohrozenia, neistoty a strachu, máme väčšie sklony k panike a vášnivejšie než ktokoľvek iný sa zaoberáme čímkoľvek, čo súvisí s bezpečím a bezpečnosťou*“ (Z. Bauman, 2008, s. 57). Zachvátilo nás neustále hľadanie istôt a frenetická túžba po bezpečnosti; sme preniknutí podozrievavosťou voči iným a ich predpokladaným kalkulujúcim úmyslom, máme nedôveru k akejkolvek stabilite a cnosti, s ktorou sa stretne u iných. V postmodernej spoločnosti už niet stmelенých komunít a predpokladaných morálnych noriem a zábran, a tak žijeme „*na pohyblivých pieskoch nepredvídateľnosti. V takejto spoločnosti nadobúdajú pocity existenciálnej neistoty a rozptýleného strachu z nebezpečenstva, ktoré číha kdekoľvek, nevyhnutne endemickú povahu*“ (tamže, s. 59). Strach a obava sa stali univerzálnou chorobou, proti ktorej spoločnosť vypracúva rozličné stratégie „manažmentu strachu“ (najmä presadzovaním a obhajovaním rôznych koncepcií práv a ochrán proti skutočnej či domnejšej diskriminácii). Namiesto sociálnej súdržnosti moderných spoločenstiev sa ukladá odmorálnizovaná, regulovaná solidarita, vzbudzujúca odpor voči beztak „slabej“ demokracii. K tomu sa pridáva tzv. mixofóbia, strach z „mixu“ nesúrodých etník, kultúr, názorových, hodnotových, náboženských a politických sociálnych skupín a jednotlivcov, ktorí žijú naraz na jednom mieste. Mixofóbia neraz vyústi do únikov a segregacionistických životných foriem. Tu sa ukazuje ako naliehavá úloha výchovy k dojednávaniu spoločných významov a spoločensky prijateľných modusov vivendi.

**e) Transformácia náboženskej skúsenosti.** O aký druh náboženskej skúsenosti ide v postmodernom veku? Náboženská skúsenosť sa tu identifikuje so skúsenosťou posvätného (A. Rajský, 2009, s. 33 – 36). Posvätno vstupuje do života človeka ako numinózna prítomnosť neprítomného, symbolická figúra totálne iného. V postmodernej interpretácii sa však vzdáľuje od tradičných náboženských systémov a prezentuje sa v najrozličnejších fenomenologických podobách, od *civil religion* cez „neviditeľné“ náboženstvo až po rôzne esteticko-individualistické a solipsistické chápania náboženskej skúsenosti, ktoré sa neraz rozplývajú v nebulózne-mystickej ezoterike. Skúsenosť

s posvätnom v klasickom chápaní zdôrazňuje transcenciu a hĺbku života, pričom obchádza či prerastá inštitucionálne (doktrínálne a ekleziálne) rozmiery náboženstva. Vnútna logika pojmu posvätna predpokladá hranicu, ktorá oddeľuje bežnú ľudskú skúsenosť od božského a zaručuje božskému nedotknuteľnosť, neuchopiteľnosť zo strany človeka. Posvätno v postmoderne zažíva dvojité tendencie: z hľadiska svojej ne-ontologickej kvality nadobúda podobu akéhosi reziduálneho, ba až náhradného bytia, vytlačaného do oblasti virtuality a nevedomia; z hľadiska existenciálneho spytovania človeka predstavuje novú transcendentálnu formu, ktorá po páde nemenných princípov zabezpečuje ochranu existencie pred totálnou prchavosťou. Na rozdiel od minulosti postmoderna preferuje „anonymnú“ skúsenosť posvätna (ako cestu k neurčitému a nepodmienenému absolútnu) pred určitými pomenovaniami spätými s tradíciou. Neurčitosť posvätného horizontu pripravila priestor pre návrat polyteizmu ako interpretačného modelu reality. Polyteizmus dokáže oslabiť rezistentnosť teoretického a náboženského monoteizmu, na Západe príliš úzko spätého s „monoteizmom rozumu“. Polyteizmus a novopohanstvo vystupuje ako apológia nihilistického estetizmu života, ako nová forma *amor fati*, ktorá sa zrieka „bláznovstva nádeje“. Postmoderná interpretácia posvätna nás privádza k teoretickému rázcestiu: buď je posvätno skutočnou šancou pre znovuoobjavenie cesty k novej náboženskej skúsenosti, alebo je znakom skeptickej ontológie, v ktorej sa považuje úsilie o vyhranenie od zdania, mnohosti a prchavosti za ideologický a nesplniteľný nárok. Pojem posvätna nesie v sebe dedičstvo demýtizácie, ktorá sa premieta do polyteistickej a mytologickej anonymity a ktorá jednoducho vyjadruje epistemologickú oslabenosť tradičnej religiozity. Z tohto hľadiska je legitímna otázka, akú má teoretickú a existenciálnu silu posvätno, ktoré je vytlačené do kontingentnosti náboženského subjektivismu a ktoré sa vzdialilo z územia ontológie, aby si zvolilo svet zdania a bezzodpovednosti.

**f) Utilitarizácia kultúry.** Túto črtu postmodernity predvídala **Hannah Arendtová** ešte pred jej skutočným nástupom (1961). Jasnozrivosť, s akou opísala premenu postmodernej kultúry, nás nabáda, aby sme aj na tomto mieste pripomenuli jej úvahy, ako sme už urobili inde (Rajský, 2009, s. 150 – 157). V eseji *Kríza kultúry* analyzuje vzťah spoločnosti a kultúry, resp. pozíciu kultúry v dobe masovej spoločnosti. Masovú spoločnosť definuje ako novú situáciu, keď celá masa obyvateľstva bola včlenená do konzumného cyklu výroby a spotreby, pričom začala disponovať voľným časom a dostatkom finančných prostriedkov potrebných na to, aby sa mohla kultúre vôbec venovať. V masovej spoločnosti jedinec zakúša úzkosť z pohltenia masou, stav bez úniku z oddudzenej spoločnosti, do ktorej je vrhnutý. Ba aj kultúra a umenie, ktorých hodnotou je ich relatívna stálosť, nepodmienenosť a „neužitočnosť“, podlie-

hajú pragmatickej mentalite, v ktorej sa všetko nazerá cez optiku okamžitej užitočnosti a „materiálnej hodnoty“. Moderný mestský človek začal kultúru účelovo používať, resp. zneužívať na zlepšenie svojho spoločenského postavenia a dosiahnutie sociálnej prestíže. Kultúra bola objavená ako mechanizmus spoločenského vzostupu. Z meštiakov sa paradoxne stali patróni kultúry. Kultúru začali používať na vlastné sebavzdelávanie a sebazdokonalenie, čo je vrcholom jej zneužitia. Práve tento okamih znamená skutočný rozklad kultúry. Vzniká tak tzv. „masová kultúra“. Z kultúry sa stala „hodnota“, spoločenský tovar, ktorý ako ktorýkoľvek iný tovar môže obiehať a byť predmetom obchodu a procesu zamieňania. Hlavnou charakteristikou, ako je možné definovať postoj masovej spoločnosti ku kultúre, je postoj konzumenta. Minulosť umenie sebecky zneužívala, ale nebrala ho ako potravu pre svoj metabolizmus, kde platí fatálne pravidlo, čo už bolo raz prehltnuté, viac neexistuje. Aby neprišlo k zmäteniu pojmov, metabolizmus masovej kultúry nepotrebuje kultúru ako takú, ale jej transformovanú verziu v podobe zábavy. Potrava vo forme zábavy musí spĺňať dve kritériá: musí byť nová a čerstvá. Nebezpečenstvom pre kultúru nie sú ani tak finálni konzumenti zábavných produktov, ako tí, ktorí kultúrnu stravu pripravujú – tzn. intelektuáli, ktorí kultúrne predmety minulosti upravujú do ľahko stráviteľnej formy tak, aby jej masa porozumela.

Výsledkom krízy kultúry ani tak nie je masová kultúra, pretože „*tá vo vlastnom zmysle slova neexistuje, ale masová zábava, živiaca sa kultúrnymi predmetmi sveta. Myslím, že je osudný omyl veriť, že sa takáto spoločnosť stane časom, pôsobením vzdelania a výchovy kultúrnejšia. Konzumná spoločnosť azda ani nemôže vedieť, ako sa starať o svet a jeho veci, veď jej základný postoj voči všetkým predmetom – postoj spotreby, obracia v trosky všetko čoho sa dotkne*“ (H. Arendtová, 1994, s. 136). Podáva však aj návod, ako čeliť masovej zábave: „*Vkus ako aktivita naozajstného kultivovaného ducha – cultura animi – vstupuje do hry len tam, kde vedomie kvality je široko rozšírené, kde je možné ľahko rozoznať, čo je naozaj krásne. (...) Do sféry výroby a kvality uvádza osobný faktor, a to znamená, že jej dáva humanistický zmysel. Vkus odbarbarštuje svet krásna tým, že mu nepodlieha, stará sa o krásno vlastným, osobným spôsobom, a tak vytvára ‚kultúru‘“* (tamže, s. 150). Kultivovanie ducha, zahŕňajúce racionálnu rozlišovaciu schopnosť, ako aj vedomie osobnej spolupatričnosti s druhými v obci, sa odohráva v procese výchovy a vzdelávania.

**g) Spolužitie v diverzite.** Človek, ktorý žije v postmodernej dobe, je vrhnutý do situácie neustálych volieb a rozhodnutí. Tie sú ohraničené minimálne tou istou situáciou druhých, a teda možnosťami ich odlišných názorov a rozhodnutí. Vedomie týchto medzí je rozhodujúcou postmodernou hrádzou mravnosti, napriek jej všeobecnej post-povinnostnej antinormativity. „*Človek by*

*mal pri každom rozhodnutí myslieť na jeho obmedzený charakter a na jeho dôsledky. Mal by pamätať na slepé uhly vo vlastnom videní a chrániť sa pred vlastnými i cudzími absolutizáciami. Len tak nebude usudzovať a odsudzovať s pátosom absolútnosti a definitívnosti, ale uzná, že pravdu môžu mať aj druhí – a to v rozpore so svojím vlastným presvedčením“* (W. Welsch, 1993, s. 24). Vedomie možností vlastného omylu v nazeraní a rozhodovaní sprevádza späťne celý proces nazerania a volieb svojou rezervovanosťou, dočasnosťou, provizórnosťou, relatívnosťou. Svet ochraňujúci právo každého na vlastnú autenticitu a autonómnosť nastoľuje normu počítať s diverzitou iných, a tým vytvára priestor pre pragmatické riešenia a mnohostranne prijateľné stratégie. Fakt, že takéto riešenia sa odvíjajú od operatívnych potrieb a rezignujú na hľadanie „vyšších hodnôt“, je vedľajším sprievodným znakom situačne vynútenej kooperácie. Kooperácia, zameraná na dosahovanie situačného konsenzu, neznamena, že najväčšou prekážkou spolužitia je obsahová nezhoda. Ak pri svojich rozhodnutiach jedinci budú poznať nezhodu so stanoviskami druhých, budú ich brať na zreteľ a rešpektovať, bude možné ľahšie uzatvárať dohody. Stavom plurality teda iste nekončí akákoľvek záväznosť a nenastáva zmätko ľubovôle. Postmoderná situácia kladie na ľudí etický nárok chrániť právo každého, najmä názorových menších, na vlastné sebaujadrnenie. A tento nárok nie je ľahké ani jednoduché splniť. Naučiť sa žiť v pluralite a diverzite, a pritom nepodľahnúť rezignácii a primitívnemu, pohodlnému relativizmu (ktorý sa nástojčivo dožaduje novej univerzálnej platnosti), to je výzva pre súčasnú mravnú a sociálnu výchovu.

Uvedené vybrané charakteristiky postmoderného myslenia sme predstavili preto, aby sme lepšie porozumeli vzťahom, spôsobom života a hodnotovým východiskám súčasného človeka, ako aj ich nárokom na výchovu a vzdelávanie.

## LITERATÚRA

- ARENDOVÁ, H. (1994): *Krizekultury*. Praha: Mladá fronta.
- BAUMAN, Z. (2008): *Tekuté časy. Život ve věku nejistoty*. Praha: Academia.
- BENASAYAG, M.; SCHMIT, G. (2004): *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- CAMUS, A. (2004): *Vzbúrený človek*. Bratislava: Svornosť.
- EPSTEIN, M. (1997) ThePlaceofPostmodernism in Postmodernity [on line] [citované 05. september 2012] dostupné na: [http://www.focusing.org/apm\\_papers/epstein.html](http://www.focusing.org/apm_papers/epstein.html)
- GALIMBERTI, U. (2007): *L'ospiteinquietante. Ilnichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- GÁL, F., MARCELLI, M. (1991): *Za zrkadlom moderny*. Bratislava: Archa.
- GIDDENS, A. (2003) *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství Slon.
- GRENZ, S. J. (1997): *Úvod do postmodernizmu*. Praha: Návrat domů.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2007): *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PdF TU.
- LIPOVETSKY, G. (2008): *Éra prázdnoty. Úvahy o súčasnom individualizmu*. Praha: Prostor.



- LIPOVETSKÝ, G. (1999): *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor.
- LYOTARD, J. F. (1993): *O postmodernizmu*. Praha: FÚ AV ČR.
- RAJSKÝ, A. (2009): *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, Veda – vydavateľstva Slovenskej akadémie vied.
- SKALKOVÁ, J. (2004): *Pedagogika a výzvy novej doby*. Brno: Paido.
- WELSCH, W. (1993): *Postmoderna. Pluralita jako etická a politická hodnota*. Praha: KLP.

### 1.3.2 Paradoxné porozumenie človeka v postmoderne: *homo faber a homo consumericus* (Martin Dojčár)

Na pozadí spoločenskej vzbury proti malomeštiackemu étosu povojnovej éry, nesenej najmä študentskou revoltou v revolučnom roku 1968, vykryštalizovalo nové kultúrne hnutie, ktoré dostalo názov postmoderna.

Verná svojmu menu postmoderna prekračuje modernu, je obdobím *po moderne*. Otázkou zostáva, či sa nové kultúrne hnutie vymanilo zo závislosti od predchádzajúcej kultúrno-historickej éry, alebo zostalo v jej „područí“ v podobe „radikalizovanej moderny“ (W. Welsch). Inými slovami, etabluje sa postmoderna ako autonómna alebo heteronómna kultúrna epocha?

Nech je to akokoľvek, nejde zrejme o dohru moderny, ktorú by bolo možné redukovať len na vzburu voči moderne. Hoci sa nerodí programovo, ustanovuje sa ako „súčasná“ kultúrna etapa civilizácie západného typu.

Postmoderna je éra paradoxov. Kým na jednej strane ohlasuje koniec „veľkých príbehov“ (metanarácia), na druhej strane príbeh ako taký rehabilituje – výrečným svedectvom sú mainstreamová kinematografia, beletria a žurnalistika posledných desaťročí. Aj postmoderná vzbura voči usporiadanosti ako sociálnemu a kultúrnemu „rámcu“ či systému nakoniec vedie cez oslavu neusporiadanosti k ustanoveniu nového poriadku, aj keď ten nemusí mať nutne čistotu „klasického“ slohu.

Paradoxnosť charakterizuje tiež bytie človeka v „tekutých časoch“ zmeny kultúrnej a náboženskej paradigmy (Bauman, 2008). *Homo faber* – človek tvorca – moderny účelovo hromadil výsledky a dôsledky svojej tvorby, aby sa stal *homo cumulans* – človek hromadiaci. Od vlastnickej túžby *homo cumulans* bol potom už len krôčik k spotrebiteľskej mentalite *homo consumericus*, ktorá nakoniec nenápadne, ale bolestne splodila *homo desperatus* – človek zúfalý. Takým je človek postmoderný – paradoxná to jednota tvorby, hromadenia a konzumu, čo striedavo plodí vo vedomí mentálne stavy uspokojenia i zúfalstva.

## Éra „po moderne“

Termín *postmoderna* naznačuje čo-to z obsahu pojmu, ktorý súvisí s prekročením či prekonaním moderny. Toto prekročenie alebo prekonanie moderny má spočívať v odmietnutí moderného „životného pocitu“, ale neobmedzuje sa iba naň. **Jolana Poláková** (1993, s. 5) hovorí o dejinnom období „*postupného uplatnenia trendu, ktorý spochybňuje doteraz samozrejme východiská modernej kultúry a civilizácie*“. Postmodernu takto treba chápať na pozadí moderny, voči ktorej sa nejakým spôsobom vymedzuje. Ono vymedzenie potom určuje špecifikum niektorého *postmodernizmu*, teda filozofickej reflexie a interpretácie postmoderny.<sup>24</sup>

„Prechod od moderny k postmoderne“ má povahu kultúrnej zmeny, ktorá najskôr zasiahla oblasť umenia (výtvarné umenie a architektúra), neskôr akademickú sféru (humanitné vedy), aby sa napokon etablovala v podobe intelektuálneho a kultúrneho étosu súdobej spoločnosti západného typu.

## Zrodenie postmoderny

Rodné údaje postmoderny sú napodiv dobre známe. **Stanley Grenz** (1997, s. 20) opisuje onen pamätný deň s nevídanou presnosťou a spája ho so zánikom pôvodného konceptu obytnej štvrte Pruitt Igoe v St. Louis (Missouri), projektu, ktorý stelesňoval utopický ideál moderny – humanistickú ilúziu neba na zemi. S koncom tohto modernistického projektu sa symbolicky rúca aj myšlienková „budova“ novoveku (15. 4. 1972 o 15:32) a rodí sa postmoderná kultúra „*svetoveku*“ (R. Palouš).

Hoci sa termín postmoderna objavil už začiatkom 20. storočia, kultúrne dianie charakterizované ako postmoderné sa rozvinulo až o niekoľko desaťročí neskôr.<sup>25</sup> Kým v 60. rokoch 20. storočia malo podobu kontrakultúry, ktorej nositeľmi boli predovšetkým umelci a filozofi, v 70. rokoch nové kultúrne

---

24 Smerodajné sa javia predovšetkým dve pozície – neokonzervatívny a postštrukturalistický postmodernizmus. *Neokonzervatívny postmodernizmus* so svojím programom reštaurácie tradičných hodnôt bol viac antimodernistický ako postmodernistický. *Postštrukturalistický postmodernizmus* naopak tradíciu programovo spochybnil a spolu s ňou aj originalitu umelca, keď „*prišiel s kritikou zobrazenia, podľa ktorej zobrazenie reality skôr konštruuje, ako by ju kopírovalo*“ (Foster, H., Kraussová, R., Bois, Y. A., Buchloh, B., 2007, s. 596). „*Z neokonzervatívneho hľadiska musel byť modernizmus prekonaný, pretože bol príliš kritický. Z postštrukturalistického hľadiska musel byť prekonaný, pretože už nebol dostatočne kritický – stal sa oficiálnym umením v múzeách, obľúbenou architektúrou korporácií a tak ďalej*“ (Foster, H., Kraussová, R., Bois, Y. A., Buchloh, B., 2007, s. 598).

25 Výraz postmoderna sa niekedy dáva do súvislosti s dielom španielskeho spisovateľa Federica de Onisa, inokedy s dielom britského historika Arnolda Toynbeeho.

hnutie nadobudlo na sile a vstúpilo do hlavného prúdu euro-americkéj civilizácie. „*Postmoderná búrka sa prehnala najrozličnejšími oblasťami kultúry a zasiahla rozličné akademické odbory, pričom najviac ovplyvnila literatúru, architektúru, film a filozofiu*“ (Grenz, 1997, s. 25). V 80. rokoch potom postmoderný étos prenikol do popkultúry, alebo presnejšie, popkultúru formoval, vďaka čomu sa stal majetkom širokej verejnosti.

Proces etablovania postmodernity medzi rokmi 1960 a 1990 bol do značnej miery umožnený rozmachom nových informačných technológií, ktoré prepožičali tomuto dejinnému obdobiu ráz **informačnej éry** – „industriálny vek“ moderny bol vystriedaný „informačným vekom“ postmodernity.

### ***Ideové konštatnty postmodernity vo vzťahu k postmodernému porozumeniu človeka***

Postmoderna priniesla **koniec univerza** moderny s jeho jednotným svetovým názorom, keď zavrhla racionalistickú ambíciu na všeobšahlu teóriu. „*Postmoderná éra sa zrodila zo straty modernej predstavy univerza,*“ tvrdí Grenz (1997, s. 55), a namiesto toho ponúkla pluralitu parciálnych výkladov partikulárnych fragmentov mnohorako podmienenej skutočnosti.<sup>26</sup> „Svet“ sa rozpadol na tisíce úlomkov.

**Radikálnej pluralite** postmodernity chýba jednotiaci motív, ak zaň nepovažujeme uznanie a prijatie plurality ako základného „životného pocitu“. „*Rozmanité a navzájom si odporujúce prvky postmodernity nespája do jedného celku žiadne spoločné ohnisko*“ (Grenz, 1997, s. 27). Usporiadanosť je „prežitok“, kým *neusporiadanosť* sa Radimovi Paloušovi (1993, s. 12) javí ako základný znak postmodernity. Bezbrehá pluralita hodnôt, ideí a umeleckých foriem bez jednotiaceho ukotvenia robí z postmodernity eklektickú zmes na spôsob koláže, ktorej je cudzia slohotvorná ambícia. **Eklektický charakter** postmodernity názorne ilustruje videoklip. **Palouš** (1993, s. 12) ho považuje za najadekvátnejší výrazový prostriedok postmodernej doby, pretože mieša rozmanité výrazové prostriedky a ignoruje štruktúru ustáleného slohu, hoci, paradoxne, sám akýsi „sloh“ nakoniec zakladá (*videoéra*). Keď interpretuje život ako hru a slobodu ako svojvôľu (ktorá však nie je len anarchiou, ale tiež reakciou na kanonizova-

26 Tento proces možno do istej miery ilustrovať na príklade diferenciacie religionistického diskurzu: religionistika, ako akademické štúdium náboženských javov, prešla od svojich pozitivistických počiatkov v 19. storočí vývojom, ktorý smeruje ku komplexnejšiemu, a súčasne diferencovanejšiemu postihovaniu náboženských skutočností. Vít Machálek osobitne rozlišuje medzi religionistikou zameranou na vysvetlenie náboženských fenoménov, religionistikou zameranou na vciťujúce sa porozumenie a teologickou religionistikou (2012, s. 119).

nú usporiadanosť slohových foriem – rozškatuľkovaný a logický systém moderny), postmoderna znovaobjavuje rozmanitosť a inakosť ako hodnotu.

V generačnej výmene rolí „univerzalistickú“ interpretáciu skutočnosti nahradila konštruktivistická interpretácia.<sup>27</sup> **Konštruktivistická paradigma** sa stala smerodajným intelektuálnym výkladom *postmodernizmu*. Konštruktivisti akcentujú úlohu jazyka v procese porozumenia sveta, ktorý viac nie je „reálne“ daný (filozofický realizmus), ale mnohonásobne podmienený. Význam sa utvára, konštruje, nie odhaľuje. Svet nie je vonkajším objektom, ale svet si človek tvorí pomocou jazyka, preto jestvuje pluralita „svetov“, ktorú postmodernizmus rešpektuje. „*Postmoderný étos sa vzpiera jednotiacim, vše-zahrňujúcim a všeobecne platným vysvetleniam. Tie potom nahrádza úctou k rozdielnosti a oslavou miestneho a jednotlivého na úkor univerzálneho*“ (Grenz, 1997, s. 20).

### *Homo faber a homo cumulans moderny*

Moderna sa etablovala ako **racionalita** schopná vyššej syntézy, keď ponúkla sekularizovanú antropocentrickú konštrukciu cieľa dejín, čoby racionálnu istotu v neistých časoch náboženských vojen na prahu novoveku. V mene humanizovaného ideálu neba na zemi nahradila náboženskú metú *sebatranscendencie sekularizovanou metou sebauskutočnenia*. Utopická vízia neba na zemi sa však nakoniec utopila v krvi obetí totalitných diktatúr a dvoch svetových vojen, ktoré sa zrodili z racionalistických ideológií moderny.

Osvietenecký ideál človeka je skrz-naskrz racionalistický – city a emócie sú podriadené rozumu, vôľa smeruje k „spoločnému dobru“, ktoré je nadradené individuálnemu dobru jednotlivca. **Ideál objektívneho poznania** nesený vierou v pokrok má byť zárukou úspechu ľudského úsilia o ovládnutie sveta pre dobro človeka. Individuálny **subjekt**, štylizovaný do podoby nezaujatého pozorovateľa kontingentného diania, si nárokuje nepodmienené poznanie v intencionálnom akte objektivizácie. Rodí sa novoveká empirická veda.

---

27 Významnú úlohu v tomto procese zohral postštrukturalizmus (dekonštruktivizmus) – literárna teória, ktorá inšpirovala filozofickú kritiku ideových východísk modernej kultúry. Kým štrukturalisti považujú jazyk za spoločenský výtvar s pevnou štruktúrou, postštrukturalisti (dekonštruktivisti) podmieňujú význam jeho výkladom: interpretácia závisí od interpretujúceho. „*Postštrukturalizmus vzišiel z odmietnutia priznať štrukturalizmu jeho predpoklad, že každý systém je autonómny, že jeho pravidlá a prejavy začínajú a končia v rámci hraníc systému*“ (Foster, H., Kraussová, R., Bois, Y. A., Buchloh, B., 2007, s. 40). Ak každý čitateľ číta text svojím spôsobom, tak význam textu sa môže meniť v závislosti od recipienta. Z toho plynie téza o pluralite významov (pluralistická téza) i odmietnutie metafyziky ako „univerzálnej vedy“. Niet vraj jednotného porozumenia, jestvujú len partikulárne vysvetlenia reflektujúce jednotlivé hľadiská poznania.

Gnozeologický optimizmus moderny nachádza svoj výraz v **mýte pokroku**. „Moderný“ človek je predovšetkým *homo faber* a zostáva ním aj postmoderný človek, tvorca a spotrebiteľ postindustriálnej, informačnej epochy vedecko-technickej revolúcie. V protiklade s modernou je však špecifikum postmodernej reality človeka určované prevažne svojráznym charakterom informačnej spoločnosti a dominanciou konzumného étosu, ktorý nahrádza kumulatívny étos raného kapitalizmu.

### *Homo faber a homo consumericus postmoderny*

Pre postmodernu je charakteristický **rozchod s hodnotami moderny**, ako ich vyjadruje predovšetkým utopická viera v pokrok a racionalitu. Vo svojom radikálnom relativizme a pluralizme postmoderna zároveň poukazuje na mnohorakú podmienenosť človeka (biologickú, sociálnu, kultúrnu, dejinnú). Postmoderna je takto výrazom skepsy voči racionalite a vzbury voči totalite.

Jolana Poláková (1993, s. 5 – 6) zaraďuje medzi základné črty postmoderny uvoľňovanie od systémových spoločenských väzieb a prelamanie horizontov moderného rozumu. Popularite sa tešia **alternatívne životné štýly** stojace mimo tradičných sociálnych štruktúr a spochybňujúce tri základné konštanty modernej doby – technickú systémovosť, oslobodenie človeka a ovládnutie sveta. „*Neprehľadná synchronná pestrosť myšlienkového diania postmodernej doby je presvedčivým svedectvom o narušení suverénneho statusu modernej racionality*“ (Poláková, 1993, s. 6). K tomu sa pridáva **odstup od abstraktného, neutrálneho subjektu** modernej racionality oddeleného od empiricky daného objektu, ktorý predpokladá novoveká veda.

Novoveká veda, inšpirovaná Galileom a Newtonom, priniesla empirický výklad skutočnosti založený na kvantifikácii javov. Organistickú paradigmu staroveku (svet ako „organizmus“) nahradila mechanistickou paradigmou (svet ako „mechanizmus“). V nadväznosti na objavy kvantovej fyziky a fyziky častíc, ktoré korigovali mechanistickú koncepciu sveta, postmoderna znovuobjavila **holizmus** – svet viac nevníma ako gigantický stroj zložený z elementárnych prvkov, resp. častíc a síl podriadených čisto mechanickému pôsobeniu na spôsob deterministickej kauzality, ale rozumie ho ako navzájom prepojený celok.<sup>28</sup>

28 Zakladateľ kvantovej fyziky Max Planck ukázal, že na atomárnej úrovni energia neprúdi spojito, ale v kvantách. Princíp duality častíc a vlnenia, ktorého autorom je Luis de Broglie, poukázal na paradoxnú povahu hmoty, ktorá má súčasne charakter častice aj vlnenia. Teória relativity spochybnila predstavu absolútnej času a priestoru a zbúrала mýtus o nezávislosti hmoty a energie (Albert Einstein). Podľa *špeciálnej teórie relativity* sú hmota a energia vo vzájomnom vzťahu, ktorý Einstein vyjadril rovnicou  $E = mc^2$  – hmota sa niekedy správa ako častica, inokedy ako vlna (energia). Heisenbergov *princíp neurčitosti* poukazuje na

Súčasná fyzika vyvrátila novoveký predpoklad „čistej“ objektivity striktno odlišenej od subjektivity. Objektívita je človeku dostupná iba v relatívnom, tzn. podmienenom zmysle. Pozorovaný predmet nemožno vo vlastnom zmysle oddeliť od pozorujúceho subjektu, objekt nejestvuje nezávisle od pozorovateľa. Človek nikdy nie je len divák, ale aj účastník procesu poznania.

Lineárny model vedeckého poznania moderny založený na empirickom pozorovaní (observácia), kvalifikovanom predpoklade (hypotéza) a jeho exaktnom testovaní (experiment) bol spochybnený. Ak platí, že „každý experiment sa nakoniec opiera o sieť teórií, názorov, myšlienok, svetov a tradícií – teda o kultúru či spoločenstvo, v ktorom sa uskutočňuje“ (Grenz, 1997, s. 62), tak poznanie nie je súhrnom objektívnych právd, ale mozaikou spoločensky podmienených výkladov, ktorých diskurz (jazyková hra) zostáva mimo konkrétne spoločenstvo do značnej miery nezrozumiteľný. Dôsledky fyzikálnych zistení našli odraz v nových koncepciách poznania ako **jazykovej hry**.

Zoči-voči novému pluralistickému a relativistickému porozumeniu skutočnosti v postmoderne rastie **význam dialógu** medzi rôznymi racionalitami. „Princíp dialógu dostáva primát pred princípom moci, právo na odlišnosť sa cení viac než princíp homogenity“ (Poláková, 1993, s. 6). S ocenením plurality sa však objavuje aj spovrchnenie vnímania, ku ktorému sa pridáva konzumná mentalita. Hoci sa oponenti v diskusii o postmoderne nezhodnú na dôsledkoch postmoderného kultúrneho pohybu, zhodnú sa azda na tom, že „jeho hybnou silou zostáva modernizácia alebo nekonečná transformácia výrobných prostriedkov a konzumu, transportu a komunikácie za účelom zisku“ (Foster, H., Kraussová, R., Bois, Y. A., Buchloh, B., 2007, s. 596).

Vzťah medzi postmoderným a konzumným étosom sa stal predmetom akademickej diskusie odkedy **Fredric Jameson** (in *New Left Review*, 1984, vol. 146, no. 1, s. 53 – 92) publikoval svoju esej *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism (Postmodernizmus alebo kultúrna logika neskorého kapitalizmu)*. Vo svojej marxisticky orientovanej analýze súdobej kultúry Jameson zdôraznil ideovú a výrazovú svojbytnosť postmodernity a vztiahol ju na nové štádium kapitalizmu, ktorý vošiel do dejín ako *konzumný kapitalizmus*. V perspektíve, ktorú vykreslil, „spektakulárne obrazy spájané s postmodernou kultúrou – zvodné animácie v časopisoch a filmoch, v televízii a na internete, ktoré sotvakedy zobrazujú niečo skutočné – reflektujú kultúrnu logiku ekono-

---

pravdepodobný a paradoxný charakter javov na subatomárnej úrovni, keď hovorí, že s istotou možno určiť buď polohu elementárnej častice, alebo jej pohybovú energiu, nie však oboje súčasne, alebo inak, poloha a hybnosť jednej elementárnej častice nemôžu byť stanovené súčasne s nekonečnou presnosťou. Fyzikálny svet súčasnej fyziky takto tvoria skôr dynamické vzťahy ako statické častice.

*miky hnanej konzumentovou túžbou*“ (Foster, H., Kraussová, R., Bois, Y. A., Buchloh, B., 2007, s. 596).

**Konzumný étos** infiltruje v postmoderne všetky oblasti spoločenského života vrátane rodiny, náboženstva a politiky. V jeho základe **Erazim Kohák** (1993, s. 18) nachádza novovekú predstavu o šťastí, ktoré možno dosiahnuť na tomto svete a ktoré stúpa priamoúmerne s rastom hmotnej spotreby. Vo svojom úsilí o hmotný blahobyť zostáva konzumná spoločnosť verná dedičstvu novoveku, ktorý ústami anglického filozofa Johna Locka v polovici 17. storočia vyhlasuje za základné ľudské práva *life, liberty and the pursuit of property* – život, slobodu a honbu za majetkom. Boli to anglickí kolonisti v Amerike, ktorí vo svojom *Vyhlásení nezávislosti* túto ideu pozmenili na *life, liberty and the pursuit of happiness* – život, slobodu a honbu za šťastím, v presvedčení, ako tvrdí Erazim Kohák (1993, s. 18 – 19), že „*práve to je dôvod, prečo dychtíme po majetku, a že majetok je tiež to, čo šťastie prináša. Dodnes v západnej Európe a v Amerike slová to raise one's standard of life (zvýšiť si životnú úroveň) neznamenujú žiť kultúrnejšie, kultivovanejšie, ale len a len mať vyšší príjem a všetko, čo sa dá zaň kúpiť; teda viac konzumovať*“.

Predstava o šťastí spojenom so zvyšovaním konzumu nadobudla v 70. rokoch 20. storočia podobu „*hyperkonzumnej civilizácie*“ (Lipovetsky, 2007, s. 30). Na scénu dejín vstúpil *homo consumericus*, „*mobilný a flexibilný turbokonzument*“ (Lipovetsky, 2007, s. 16) – spotrebiteľ, ktorý vyhľadáva gigantické nákupné centrá, kupuje značkový tovar, vyžaduje garancie kvality a využíva pokrokové komunikačné technológie.

Záujem hyperkonzumenta sa však neobmedzuje len na predmety hmotnej spotreby, ale presahuje aj do sféry kedysi vyhradenej náboženstvu. „*Materializmus pôvodnej spotrebnej spoločnosti dnes vyšiel z módy a my sme svedkami expanzie trhu s dušou a duševnou premenou, s vnútornou rovnováhou, so sebaúctou a farmakami šťastia*“ (Lipovetsky, 2007, s. 17).

Postmoderné oživenie religiozity nepochybne svedčí o dezilúzii z moderny s jej kritikou náboženstva a idolatriou racionality, na druhej strane ani ono sa celkom nevymyká z trendu spotrebnej kultúry. Konzumný étos plodí individualistický záujem o „instantné náboženstvo“ namiešané z vybraných surovín podľa chuti každého spotrebiteľa. Viera sa kde-tu individualizuje, náboženská príslušnosť sa sem-tam relativizuje a pseudonáboženská „kontrakultúra“ expanduje, hoci nie vždy a všade.

*Spotrebný ideál* nanovo vymedzuje vzťah človeka k sebe samému, k druhým ľuďom i k mimoludským skutočnostiam. *Hyperkonzument* sa stáva zajatcom vlastného individualizmu a otrokom totality marketingu.

Hyperkonzumná spoločnosť zažíva boom a nezdá sa, že by to malo byť inak ani v budúcnosti. **Gilles Lipovetsky** (2007, s. 23) predpokladá, že „*do*

*exponenciálnej špirály tovaru hojnosti a stále nových platených služieb čoskoro vstúpia stá milióny Číňanov a Indov. Ekologické protesty ani nové, umiernennejšie formy spotreby nemôžu narušiť silnejúcu hegemoniu komerčnej sféry, vykoľajit' rýchlovlak konzumu a zastaviť lavínu výrobkov so stále kratšou životnosťou*", aspoň dotedy nie, kým sa nepresadí nové chápanie šťastia a kvality života, kým neprevládne nové chápanie hodnôt a spotreby.

### ***Paradoxné porozumenie človeka v postmoderne***

Postmoderna vznikla v reakcii na modernu – bez ohľadu na to, či nadobudla charakter autonómnej kultúrnej epochy alebo radikalizovanej moderny. Odpoveďou na krízu moderny bol návrat k predmoderným hodnotám, sprevádzaný pokusmi o nové riešenia (mechanistická vs. organistická paradigma vo fyzike, nové ocenenie dialogickej formy komunikácie a pod.). Zmenil sa spôsob myslenia v prírodných aj humanitných vedách, ale „staré“ modely pritom ostali v relatívnej platnosti (zmena paradigmy). Rozvíja sa postmoderná kultúra, vítané sú alternatívy každého druhu – v pedagogike, v medicíne, v politike či religiozite. Ak je pre modernu typická krypto-religiozita, prípadne pseudoreligiozita s jej sekularizovaným kultom rozumu či vedy, pre postmoderu je to nová religiozita.

*Homo faber* a *homo consumericus* postmodernej je verným dedičom *homo faber* a *homo cumulans* moderny, a predsa je iný vo svojej paradoxnosti. Je súčasne vyhraneným spôsobom tvorcom i konzumentom „súčasnjej“ kultúrnej etapy v dejinách západnej civilizácie.

K „postmodernej situácii“ patrí prekonanie jednostrannej racionality i jej nové ocenenie, rovnako ako renesancia „príbehu“ na pozadí konca „veľkých príbehov“, alebo oživenie religiozity mimo priestoru tradičného *religio*. „*Žiť v postmodernej spoločnosti znamená obývať svet podobný filmu – ríšu, kde pravda a fikcia splývajú*“ (Grenz, 1997, s. 40).

### **LITERATÚRA**

- BAUMAN, Z. (2008) *Tekuté časy*. Praha: Academia.
- FOSTER, H., KRAUSSOVÁ, R., BOIS, Y. A., BUCHLOH, B. (2007) *Umění po roce 1900*. Praha: Slovart.
- GRENZ, S. (1997) *Úvod do postmodernismu*. Praha: Návrat domů.
- JAMESON, F. (1991) *Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.
- JAMESON, F. (1984) Postmodernism, or The Cultural Logic of Late Capitalism. In: *New Left Review*, Vol. 146, No 1, s. 53 – 92.
- KOHÁK, E. (1993) *Člověk, dobro a zlo*. Praha: Ježek.
- LIPOVETSKY, G. (2007) *Paradoxní štěstí*. Praha: Prostor.



MACHÁLEK, V. (2012) Církevní dějiny a dějiny náboženství. In: HANUŠ, J. (ed.) *Eseje o povaze církevních dějin*. Brno: CDK.

PALOUŠ, R. (1993) K spiritualitě postmoderny. In: *Teologické texty*, roč. 1993, č. 1, s. 12.

POLÁKOVÁ, J. (1993) Dva ustanovující pohyby postmoderní doby. In: *Teologické texty*, roč. 1993, č. 1, s. 6.

### 1.3.3 Pedagogické myslenie postmoderny (Bogusław Śliwerski)

V 80. rokoch 20. storočia sa postmodernizmus stal predmetom diskusií nielen v estetike, filozofii, ale aj vo vedeckých štúdiách, v teológii, práve a pedagogike. Všeobecne sa uvažuje v tom zmysle, že tento myšlienkový smer je paradigmatickou zmenou v európskej a americkej kultúre. Problém postmodernizmu je problémom revízie a reformy kultúry spoločnosti, ktorá vstúpila alebo sa značne priblížila k štádiu informačného rozvoja. V dôsledku explózie mikroelektroniky, rozvoja a rozširovania elektronických prostriedkov komunikácie sa unifikuje masová kultúra, pričom tiež zaniká už tradičné rozdelenie na „vysokú“ a „nízku“ kultúru. Objavenie sa postmodernizmu koinciduje s rozvojom postindustrializmu a planetarizmu, čím má intrakultúrny a interkultúrny rozsah.

Literatúra venovaná tomuto predmetu sa venuje tomu, či v postmodernistickom diskurze je možné nájsť predpoklady na **vnímanie podstaty zmien vo výchove a vzdelávaní**. Zaujímavé je aj to, do akej miery môžu postmodernistické diskurzy inšpirovať či provokovať teóriu a transformačnú prax výchovy. Skúmajúc súčasné pedagogické teórie je v postmodernizme možné vnímať metateoretickú perspektívu pre teóriu výchovy a vzdelávania, chápanú voči iným ako rovnoprávny jasný bod vnímania predmetu jej výskumného hľadania, resp. tú oblasť z jej skutočnosti, ktorá možno ešte netvorí jej komponent. Je potrebné pozastaviť sa nad tým, či postmoderna ako nový jav na prahu 21. storočia, ktorý zrodila kríza kultúry civilizácie, otvára pedagogiku k niečomu, čo sa dá predpokladať v budúcnosti, alebo sa tiež sama stane pre jej doterajšie úspechy dejinnou, historickou, hodnotnou perspektívou.

**Postmodernistická perspektíva pedagogiky** sa teda môže považovať za výhľad na niečo, čo v nej ešte len môže nastúpiť, ako prechod k niečomu novému, ešte neznámemu alebo tiež môže byť spájaná s dištancom voči svojej doterajšej modernistickej konvencii. V USA a krajinách západnej Európy sa problém postmodernizmu spája s revíziou a reformou kultúry tých spoločností, ktoré vďaka objavom mikroelektroniky a molekulárnej biológie vstúpili do sveta nových technológií, alebo sa značne priblížili k štádiu informačného rozvoja. Pri aplikácii postmodernizmu vo vedách o výchove sa teda využíva tento termín v jeho kultúrno-analytickom kontexte. Podľa **Tomasza Szkud-**

**larka** (1993, s. 10) „*kultúra postmodernizmu, obyčajne identifikovaná s ,neskorým kapitalizmom‘, má viac spoločných vlastností s našou postsocialistickou skutočnosťou, ako si dokážeme predstaviť*“.

Písalo sa a hovorilo o rozčarovaní po mnohých teóriách socialistickej pedagogiky, vyčerpaní sa jej ideologickej metanarácie, ako by to opísal Lyotard (1998), v čom by tiež bolo možné vnímať kultúru vyčerpania, kultúru zosmiešnených autorít a zrelativizovaných systémov hodnôt. Doterajší svet istoty a relatívnej stability sa síce rozpadol, ale tiež sa vyostriili procesy rivality a antagonistické interpersonálne vzťahy, špecifické pre spoločnosti trhového hospodárstva. Je však vhodné pozastaviť sa nad tým, na čo pedagógov upozorňuje súčasná humanistická reflexia, či by sme mali súhlasiť s T. Szkudlarkom (1992), že postmodernistické obdobie je pre vedy o výchove v istom zmysle „ponovovekou“ výzvou. Prechod od modernistického sveta k postmodernistickému spočíva v tom, že ten druhý svet nemusí byť usporiadaný do spojeného, štandardizovaného a uzavretého celku. Prizerajúc sa z tejto perspektívy osvetovému systému vidíme v ňom modernistický projekt vzdelávania a výchovy mladej generácie v inštitúciách, ktoré mali byť uzatvoreným a vnútorne integrovaným celkom, tvoriacim zbierku názorov a návykov konania v súlade so zhora nanútenou ideológiou. Potrebné je tu však splnenie istej podmienky, menovite dôvera voči postmoderným autorom, že odhaľujúc nám pedagogický potenciál postmodernistických koncepcií spolu s jeho obmedzeniami sa ani nesnažia absolutizovať žiadnu z nich, ani ich pomocou vytlačiť modernistické perspektívy vzdelávania.

Pluralizmus a mnohorozmernosť spoločensko-kultúrnej skutočnosti nedovoľujú, aby postmodernistický diskurz odňal ktorémukoľvek vedou uznaných modernistických diskurzov základ na nárokovaní si na uznanie univerzálnosti ich analýz a systémov hodnôt. Ako správne tvrdí **Z. Melosik** (1995, s. 20 – 21): „*Postmodernistický diskurz – rezignujúci na úplnosť pri opisovaní sveta – v sebe ukrýva optimistickú a pozitívnu tézu: každá teória môže na istom stupni opisovať svet. Spoločenský svet nie je ontologicky monolitický: je rôznorodý, komplikovaný, vnútorne rozdielny, je dynamický, neustále otvorený, neustále v procese stávania sa. Preto namiesto akceptácie predpokladu o hľadaní megateórií alebo postteoretického postoja, sa zásadným zdá byť schvaľovanie myšlienky, že každá teória nám môže dovoliť dostať sa k akémukoľvek kútiku spoločenskej skutočnosti alebo sa pozrieť na daný kútik z inej perspektívy.*“ Postmodernistická debata priniesla predpoklady na pochopenie niektorých reálnych, mnohorozmerných vzťahov medzi vzdelávaním a poznaním/mocou, medzi subjektom pedagogického konania a spoločenskou štruktúrou, do ktorej je subjekt zasadený, ba dokonca vyprovokovala k angažovanosti v prospech vytvárania „lepšieho sveta“.

Dnes prežívame **prechod od modernizmu k postmodernizmu pedagogickej skutočnosti**, pre ktorú ešte nejestvuje žiadna teória. Bez pochybností je termín postmodernizmus tak isto nejasný ako situácia, ktorú by mal tento termín charakterizovať. Rodí sa tu viac otázok ako odpovedí. Postmoderná pedagogika sa v súvislosti s tým nedá definovať ani v kategóriách štýlu výchovy, ani ako jednoznačne určitý cieľ výchovy, ani ako plán vzdelávania, ani ako požadovaná forma interakcie. Vychádza sa tu z predpokladu, že spoločnosť už nie je jednoliata, ucelená. Všetko je možné. Svoj význam strácajú také pojmy ako: „progresívne“ či „konzervatívne“, keďže už nie je možné priradiť im isté formy správania a spôsoby konania, mimo akejkoľvek pochybnosti. Každý krok tu môže byť interpretovaný inak. Všetko, čo bolo urobené, môže znamenať protiklad vo vzťahu k tomu, čomu malo slúžiť. Zbytočnými sú otázky, ktoré si nevyžadujú získavanie triviálnych informácií, ale otvárajú priestor na ich hľadanie.

**Heinrich Kupffer** (1990) porovnávajúc modernizmus s postmodernizmom tvrdí, že **v postmodernizme sa opúšťa hľadanie optimálnej výchovy**, pričom sa spochybňuje každý druh medziľudských interakcií v ich celku. V postmodernistickej pedagogike už nezaväzuje autorita, niet tu ani apelovania na poslušnosť, dodržiavanie noriem či konanie podľa vzorov, nie je žiadna povinnosť voči dohodám, žiadne spoločenstvo medzi zmluvnými stranami. Dominantnou kategóriou v postmodernistickej spoločnosti je **dobrovoľnosť**. Tento spoločenský zlom má pre výchovu vo svetle názorov H. Kupffera (1990) tri implikácie:

1. **Zaniká logika príčinnosti**; pedagóg už nevníma rozsah výchovy a nemôže viac rátať s tým, že určité činnosti, rozhodnutia a štýly výchovy dovedú k požadovaným cieľom.
2. **Napriek tomu je všetko inscenované**, hoci len na krátko; pedagóg v žiadnej chvíli nestojí na pevnej pôde; nevie, čo je „pravdivé“, keďže tak emocionálne, ako aj vecné vzťahy a zväzky sa dajú vytvoriť aj inak, tak cez médiá, ako aj nové komunikačné techniky.
3. **Preto nejestvuje istá skutočnosť**; všetko, čo konáme dnes, môže byť už zajtra zastarané.

Nemali by sme sa teda už viacej pýtať: Pomocou akých metód a k akým cieľom musíme dnes vychovávať?, ale: Akú spoločenskú funkciu ešte dnes plní výchova? Nemali by sme sa pýtať: Aký model rodiny je najlepší?, ale: Ako sa využíva termín „rodina“ v dnešnej diskusii, kto si ho privlastňuje, aké asociácie a očakávania vyvoláva? Nemali by sme sa pýtať: Ako najúčinnjšie chrániť deti pred násilím?, ale mali by sme sa pýtať: Kde by sme dnes a zajtra mohli v spolunažívaní rozpoznať štruktúry prinášajúce násilie, ktoré si od nás vyžadujú zmenu? Pedagogika postmodernizmu patrí k vedecko-výchov-

nej reflexii na úrovni meta-, v ktorej to, čo sa objavuje, sa opisuje a podáva v syntéze. Dnes je možnou a nevyhnutnou formou kritická pedagogika, ktorá nám dáva na vedomie, že stále nevinne využívané pojmy ako práva rodičov, dobro dieťaťa, socializácia, potreby a veľa iných, vzbudzujú pochybnosť a ich využívanie sa označuje ako naivný terminologický realizmus. Ukazuje nám, že všetky pedagogické predpoklady, ktoré stále vystupujú v teórii aj v praxi, neodzrkadľujú skutočný život. V otvorenej, pluralistickej spoločnosti jestvuje veľa rozporov. Pedagógovia sú takými istými ľuďmi, ako aj iní, oni nie sú pedagogickými nad-ľuďmi (*pädagogische Sonder-Existenz*). V takejto spoločnosti **vystupujú nasledujúce rozpory:**

1. Všetci očakávajú medziľudské vzťahy založené na vzájomnej dôvere, ale zároveň sa chcú radšej realizovať sami. Obidva ciele nie sú realizovateľné, keďže sa navzájom vylučujú. Ak pojem „sebarealizácia“ má vôbec nejaký význam, tak len vtedy, keď ja ako jednotlivec preberám za niečo zodpovednosť, keď samostatne prijímam rozhodnutia a počítam s ich dôsledkami aj vo vzťahu k mojej osobe. Takto však tento pojem nie je chápaný. V skutočnosti sa ukazuje ako klíšé a označuje *de facto* druhotnú aktivitu (bez obsahu), akú nám ponúkajú experti.
2. Všetci by sa chceli spoliehať na čosi fundamentálne, trvalé, ale nikto sa o to nechce pričiniť, len očakáva od iných, od partnera, od inštitúcie istoty pravidiel, v súlade s ktorými by mohli postupovať.
3. Všetci prosia o rady, ale nikto nechce rady poskytovať, a to buď preto, že je to ťažké, alebo z obavy pred dôsledkami. Obrovské rozšírenie poradenstva akéhokoľvek druhu v praxi a v literatúre predpokladá, že ľudia nedokážu sami riadiť svoje záležitosti, necítia sa byť kompetentnými. V skutočnosti však nechcú žiadne rady (H. Kupffer, 1990).

Vo svetle pedagogiky postmodernizmu **každý by mal mať možnosť maximálnej sebarealizácie**. Ak sa to niekomu nepodarí, keď ostane v pozadí, chce sa nám povedať: on sám to tak chcel, sám si je na vine, nevyužil svoje možnosti. Hodnoty a normy majú v dnešnej spoločnosti zásadne odlišnú pozíciu. „Hodnotou“ nie je v súčasnosti žiadna miera, určená autoritou či tradíciou. Sú široko chápanými orientačnými rámcami, vytváranými a premieňanými politickými procesmi, spoločenským a technickým rozvojom, ako aj módou. Považovať pedagóga za niekoho, koho riadia osobné záujmy, a aj predstavy o pedagogickej činnosti ako o niečom plánovitom, intencionálnom, o „autorskom“ konaní, s vlastnou tvárou, sa stane východiskovým bodom radikálnej zmeny procesu vzdelávania.

Postmodernistický diskurz ukazuje **vzájomné vzťahy medzi pedagogikou a emancipáciou**. Tá druhá je totiž jedným zo základných cieľov a dohôd väčšiny vzdelávacích teórií a praktík v novodobom svete. Ak sa však niekto

ocitne v postmodernistickej spoločnosti alebo ako pedagóg bude chcieť na jej predpokladoch vytvárať lokálnu, netotalitnú politiku a poskytovať vzdelávanie, môže si uvedomiť problémy a dilemy, ktoré ho čakajú. Keďže postmodernizmus ruší univerzálne hodnoty, projekty pedagogických činností by mali nájsť svoje základy v myšlienke „lokálnej“ emancipácie. *„V tomto kontexte by sa pedagogika vedome vystavovala riziku boja o tvar narácií typických pre danú spoločnosť. Vychádzala by pritom z hodnôt charakteristických pre ľudí, ktorí v nej žijú. Vzdelávacie projekty by sa neopierali o esencialistické hodnoty a pojmy a pedagóg by nemal aspiráciu ‚vnašať‘ ich do povedomia ľudí. Východiskovým bodom ich konštruovania by boli aspirácie a presvedčenia náležité pre danú spoločnosť. Pedagóg by si pritom uvedomoval, že svet a jeho pravdy (tak či inak) sú konštruované spoločne a v súvislosti s tým by zaujal postoj vedomého účastníka boja o tvar ‚aktuálnej verzie skutočnosti‘“* (Z. Melosik 1995, s. 279). **Vychovávateľ** prijímajúci postmodernistickú verziu vlastnej pedagogiky si teda **musí byť vedomý toho, že by mal konať v kontexte permanentného rizika a neistoty.**

Prijatie postmodernej perspektívy pri reformovaní pedagogiky znamená otvorenie sa vlády a spoločnosti v ústrety artikulovaniu individuálnych a skupinových subjektívnych postojov, ktoré by mali právo vytvárať či kultivovať rozdiely ako podstatné elementy vzdelávacieho prostredia, a tým aj vytváranie samostatných pedagogík, adresovaných jednotlivým oblastiam spoločenskej rozmanitosti. Takáto artikulácia zmien, založených na politike rozdielov a mnohorozmernosti, by si vyžadovala **vnímanie pedagógov ako transformatívnych intelektuálov**, plniacich službu emancipácie v praxi a v diskurze slobody. Forma štátu – garanta práv a slobôd, a tým aj v ňom situovaného osvetového systému, sa stáva zárukou politickej slobody, pripúšťajúcou slobodné prúdenie pedagogických názorov, prúdov a smerov a plnú slobodu organizovania vzdelávacích inštitúcií, hoci založených aj na ideologickom či denominačnom základe. V systéme – záruke práv a slobôd organizátori rôznych obmien pedagogiky dostávajú od svojich klientov (obyvateľov) splnomocnenie na zabezpečovanie ich konkrétnych vzdelávacích záujmov. Plnia teda služobnú úlohu voči tým, ktorí sú subjektmi učenia.

Vzdelávanie by v tomto chápaní smerovalo k *„otvoreniu subjektivity takým druhom skúsenosti, ktoré môžu priniesť ovocie zvýšením jej rozvojových možností, chápaných v spoločenskom kontexte: možností oslobodenia sa od nanútených obmedzení a možností vstupovania do interakcií, ktoré – bez ‚stelesnenia‘ v štruktúrach dominancie a represie – sa môžu pričiniť o rozširovanie rozsahu individuálnej a spoločenskej slobody“* (T. Szkudlarek 1993, s. 158). Podľa postmodernistov žiadna pedagogická teória (rovnako aj postmoderná) už nemôže byť skúmaná ako samostatná, objektívna forma názoru

a posudzovania spoločenskej skutočnosti. „*Je (podobne ako aj vedomie jej autorov) integrálnou časťou skutočnosti, ktorú opisuje, vysvetľuje a túži meniť. Rezignovanie na myšlienku ‚čistého rozumu‘ a na koncepciu usporiadanej spoločenskej skutočnosti (zákonmi, ktoré je možné vnímať), musí viesť k akceptácii ‚čiasťkovosti‘ a ‚fragmentárnosti‘ každej teórie*“ (Z. Melosik, 1995, s. 20 – 21). Vďaka tomu sa možno pedagogika oslobodí od komplexu z toho, že je „horším iným“, ako ju ešte stále vnímajú ostatné humánne vedy a stane sa permanentne experimentujúcou, tvorivou praxou, prenikajúcou rôznymi teoretickými diskurzmi metareflexiou, bez pokusov ašpirovať na celkové obšiahnutie vzdelávacej skutočnosti.

Postmodernistický diskurz prejavuje mechanizmy boja o svoj status na základe boja diskurzov o primát vo vedeckom svete. Pomáha tiež vnímať teoretické spory v **naukách o výchove v perspektíve boja rôznych verzii skutočnosti** o to, ktorá z nich sa stane „zaväzujúcou“ a „prirodzenou“ skutočnosťou. Napriek radikálnosti svojich téz však v tomto boji nezastáva antagonistickú, nepriateľskú pozíciu, ktorej cieľom je potlačenie a eliminovanie ostatných diskurzov z poľa vedeckej právoplatnosti, aby boli pozbavené vedeckej, etickej a politickej hodnoty. Do epistemologickej štruktúry vlastného vedeckého poľa sa postmodernisti dôsledne, jasne a adekvátne stavajú za teoretickú rivalitu, ktorá by dodávala konštruktívne impulzy vytvárania, dekonštrukcie a rekonštrukcie rôznych teórií v ich snahe pochopiť a pretvoriť svet popri súčasnej rezignácii na kolonizáciu konkurenčných (modernistických) prístupov. Medzidiskurzívny a medziparadigmatický dialóg sa zdá byť v tomto kontexte najviac požadovaným postojom.

Je teda vhodné pozastaviť sa nad tým, aké problémy a otázky predkladá alebo vyostruje postmodernistický diskurz, ktoré by mohli byť dôležité pre pochopenie (a pretvorenie) kultúrnej a spoločenskej skutočnosti, najmä pre súčasné vzdelávanie. Podľa Z. Melosika (1995, s. 285): „*Putujúc cez rôznorodé koncepcie je možné všimnúť si, že to, čo má v jednej ‚kľúčový‘ charakter, je v inej ‚okrajové‘, to čo je v jednej ‚makro‘ je v inej ‚mikro‘. Vstupujúc do jazykov, ktoré nám ponúkajú rôzne diskurzy, vnímame bohatstvo významov, ktorými je opisovaný svet, v ktorom žijeme. Takéto **putovanie nás učí pokore voči svetu** – ten je príliš komplikovaný a vnútorne protikladný, rozdelený a decentralizovaný na to, aby ho bolo možné ‚totalizovať‘ do jednej narácie.*“ Svet vytváraný postmodernistickým diskurzom je len jedným zo svetov, ktorý jestvuje spolu s mnohými inými – aj so svetom modernistickej Ameriky či prednovovekej Severnej Kórey. Ak podľa S. Besta a D. Kellnera prijímame tézu, že v každej spoločnosti trvá boj o formu diskurzu, tak pedagogika sa stáva terénom boja *o spoločensky prípustnú a povinnú verziu skutočnosti*, a teda sama v sebe musí vytvoriť kritériá vylučovania

jedných diskurzov a zapájania iných (por. Z. Melosik, 1994). **Medzi pedagogickými teóriami teda trvá spor o moc**, čiže o dominanciu preferovaného systému pojmov, vysvetlení a návrhov, o jedinú „reprezentatívnosť“. Pedagogika, ktorá získa rozhodujúci a mocou podopretý charakter, sa tým stáva normálnou, typickou, štandardnou pedagogikou – často jedine preto pravdivou či správnu – pričom každá iná, vystupujúca mimo sankcionovanú každodennosť a zdravý úsudok, je definovaná ako alternatívna, a teda „nezodpovedajúca“.

Svet – podľa postmodernistov – je skonštruovaný antagonisticky, pričom je neustálym bojom o moc, o dominanciu jedného diskurzu nad druhým. Keby sme sa prizreli rôznym pedagogikám z perspektívy postštrukturalizmu, tak by sa dalo povedať, že v každej spoločnosti trvá neustály diskurzívny boj rôznych vedeckých „verzií“ výchovnej skutočnosti o ich právoplatnosť. To sa uskutočňuje na úkor alternatívnych verzií a vykonáva operácie ich „vylučovania a zapájania“, čiže **chráni jednu interpretáciu a inú vytláča na okraj a núti mlčať**. Takýmto spôsobom vytvorená metanarácia spoločenského života postihuje svoje alternatívne verzie. Alternatívna pedagogika by bola pričlenená k delegitimizovanej skutočnosti pomocou vylučovania diskurzívnych praktík, ktoré ju konštruujú. „*Ustanovenie epistemologickej ‚ortodoxie‘ je zároveň ustanovením ‚heterodoxie‘, t. j. vyradovania ‚zotročených‘ diskurzov, ktoré sú podľa dohôd neadekvátnym a diskvalifikovaným poznaním, teda nízko umiestneným na rebríčku hodnôt*“ (Z. Melosik 1994, s. 13).

Začleňovanie určitej transformačnej pedagogiky ako alternatívnej pedagogiky do kontextu konkurenčného pohybu, ktorého cieľom je priviesť k vzájomnému vylučovaniu tie pedagogiky, ktoré navzájom súperia o miesto „v centre“, a nie na „perifériách“, o primát prvenstva vo vysvetľovaní a hodnotení vzdelávania, o výlučné promovanie určitej „verzie“ skutočnosti, vedie k fundamentalistickej (totalitnej) úlohe pedagogiky v spoločenskom živote (B. Śliwerski, 2010). Konkurenčné chápanie alternatívnosti výchovy či vzdelávania vedie k vzájomnému nepriateľstvu (napr. ideologickému, personálnemu, inštitucionálnemu) a potláčaniu opačných postojov ako pozbavených hodnoty (vedeckej, etickej, politickej a pod.).

Z. Melosik (1994, s. 173) charakterizuje nezmyselnú „logiku“ onoho mezdiparadigmatického boja v humanistických vedách: „*Prívrženci odlišných teórií zvyčajne využívajú diametrálne rôzne epistemologické, morálne a ideologické stanoviská. (...) Veľmi často sa pritom teórie pretvárajú na pojmové a strategické ideológie. Ako obrazne píše B. Mercer, ‚na stranách akademických časopisov a vedeckých textov (...), v seminárnych sálach (...), sa zo strany obhajujúcej jednu paradigmu tlačia obvinenia proti druhej paradigme: ‚tvoja (paradigma) je konzervatívna a podporuje diskrimináciu a nerovnosť – a tvoja*

*je radikálna a prehlbuje konflikt (...); ,tvoja je slepá voči centrálnym zmenám – a tvoja je slepá voči samozrejmosti poriadku‘; ,tvoja je idealistická, utopická a odtrhnutá od skutočnosti – taká istá je tá tvoja(...)‘. A takto prebieha boj paradigiem.“* Nezávisle od paradigmatických sporov, vytvárajúcich zámernosť vzdelávacích zmien, sa objavuje problém ich podstaty, rozsahu a kvality. To vďaka nim môžeme rozpoznať, v akej miere projektovaná zmena získava modernistický alebo postmodernistický rozmer, pretože pri postmodernistickom sa na prvé miesto dostáva kategória rozdielu, odlišnosti a rôznorodosti.

V politike reformovania pedagogiky môžeme výrazne vnímať konflikt medzi smerovaním centra k jednoznačnosti, k usporiadaniu vzdelávacieho sveta, v ktorom – ako píše Z. Bauman (1995a, s. 12) „(...) *sa vie, ako postupovať (alebo – čo je to isté – veri sa v to, že sa vie), v ktorom sa vie, ako vypočítavať pravdepodobnosť udalosti, a pozná sa spôsob, akým by bolo možné zvýšiť alebo zmenšiť túto pravdepodobnosť; svet, v ktorom súvis medzi istými situáciami a účinkami istého počínania je viac alebo menej stály, a teda umožňuje spoliehať sa na bývalé úspechy ako na smerovky k budúcim úspechom a na štruktúrálno-programové riešenia a s nimi spojené reformy, napriek mnohoznačnosti pedagogických situácií.*“ Mnohoznačnosť je tu synonymom toho, čo je nedefinované, nepriehľadné a nepredpokladané, spochybňujúc všetky predpoklady pravdepodobnosti udalostí a robiac neúčinnými naučené a zapamätané vzory pedagogického konania. Vďaka tomu si môžeme uvedomiť, akú dôležitú úlohu aj v súčasnej pedagogike plnia také diskurzy, ako:

- postštrukturalizmus ako teória spoločenského života a jeho vzdelávacích kontextov;
- postmodernistické kontroverzie týkajúce sa globálneho vzdelávania;
- hĺbková ekológia ako postmodernistická výzva pre eko-vzdelávanie;
- multikultúrne vzdelávanie spolu s jeho bojom o formu reprezentatívnej politiky;
- predstierané vzdelávanie a kultúra;
- postmodernistický konzumný svet;
- populárna kultúra spolu s jej pedagogickým potenciálom, ako aj
- hudba mladých ako postmoderný kultúrny text.

Postmodernisti obracajú pozornosť na to, že modernistický svet je charakteristický spojitou, direktívnou jednoznačnosťou predpisov, neprítomnosťou mnohých významov (alternatív), zapojovaním mladej generácie do spoločenstva vyznaní a myšlienok, ako aj kumulativizmom, teleologizmom a finalitou konania. To dokonale zodpovedá systému vyučovania v triedach, ktorý je záväzný vo všetkých modeloch vzdelávania súčasnej Európy. Práve vďaka nemu môže byť v tom istom čase dôsledne realizovaný program vzdelávania – taký istý pre všetkých, v tom istom období a v tých istých časových jednot-



kách, rozdelený, podrobne naplánovaný (obsahové učebné plány) a smerujúci k istému cieľovému bodu (koniec realizácie programových obsahov pre daný ročník žiakov). „*Je to teda nielen doba, v akej je možné projektovanie, ale čas, ktorý je už sám osebe projektom, ktorý vedie k čomusi inému, ako je v tej chvíli – a len preto, aby bolo možné dôjsť do stavu, aký už ostane nemenne sebou samým*“ (Z. Bauman 1995b, s. 18).

Pedagogika postmodernizmu by nemala smerovať k tomu, aby sa „krajšie“ učilo, ale dbať o to, ako sa asimiluje oficiálne podávaný obsah vzdelávania, ktoré mechanizmy a motívy v priebehu učenia v škole sú najúčinnšie, a odhaľovať, ako sa prakticky formujú nálady a vnímanie, aké informácie v nás vyvolávajú dôveru, akými kanálmi sa každý deň podávajú maximá života. Bádatelia postmodernizmu analyzujú tieto vlastnosti spoločensko-politického života a v ňom obsiahnutého vzdelávania, ktoré sú stavané na okraj či pozorované v *spoločnostiach* s prevahou modernistickej kultúry. **Formujú vzdelávanie v tomto kontexte, by sa okrem iného malo:**

- prinavrátiť konštruktívnu hodnotu populárnej kultúry do výchovy,
- priznať jednotlivcom právo na zodpovednosť za výber spôsobu života,
- dovoliť uskutočňovanie slobody bytia sebou a sebaurčenia vlastnej identity,
- správoplatniť lokálne formy poznania,
- diskurz konzumu (reklama a móda) zbaviť „totalitnej moci“,
- maximalizovať a prežívať rad prístupných dojmov, ako aj spôsobov hľadania vyjadrenia.

Súčasná doba zanecháva metanaráciu, super-projekt v jednotnom čísle, hoci všeobecne zaväzujúci v prospech mnohosti a rôznorodosti. „*Dnes žijeme projektmi, nie projektom. Projektovanie a zásahy, aké si napĺňanie projektov vyžaduje, podľa hli privatizácii, deregulácii a fragmentarizácii*“ (Z. Bauman 1995a, s. 19). Osvetový systém v takejto spoločnosti by teda mohol byť charakteristický farebnosťou, rozptýlením, nenormatívnou sebareguláciou, zavádzaním klientov vzdelávania, odstúpením od monopolu štátnej moci založenej na prostriedkoch násilia, ideologickej indoktrinácie, rutiny, lojality, mechanizmoch kontroly a selekcie obyvateľov. Vyžadovalo by si to zanechanie myšlienkových návykov minulej epochy. „*Ide tu teda hlavne o videnie ľudskej skutočnosti nie ako predmetu administrácie, normatívneho regulovania a funkcionálnej koordinácie – ale ako terénu svojvoľných a slabo, ale načas skordinovaných procesov; ako aj o pozbavenie takej teoretickej koncepcie, podľa ktorej má teória zhora definovať to, čo môžu určovať až ľudské konania – akosi licitovať, kým sú vytvárané a oceňované na predaj vystavené exponáty. Inými slovami ide o to, aby sa ľudská skutočnosť v každej jej chvíli vnímala ako zväzok šancí, notoricky ne-determinovaných (dokonca aj neskôr,*

*keď jedna zo šancí má navrch pred konkurentmi a narýchlo sa oblieka do šiat nevyhnutnosti)*“ (tamže, s. 20).

Postmoderná kritika ukázala, že **homogénna predstava o dejinách výchovy je neudržateľná**, pretože pre tieto dejiny je charakteristická diskontinuita a prelomy. Ukázaním historickej lži sa vo vedeckom diskurze právom začala spochybňovať historická pravda. Muselo sa to odraziť na kríze pedagogiky ako vedy, ktorej subdisciplínou sú dejiny pedagogického myslenia (B. Kudláčová, 2009). Moderná „systémovosť“ vzdelávacieho systému – kráčajúc v stopách záverov Z. Baumana (1995a, s. 28) – by teda nespočívala vo vzájomnom porovnaní a prispôsobovaní jeho jednotlivých komponentov, v obnovovaní vzoru tejto rovnakosti a v účinnej eliminácii všetkých odklonov od štandardu či vzoru, ale bola by vytvorená „*podľa formy kaleidoskopických obrazov z hry napätí, rozporov a ambivalencie, negociácie a konfliktov, porozumenia a neporozumenia*“. Tento sociológ má v podstate pravdu, keď tvrdí, že jeho postmodernistická perspektíva sveta nemá čo ponúknuť „*pestovateľom či hľadačom moci, ale môže veľa ponúknuť ľuďom, ktorí sú či už svojou voľbou alebo nutnosťou zaujatí sebaurčovaním a sebautváraním. Nezavádzajú príslubom múdrosti, ktorá odstráni neistotu; ale učia, ako žiť múdro v stave neistoty. A v akejsi, hoci aj skromnej miere pomáhajú vnímať príkaz osudovej solidarity v spoločenstve ľudí odkázaných na náhodnosť jestvovania a toho si vedomých*“ (tamže, s. 31). Pedagóg je v takto chápanom svete zraniteľnou, smrteľnou bytosťou, a nie slobodnou od omylov, takže by sa nemal vyslovovať v mene večnej a nadľudskej pravdy, nezlomného práva histórie či nikdy neomylného Rozumu. Nadišiel teda čas, aby bol z pedagogickej teórie a praxe sprevádzajúcej túto odbornú úlohu, eliminovaný jav moci, nátlaku či násilia.

Postmodernistické myslenie ako pokračovanie modernizmu dovoľuje rozpoznať jeho základné zásady, uvedené kategóriou „plurality“ a „transverzálnosti rozumu“. Ten je rozoznateľný v mnohostranných zväzkoch a asociáciách medzi jednotlivými predmetmi a oblasťami poznania, v inter- a transdisciplinárnych aktivitách, ako aj v intradisciplinárnych procesoch sebareflexie, v ktorých predstavitelia predmetov určujú hranice a možnosti oných zväzkov vo vzťahu k danej téme, ako aj vnútorné body konfliktov či rozdielov postojov. Transverzálny rozum má možnosť vznikať vtedy, keď sa experti snažia preložiť svoje poznatky na rovinu laika a novica.

Postmodernistické vzdelávanie je vzdelávaním v duchu vedy chápanej ako „paralógia“, ako prax „vytvárania neznalosti“ stavajúca sa proti tomu, čo je známe a „ideologické ustrnutie“. Vyžaduje si to, samozrejme, programy vzdelávania založené na praktickej aktivite tvorenia poznatkov a objavovania ich obmedzení, a nie transmisii hotových poznatkov. Preto je nutné **postaviť sa**

**proti tlakom na merateľnosť dôsledkov vzdelávania**, na efektivitu a „kánonicnosť“ vzdelávania. Mierou postmodernistického vzdelávania totiž nie je jej efektivnosť, ale jej pružnosť a „tvorba otvorenosti“. Odvolávajú sa na metaforu navrhovanú anglickými autormi T. Becherom a S. McLureom možno povedať, že tu ide o programy predstavujúce svet ako konštrukt poznávacieho procesu, čo – v didaktickom zmysle – vedie ku koncepcii programu ako voľnej zbierky materiálov pre žiaka, ktoré sa môžu využívať na vytváranie najrozmanitejších, rozdielnych poznávacích vízií (T. Szukdlarek, 1993, s. 156).

Na neobyčajne dôležitý rozmer postmodernizmu pre pedagogiku obracia pozornosť **Zbyszko Melosik** (1996), keď v kultúrnych štúdiách, ktoré jej venuje, upozorňuje pedagógov na nevyhnutnosť kladenia otázok a provokuje ich, aby sa na ne dívali ako na vlastnú zodpovednosť. Priam núti k verifikovaniu doterajších poznatkov o socializácii detí a mládeže z perspektívy novodobou kultúrou ukrývaných mechanizmov formovania sa pohlavných identít a rozdielov medzi pohlaviami. Podľa tohto vedca práve **populárna kultúra**, a nie učiteľ a škola, oveľa viac vtlačajú svoju pečať do identity mladej generácie. Každý, kto ignoruje tento fakt, obmedzuje možnosti svojej pedagogickej intervencie. Toto sú najtypickejšie, hoci pedagógmi ešte stále nevnímané oblasti kultúrneho tlaku, ktoré pred bádateľmi otvárajú „nové“ (modernizmom zanedbané, premlčané či na okraj vytlačené) nezávislé premenné.

**Telo človeka** je tiež spoločenským dielom, ktoré vtlačá svoju pečať do jeho biografie a do jeho identity zapisuje náležité úlohy pre dané pohlavie – Čo to znamená byť ženou? Čo to znamená byť mužom? V kultúre na jednej strane prebieha boj o moc nad telesnosťou, o získanie práva na jeho formovanie a zapisovanie doň požadovaných významov, na druhej strane sa zas podieľa na praktikách disciplinovania tela zjavným a/alebo ukrytým, rozptýleným spôsobom. Podstatou disciplinárnych praktík je vnucovanie cieľa chovancovi ako objektu socializácie, opakujúcich sa a rôznorodých úloh alebo organizovanie a usporiadanie jeho každodenného priestoru alebo pohybu tak, aby bolo jeho telo v konečnom dôsledku podriadené kultúrne požadovanej poslušnosti. Obeťami svojho tela sa stávajú predovšetkým ženy kvôli vnucovaniu poznania/moci štandardov krásy pod dozorom „mužského oka“, keďže len muži vedia, čo znamená byť atraktívnou ženou. Už od najmladších rokov sú dievčatá socializované v diskurze krásy, vône a parfumovania, depilácie, mejkapu, sexuality, módy, jedenia či štihlosti (tamže).

Jedným z takýchto fenoménov postmodernizmu je **móda, ktorá disciplinuje identitu** jednotlivca pomocou konštruovania pocitu jeho slobody – v súlade s myšlienkou „musíš byť iný“ – vo sfére uskutočňovania spotrebiteľských výberov. Maximalizuje oslavu odlišnosti, preberania, inscenovania a rozdeľovania rôznorodých identít. Móda sa stáva znakom slobody voľby vlastnej

identity, a pritom zachováva formu aktívneho projektovania a konštruovania tela. Vo svetle kultúrnych výskumov sa ukazuje, že aj muži sú podriadení reštriktívnemu systému (re)konštruujúcemu definíciu pohlavia (mužskosti). Pripisovanie kategórií mužskosti telu a identite muža sú pritom „neviditeľné“, zastierané či rozptýlené rovnako ako u žien. Postmoderná spoločnosť im adresuje dva opačné diskurzy, z ktorých jeden jasne definuje podmienky mužskosti, druhý ich zas rozptyľuje, nepovažujúc ich za prirodzené (dané Prírodou, Bohom či Rozumom). Oslabenou bola normatívnosť heterosexuality ako zaväzujúceho spôsobu interakcie medzi pohlaviami, naturalizujúc homosexuálne, lesbické či bisexuálne orientácie.

Diskurz denaturalizácie a denormalizácie heterosexuality oprávňujú médiá, reklama, móda a populárna kultúra. „*Redukovaním sexuality na individuálny výber v oblasti životného štýlu sa kategórie rozdielov pozbavujú jej potenciálneho politického kontextu. Rezignácia na vytlačanie na okraj a medzi sexuálne menšiny teda nastupuje nie v mene tradičných spoločenských a politických cieľov opozičných skupín, ale na potvrdenie právoplatnosti ideológie konzumu*“ (tamže, s. 225). Podobne ako v prípade žien, muži sú kultúrne zapísaní do spredmetňujúceho diskurzu ako muži úspechu, kulturistiky (fyzickej, telesnej sily a atraktivity), dobyvateľa – playboya, tvrdosti typu *macho* či mužskej esenciality. Objavenie sa postmodernistického diskurzu dovoľuje zažívať rozdiely a všetky subjekty vzdelávania získavajú presvedčenie, že vo svojej samostatnosti sú nenahraditeľné. Jednotlivci, ktorí sú cez trh poddávaní pomalej, ale neoblomnej identifikácii, uniknú dezidentifikácii, ak sa počas vzdelávania naučia vyjadrovať odpor voči jestvujúcim ohrozeniam, **ak sa naučia ťažkému umeniu každodenného spolunažívania s rôznorodosťou a odlišnosťou**, ak ostanú prinútení k reflexii nad tým, čím v tej novej štruktúre je alebo pre nich bude domovinou a ako sa ich patriotizmus dá zosúladiť s fenoménom zjednotenej Európy. Podstatou správnej provokácie postmodernizmu nie je nárokovanie na zmeny na základe analýzy, ale skôr z nej vyplývajúca afirmácia týchto zmien. Kto sa tým z tohto dôvodu zaoberá ako vedec, je vystavený tomu, že mu bude prilepená etiketa reakcionistu.

## LITERATÚRA

- BAUMAN, Z. (1995a) *Ciolo i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- BAUMAN, Z. (1995b) *Wieloznaczność nowoczesna. Nowoczesność wieloznaczna*. Warszawa: PWN.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009) *Dejiny pedagogického myslenia I (počiatky vedomej výchovy a pedagogickej teórie)*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej Univerzity /VEDA.

- KUPFFER, H. (1990) *Pädagogik der Postmoderne*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- LYOTARD, J.-F. (1998) *Postmodernizm dla dzieci*. przeł. Jacek Migasiński, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- MELOSİK, Z. (1994) *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- MELOSİK, Z. (1995) *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń-Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- MELOSİK, Z. (1996) *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- SZKUDLAREK, T. (1992) Postmodernistyczne pedagogie: Amerykańska pedagogika wobec wyzwań kulturowego przełomu. In *Edukacja alternatywna – dylematy teorii i praktyki*, ed. B. Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- SZKUDLAREK, T. (1993) *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- ŚLIWERSKI, B. (2010) Pedagogika alternatywna. In *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, tom 4, ed. Bogusław Śliwerski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

## 1.4 Súčasnosť

### 1.4.1 Charakteristické črty súčasnosti (Slavomír Gálik)

Na korektné charakterizovanie najvýznamnejších udalostí v súčasnosti, t. j. udalostí za posledných viac ako dvadsať rokov, by sme mali mať väčší hermeneutický odstup. Vyroziť javy a udalosti v ich procese zmien je náročnejšie a komplikovanejšie, ako interpretovať a hodnotiť ukončené javy. Napriek tomuto interpretačnému problému môžeme jednu základnú charakteristiku súčasnosti vytýčiť už aj teraz, a to je fenomén globalizácie. Pojem globalizácie je však mimoriadne široký, mnohvrstvový a stále meniaci sa jav, ktorý v sebe zahŕňa politiku, ekonomiku, kultúru, sociálne javy, ekológiu a nové komunikačné technológie. V našom prístupe pojem globalizácie zužujeme na jav politický, ekonomický a multikultúrny a ostatné fenomény, ktoré takisto bežne subsumujeme pod pojem globalizácie, ako je ekologická kríza, informatizácia, komunikácia na internete, hodnotové zmeny a iné, budeme zasa charakterizovať osobitne. Vcelku však môžeme povedať, že typickým javom súčasnosti je globalizácia s jej mnohorakými aspektmi.

Globalizáciu, podľa M. Ehla (2001, s. 23), uviedol do chodu hlavne obchod, ale s tým doplnením, že hneď tesne za ním to boli imperialistické záujmy európskych krajín a USA. M. Ehl spolu s I. Wallersteinom (2001, s. 23) sa domnievajú, že prvým globalizátorom bol K. Kolumbus, ktorý sprístupnil Ameriku európskej civilizácii. Globálne obchodné siete sa od tej doby zahusťovali smerom na západ aj východ a mocnosti ako Portugalsko, Španielsko a neskôr Francúzsko a Anglicko si delili sféry vplyvu. M. Ehl (2001, s. 23) spolu s I. Clarkom tvrdí, že globalizácia má mnoho podmnožín a stránok, technologickú, ekonomickú, politickú, ideologickú, ekologickú a spája ju celkový a rámcový názor na svetové problémy. Veľmi dôležitou vlastnosťou je **komunikácia**. Problém sa stáva globálnym, keď o ňom vedia na celej planéte. Aj v prípade obchodu, ktorý sa stal globálnym vtedy, keď si ho začali ako globálny uvedomovať. To sa stalo v 19. storočí, keď sa začala realizovať prvá telegrafická a telefonická informačná sieť. Z hľadiska komunikácie sa stal pre globalizáciu revolučný bezdrôtový prenos informácií. Najdynamickejšie sa rozvíjal euroatlantický región, anglosaské krajiny, a preto jazykom globalizácie sa stala **angličtina**.

V pravom zmysle slova však o globalizácii hovoríme v kontexte rozvoja nových technológií, dopravy a komunikačných médií, migráciou rôznych etník a kultúr v druhej polovici 20. storočia. A. Hykisch (2001, s. 23 – 25) hovorí o štyroch základných zložkách zrýchleného tempa globalizácie, ktorý nazýva antropoeologickým komplexom: 1. zrýchlené tempo industrializácie a urbanizácie sveta; 2. akcelerovaný ekonomický rast – globalizácia sociálno-ekonomického vývoja; 3. druhá vedecko-technická revolúcia – rozbitie atómového jadra, kozmická éra, informačná revolúcia, objav genetického kódu; 4. populačná explózia – prvá priemyselná revolúcia skrátila čas zdvojnásobenia populácie z 250 na 100 rokov, v období druhej priemyselnej revolúcie sa počet obyvateľstva zdvojnásobuje za 30 – 40 rokov (1950 – 2, 5 mld., 1975 – 4 mld., 2000 – 6 mld. a v súčasnosti už 7 mld. obyvateľov).

Tento druhý a zrýchlený štart globalizácie koreluje aj s nástupom **postmoderny** (Hubík, 1991, s. 9). Globalizácia a postmoderna majú veľa spoločného – *neuchopiteľnosť, fragmentovanosť, nestálosť, nekoncepčnosť, bezbrehosť*. Rozdiel je v tom, že **postmoderna** je *mnohodimenzionálna, vnútorne rôznorodá, nesúrodá* a **globalizácia** naopak *spája a vytvára nové štruktúry*. Základný charakter globalizácie udáva západná civilizácia v podobe demokratizácie, ktorá však naráža na miestne podmienky, odlišnosti, kultúrne a náboženské diferencie. Globalizácia má na jednej strane unifikujúcu ambíciu, na druhej strane je chaotická, nepredvídateľná a bez riadenia. Globalizácia naráža na odpor v antiglobalistoch. Napriek chaotickému pohybu globalizácie je faktom celoplanetárna slobodná výmena informácií, ktorú možno považovať za základnú charakteristiku globalizácie.

V súčasnosti sa globalizácia prehlbuje najmä počítačovými technológiami, osobitne komunikáciou na internete, lebo na zjednocovaní ľudstva sa najviac podieľajú komunikačné technológie. K fyzickému zjednocovaniu prispieva doprava a k mentálnemu elektronické médiá, ako je TV, internet, mobil a pod. Na druhej strane globalizácia vyvoláva odpor etník, kultúr a národov, lebo globalizácia neprebíha len na technologickej úrovni, ale aj hodnotovej, čo môžeme vidieť na presadzovaní amerického životného štýlu, napríklad tzv. „macdonaldizácie“ v iných kultúrach. V pozadí týchto sporov je boj o udržanie kultúrnej identity, s ktorou veľmi úzko súvisí politika a ekonomika. Globalizácia pre európsky priestor znamená predovšetkým prílev iných etník, kultúr a náboženstiev. Pôvodná postmoderná myšlienka *multikulturalizmu*, že rôzne kultúry môžu žiť vedľa seba v tolerancii, sa po nepokojoch vo Francúzsku, Anglicku a po Breivikovom útoku v Nórsku, začína javiť ako neudržateľná. V súčasnosti sa do popredia dostáva myšlienka vedenia *interkultúrneho dialógu* s cieľom vzájomného porozumenia a uznania. Kultúrnu identitu totiž nie je možné v krátkom čase na základe občianskeho princípu homogenizovať, tá sa

zakladá na tradícii a hodnotách s hlbokými historickými koreňmi. Na druhej strane skutočná kultúrna identita je znakom životaschopnosti kultúry. Ak sa stratí, tak sa postupne stratí aj celá kultúra, čo žiaľ, hrozí aj súčasnej Európe.

Čo pravdepodobne najviac charakterizuje súčasnosť, a čo najviac každodenne vnímame a prežívame, sú **elektronické médiá**, osobitne **internet**. Podmienkou vývoja internetu bol rozmach počítačových technológií v druhej polovici 20. storočia a ich postupné zdokonaľovanie v mimiaturizácii, v zrýchľovaní prenosu dát a v digitalizácii. Predchodcom internetu bol Arpanet, ktorý dokázal spojiť viacero počítačov v USA a využíval sa na vojenské účely. Internet v pravom zmysle slova spolu s hypertextovým prehliadačom (www – z angl. *world wide web* – celosvetová sieť) vznikol začiatkom 90. rokov 20. storočia. **Internet** je podľa J. Lohissa (2003, s. 167) médium epochy netvarovosti, ktoré nemá nič spoločné s masovými médiami, ako je rádio alebo TV. Podobne hovorí T. H. Eriksen (2009, s. 17), že internet je výnimočné médium a jeho vznik začiatkom 90. rokov považuje za štart 21. storočia. Internet doslova spôsobil revolúciu v našom živote. Stal sa našou každodennou súčasťou v práci, nakupovaní, komunikácií, vyhľadávaní informácií atď. Internet ako súčasné dominantné médium má vplyv na naše zmyslové vnímanie, predstavivosť, myslenie a poznávanie. Nejde teda len o samotné obsahy, ale najmä formu prepojenia s novou technológiou. Podobne ako médiá v minulosti menili kolektívnu mentalitu a spoločenskú organizáciu, tak môžeme predpokladať, že sa to bude diať i v súčasnosti. Internet v mnohom nadviazal, ale v mnohom aj prekonal televíziu. Pokračuje v dominancii a fragmentarizácii obrazov, ale na oveľa dokonalejšej úrovni s možnosťou aktívneho vstupu používateľa vybrať si a neskôr aj meniť mediálne obsahy. Internet podobne ako aj TV je médium, ktoré spočíva na diskontinuite obrazov, krátkych a útržkovitých informáciách. Na rozdiel od kníh alebo novín neposilňuje, ale skôr naopak segmentarizuje pozornosť mysle a odvracia ju od rozvíjania jednej myšlienky. Príval veľkého počtu informácií prostredníctvom elektronických médií napríklad v práci, kde sú počítačové technológie povinné, nám zrýchľujú život a vyvolávajú tlak na veľmi rýchle spracovanie informácií, čo prináša stres a frustráciu. Komunikácia v internetovom kyberpriestore virtualizuje realitu, marginalizuje lineárny čas a fyzický priestor (Gálik, 2011, s. 69 – 70). Internet ponúka rôzne možnosti realizácie vrátane zmenenej identity napríklad v hre *Second life*. Komunikácia na internete posilňuje prítomnosť alebo presnejšie súčasnosť, lebo v surfovaní po internete nie je nejaký progres alebo rozvíjanie udalostí. Preto sa oslabuje vnímanie a prežívanie lineárneho času. Oslabuje sa minulosť s jej kultúrnou tradíciou, a tak isto aj plánovanie do budúcnosti. Súčasný človek chce žiť pre súčasnosť a nakoľko sa dá, tak konzumným a zábavným spôsobom.



Internet je revolučným médiom súčasnosti, ktorý vďaka novým technológiám a novým programom prechádza dynamickými zmenami. Jednou takou najvýznamnejšou zmenou je vytvorenie **sociálnych sietí** začiatkom 21. storočia. Sociálne siete posilnili spoluprácu webových stránok a pôvodný jednosmerný tok nahradili viacsmernými medzi užívateľmi a medzi zariadeniami. V sociálnych sieťach sa stali dôležitými pojmami interaktivita, zdieľanie a participácia. V roku 2003 začína boom sociálnych sietí a objavuje sa sieť MySpace, na ktorej sa spájali predovšetkým hudobné skupiny so svojimi fanúšikmi. Masové rozšírenie sociálnych sietí však najviac súvisí s rozmachom Facebooku, ktorý vznikol v roku 2004 a zakladateľom bol M. Zuckerberg, študent Harvardovej univerzity. V súčasnosti už existujú desiatky sociálnych sietí, medzi nimi sú najznámejšie Facebook, Twitter, LinkedIn, Badoo a ďalšie. Jasným favoritom medzi sociálnymi sieťami je Facebook, ktorý má vyše 800 miliónov aktívnych používateľov. Sociálne siete sú primárne určené na vytváranie kontaktov, zoznamov priateľov, vstupovania do komunit a následne zdieľania profilov, textov, fotiek, hudby, videí a pod. Sociálne siete sú aj rôzne typologicky zamerané. Napríklad Facebook je skôr súkromne orientovaný, LinkedIn sa zasa viac sústreďuje na vytváranie profesionálnych kontaktov.

Sociálne siete, podobne ako internet, majú svoje pozitíva a negatíva. Zdieľanie a interaktivita vo vzájomnej komunikácii posilňuje sociálne vedomie, pocit, že človek niekam patrí a že sa môže podeliť o svoje názory a pocity, čo patrí k podstate človeka. Ale aj tu je na mieste starogrécky morálny prístup k životu: „*ničoho príliš*“. K najčastejším rizikám patrí závislosť od komunikácie spojená s veľkou stratou času na úkor iných činností, napríklad športu a vzdelávania. Komunikácia prostredníctvom sociálnych sietí, osobitne Facebooku, priniesla ešte jeden nový fenomén, ktorý prezentoval už aj jeho tvorca M. Zuckerberg, že „*súkromie už neexistuje*“ (Kyška, 2010, s. 13). V komunikácii na Facebooku sa zdieľajú vlastné fotky, videá, komentáre, pocity, ktoré sa môžu zneužiť napríklad v nevhodných návrhoch či kyberšikanе.

Okrem kyberpriestoru internetu a špeciálnych možností komunikácie na sociálnych sieťach charakterizuje súčasnosť aj ich základnejšia informačná stránka, podľa ktorej sa nazýva aj súčasná spoločnosť – **informačná spoločnosť**. Komunikácia na internete alebo sociálnych sieťach je možná vďaka základným komunikačným jednotkám – **informáciám**. Všetky informácie v počítačoch je možné kódovať v binárnej dvojkovej sústave 0 a 1, ktorá má svoj fyzikálny korelát v podobe dvoch rozdielnych elektrických impulzov. Číselné kódy sa dajú merať a počítať, a keďže všetky informácie sú založené na týchto kódoch, tak z toho vznikla predstava, že je možné počítať aj informácie. Ako hovorí J. Lohisse (2003, s. 169): „*Digitalizácia informácií vedie k predstave*

*o skutočnosti ako matematicky spracovateľnom predmete.* “Podobne aj jeden z hlavných zakladateľov informatiky C. Shannon (Lohisse, 2003, s. 168) považoval informácie za pozorovateľnú a merateľnú veličinu vo fyzickom svete. J. Cejpek (2005, s. 33) na druhej strane tvrdí, že je nevyhnutné rozlišovať medzi informáciami a dátami, keď hovorí: „*Počítače teda z tohto hľadiska nie sú stroje na spracovanie informácií, ale na spracovanie dát. O informáciách je možné hovoriť len vtedy, keď je príjemcom človek so svojim vedomím, t. j. napr. vtedy, keď človek začne vnímať text, obraz alebo zvuk na obrazovke alebo na výstupe z tlačiarne.*“

Informácie uzatvorené v počítačovom softvéri sú takpovediac „pre seba“ a mali by sme ich adekvátnejšie nazývať **dátami**. Dáta, ktoré sa transponujú do ľudských symbolov, a tak môžu vstúpiť do ľudského významového sveta, potom môžeme nazývať informáciou. Informácia je informáciou až vtedy, keď sa stane súčasťou ľudskej komunikácie.

Je však každá informácia aj **vedomosťou** – **poznatkom**? Existuje medzi nimi ekvivalencia alebo by sme mali medzi týmito pojmami rozlišovať? Cejpek (2005, s. 21) tvrdí, že „... *v užšom chápaní informácie treba odlišiť informáciu a poznatok*“. Alebo ako hovorí ďalej (Cejpek, 2005, s. 23): „*Samotná informácia teda nie je poznatok, ale je jeho predpokladom a základom.*“ Odvoláva sa pritom na filozofa J. Patočku (Cejpek, 2005, s. 27), ktorý tvrdil, že „*pojmem informácie nemôže vysvetliť jav porozumenia a poznania ...*“.

Cejpekovo chápanie poznatku dobre korešponduje s Růžičkovým chápaním informácie, ktorú interpretuje ako vedomosť – poznatok. Informácia v zmysle vedomosti je podľa Růžičku (1993, s. 15 – 22) výzvou na reorganizáciu skúsenosti o svete, mení jednotu našej skúsenosti, mení náš horizont poznávania a vstupuje do spolubytia komunikujúcich bytostí. Růžička kritizuje také koncepcie informácie, ktoré ju redukujú len na usporiadanosť, znak, tvar a obsah, lebo vo všetkých týchto vymedzeniach informácie podľa neho chýba spolubytie komunikujúcich bytostí, t. j. spoločenstvo a horizont rozumenia.

Růžička (1993, s. 38) rozlišuje medzi dátami, faktami a informáciami: „*O dátach je možné uvažovať vtedy, keď je svet meraný, vážený, počítaný...*“ Fakty sú podľa Růžičku (1993, s. 39) menej formalizované a merateľné ako dáta: „*Fakty nie sú formalizované ako dáta, ale aj tak môžu byť odtrhnuté od súvislostí. ...O dátach bolo konštatované, že sú potomkami (väčšinou) matematickej formalizácie. ...Faktum je podľa mojej mienky uzatvorená výpoveď o svete, ktorá je sama v sebe, v rámci svojich hraníc, neproblematická a nepochybná.*“ A nakoniec o skutočnej kvalite informácie sa vyjadruje nasledujúco (Růžička, 1993, s. 40): „... *ani dáta, ani fakty nie sú s informáciami totožné. Ich možná informačná kvalita sa prejaví až v dialógu, v ktorom je obraz sveta, ktorý podávajú, problematizovaný, alebo: keď prehovoria fakty, je treba*

sa spytovať...“ V komparácii s Cejpekovou klasifikáciou informácií môžeme Růžičkove fakty zaradiť medzi informácie a informačné kvality medzi vedomosti.

Na základe vyššie preskúmaných pojmov môžeme zosumarizovať: dáta sú merateľné veličiny (napríklad číselné kódy 0 a 1 v počítačových softvéroch, genetické informácie a pod.). Dáta, ktoré sa transponujú do ľudského symbolického sveta, sa stávajú informáciami – faktami. A informácie, ktoré vstúpia do celého kontextu súvislosti a porozumenia sa stávajú vedomosťami – poznatkami.

**Tabuľka č. 1:** Komparácia dvoch podobných sémantických prístupov k členeniu informácií:

Meno	Informácia 1 – mimo semiotický systém označovania	Informácia 2 – izolovaná informácia	Informácia 3 – informácia v kontextoch
Cejpek	dáta	informácia	vedomosť
Růžička	dáta	fakt	informačná kvalita

Pri porovnávaní dvoch autorov (Cejpek a Růžička) prichádzame k záveru, že členenie informácie, napriek rôznym chápaniam, má v konečnom dôsledku jasné a logické odôvodnenie. Termínová aj obsahová zhoda je pri „dátach“, ktoré sú mimo semiotického označovania, napríklad nuly a jednotky v počítačových programoch. Pri transponovaní dát do ľudského semiotického systému ide o izolované (atomárne, instantné) porozumenie informácií. Cejpek označuje tento stupeň ako informácia a Růžička ako fakt. Najvyšší stupeň informácie, ktorá vstupuje do kognitívnych a skúsenostných kontextov, je podľa Cejpeka vedomosť (poznatok) a podľa Růžičku informačná kvalita.

V polovici 90. rokov 20. storočia sa v Európskej únii a USA uviedol do praxe názov **informačnej**, prípadne **vedomostnej spoločnosti**. Vedomostnú spoločnosť inicioval proces „kompjuterizácie“ a informatizácie v druhej polovici 20. storočia. Nesmierna produkcia informácií vytvorila základ pre vedomostnú spoločnosť, ktorú ideovo rozpracoval Peter F. Drucker vo svojej práci *Post-kapitalistická spoločnosť* v roku 1992. Hlavné idey jeho diela, ktoré sľubujú neobmedzený ekonomický rast a blahobyť, implementovali do svojich politicko-ekonomických programov EÚ aj USA. V EÚ sa prijala politika *Globálnej informačnej spoločnosti* ako najdôležitejšieho nástroja na zabezpečenie ďalšej celospoločenskej prosperity a nezadržateľného vývoja spoločnosti. USA prijali podobne zameraný dokument ešte začiatkom roka 1994 pod názvom *Globálna informačná infraštruktúra* – bol to jeden z významných dokumentov vtedajšej vlády USA. V marci 2000 sa najvyšší predstavitelia

štátov a vlád EÚ na rokovaní v Lisabone, z ktorého vzišla tzv. *Lisabonská stratégia*, dohodli na ambicióznom ciele: urobiť z EÚ do roku 2010 najkonkurencieschopnejšiu a najdynamickejšiu poznatkovo orientovanú ekonomiku sveta, schopnú trvalo udržateľného rastu, s väčším množstvom pracovných miest a väčšou sociálnou kohéziou. Ekonomický rast vo vedomostnej spoločnosti predpokladá zmenu človeka, a to v tvorivom a interpersonálnom kooperujúcom prístupe k vedomostiam. Pochybnosti o vedomostnej spoločnosti sa vynárajú po prvé: pri zhodnocovaní ekonomického rastu v kontexte súčasnej dlhovej krízy, a po druhé: pri zhodnocovaní človeka, ktorý mal byť tvorivejší a kooperujúcejší. Ďalšie otázky sa vynárajú pri samotnom chápaní podstaty vedomosti. V diele *Vek diskontinuity* P. Drucker (1994, s. 268) definuje vedomosť nasledujúco: „*Vedomosti v tej podobe, v akej o nich za normálnych okolností uvažujú intelektuáli, sú niečím úplne odlišným od vedomostí v kontexte ekonomiky vedomostí či práce s vedomosťami. Z hľadiska intelektuála sú poznatky tým, čo nájde v knihe, ak nie dokonca len dáta. Len vtedy, keď človek tieto informácie aplikuje na niečo, čo robí, stávajú sa z nich poznatky. Poznatky sú rovnako ako elektrina alebo peniaze istou formou energie, ktorá existuje len vtedy, keď vykonáva nejakú prácu. Inak povedané, vznik ekonomiky vedomostí nie je súčasťou intelektuálnej histórie v tom zmysle, v akom sa bežne prezentuje. Je súčasťou dejín technológie, ktoré nám rozprávajú o tom, ako človek používa nástroje na prácu.*“ Drucker chápe vedomosti v aplikácii na prax. Ak sa teoretické vedomosti dajú využiť v ekonomike, tak sa stávajú podľa Druckera skutočnou vedomosťou. Iné vedomosti, ako sa zdá, neakceptuje, najmä vo vzťahu s ekonomickou prosperitou.

Druckerovo chápanie vedomosti je redukcionistické a končí niekde na pol ceste medzi atomárnou informáciou a kontextuálnou vedomosťou. Redukcionizmus Druckerovho poznatku spočíva v jeho inštrumentalizácii, manipulácii a uzatvorenosti voči iným vedomostiam, napríklad kultúrnym a ekologickým. Ekonomické vedomosti nemôžeme izolovať od iných, lebo sama ekonomika je subsystemom ekológie, spoločnosti a kultúry. Takáto ekonomika by nebola ani dlhodobou udržateľná. Vedomosti by sme teda mali chápať kontextuálne, prepojené so všetkými životnými oblasťami. V podstate je to len inak povedaná Růžičkova (1993, s. 18) definícia informácie, ktorá má vstúpiť do spolubytia a horizontu rozumenia. Na vedomosti síce z jednej strane môžeme niečo objektivizovať, spredmetňovať a manipulovať, ale na druhej strane vedomosť vstupuje do nepredmetnej oblasti nášho bytia, to znamená, že sa stáva súčasťou nášho spolubytia a horizontu rozumenia. Preto jej izolácia, spredmetňovanie a manipulovanie je nesprávne pochopenie vedomosti ako takej.

Nefungujúca alebo zle fungujúca vedomostná spoločnosť je dôkazom toho, že nesprávne východiská, na ktorých stojí vedomostná (západná) spo-

ločnosť, je jednou z najväčších súčasných utópií, do realizácie ktorej sa investujú miliardy eur.

Súčasnosť charakterizuje aj zvýšené vnímanie a vedomie ekologickej krízy, predovšetkým v oblasti klimatických zmien. Táto oblasť v rámci globalizácie a globálnych problémov je mimoriadne závažná. V priebehu posledných rokov nám vedci prostredníctvom médií poskytujú závažné informácie o globálnom otepľovaní a to, že proces otepľovania Zeme postupuje oveľa rýchlejšie, ako sa spočiatku odhadovalo. Momentálne sa planéta v priemere oteplila o 0,8 stupňa Celzia a otepľovanie sa aj pri prípadných protiopatreniach zvýši o 0,6 stupňa Celzia.<sup>29</sup> Kritické oteplenie by podľa odborníkov bolo už pri 2 stupňoch Celzia vzniknutého rozdielu. Potom by už podľa všetkého mohli nastať pre našu planétu ireverzibilné zmeny. Oteplenie o 6 stupňov Celzia by bolo úplnou katastrofou. Takéto oteplenie by mohlo nastať v druhej polovici nášho storočia vtedy, ak by sa nič nezmenilo na našom spôsobe života. V minulosti existovalo obdobie, keď bolo chladnejšie o 6 stupňov Celzia, a to v dobe ľadovej, keď severná Amerika a Európa bola pokrytá ľadovcom o hrúbke niekoľko sto metrov. Treba povedať, že aj pri súčasnom trende otepľovania sú badateľné zmeny, napr. rozpúšťanie ľadovcov v lete, tie okolo roku 2050 môžu už úplne zmiznúť. Podobne je ohrozený ľadovec v Grónsku a na Antarktíde. Ak by sa tieto ľadovce rozpustili, tak hladina oceánov by stúpala o niekoľko metrov, čo by znamenalo katastrofu pre mnohé prímorské a veľmi ľudnaté miesta v Holandsku, Indii, Číne na Floride a pod. Nastal by ďalší veľmi negatívny efekt ako migrácia miliónov ľudí do bezpečnejších miest. Okrem toho, slnečné lúče by sa už neodrážali späť do vesmíru, ale pohlcovalo by ich more, čím by stúpala teplota. Oteplenie spôsobuje aj prudké klimatické výkyvy, striedanie období sucha a veľkých záplav, ktoré sú však nerovnomerne rozložené. Pribúda hurikánov a typ hurikánu ako Kathrina alebo tohtoročná búrka Sandy, budú celkom bežné. Globálne otepľovanie môže narušiť prúdeň morských prúdov a ich zastavenie alebo zmenenie by spôsobilo výrazné zmeny v klíme. Napríklad ak by sa narušil teplý Golský prúd, tak v Európe by sa výrazne ochladilo.

Ekologická problematika sa reflektovala a skúmala podstatne skôr, a to už od 60. rokov 20. storočia, ale akcelerovala až po roku 1990. Koncom 60. a v 70. rokoch to boli napríklad správy z Rímskeho klubu, napríklad od Medovcov – *Hranice rastu*. Pred nimi to boli ekologické názory na vzťah človeka a prírody od Alda Leopolda. V roku 1992 sa konal *Summit Zeme* v Rio

<sup>29</sup> K tomu pozri DVD-videa, napr.: *Šest stupňů, které mohou změnit svět*. National Geographic, 2007. *Nepříjemná pravda. Globální varování*. Paramount, 2006. *11. hodina*. Warner Bros Entertainment, 2007.

de Janeiro o životnom prostredí a rozvoji, kde sa konštatovalo, že „*ľudstvo sa ocitlo v rozhodujúcom okamihu svojich dejín*“. V roku 1997 sa prijal tzv. *Kjótsky protokol*, ktorý v súvislosti s globálnym otepľovaním zaväzoval štáty k zníženiu emisií. Protokol podpísalo 141 krajín s výnimkou USA a Austrálie. Po roku 2000 sme už mali možnosť aj na „vlastnej koži“ pocítiť klimatické zmeny a nadobudnúť dojem, že príroda sa doslova „zbláznila“, napríklad v extrémnych teplotných výkyvoch, silných hurikánoch, záplavách, suchách a pod.

V súčasnosti je už vedomie ekologickej krízy pomerne jasne a zreteľne reflektované a rozpoznané ako v odborných, prípadne v politických kruhoch, tak aj cez médiá v širších vrstvách spoločnosti. Uznáva sa aj to, že podmienkou pre zlepšenie ekológie nebudú len šetrnejšie technológie, ale najmä zmena myslenia. Z pozície nadradeného prístupu k prírode, budeme musieť prejsť k priateľskému a symbiotickému spolunažívaniu so Zemou. V mnohých analýzach vývoja ekologickej krízy sa hovorí o zosilnení takých vlastností, ako je individualita, dualita myslenia, linearita času, idea pokroku či patriarchálneho myslenia, ktoré vystupňovali negatívne vplyvy na prírodu. Ekologická devastácia ide teda ruka v ruke s človekom, jeho vývojom, sebazpoznaním a hodnotovým systémom. Za problémom nášho životného prostredia stojí nakoniec človek, ktorý svoj hodnotový systém, hodnotovú orientáciu v prevažnej miere zredukoval na antropocentrické hodnoty súvisiace s individualizmom, materiálnymi potrebami a celkovo konzumným spôsobom života.

Na záver môžeme dodať, že to, čo charakterizuje súčasnosť je práve globalizácia, ktorá prináša nové problémy, riziká, ale aj nové výzvy. Za najväčšie problémy môžeme považovať zhoršujúce sa životné prostredie, osobitne otepľovanie atmosféry, ktoré vyvoláva klimatické zmeny. Potom sú to konflikty medzi kultúrami, etnikami, náboženstvami, prípadne technologické od cudzenia človeka. V súčasnosti je v západnom svete aktuálna aj dlhová kríza, ktorá spočíva v neschopnosti štátov splácať svoje finančné záväzky, čo niektoré štáty, ako napríklad Grécko, privádza až na pokraj bankrotu. Globálne problémy sú však v konečnom dôsledku problémami človeka, jeho axiologicko-etickej orientácie, ktorá sa v západnej spoločnosti „preklopila“ na stranu individualizmu, hedonizmu, devalvovania lineárneho času a poklesu morálnej zodpovednosti. Na druhej strane, ak sa spoznajú príčiny súčasných problémov, tak je tu aj možnosť zmeny. Z tohto hľadiska, je potom súčasná generácia tá najdôležitejšia zo všetkých generácií, lebo jej patrí mimoriadna úloha zmeniť svet, t. j. uskutočniť zmeny na globálnej úrovni. Dovoľme si však istý dodatok: tieto zmeny sa neuskutočnia bez podstatnej zmeny vedomia človeka, ktoré by sa malo posunúť od egoidného (egocentrického) k holistickému, ekologickému a etickému chápaniu.

## LITERATÚRA

- CEJPEK, J. (2005) *Informace, komunikace a myšlení. Úvod do informační vědy*. Praha: Karolinum. 234 s. ISBN 80-246-1037-X
- DRUCKER, P. F. (1994) *Věk diskontinuity. Obraz měnící se společnosti*. Praha: Management press. 380 s. ISBN 80-85603-44-6
- EHL, M. (2001) *Globalizace pro a proti*. Praha: Academia. 185 s. ISBN 80-200-0897-7
- ERIKSEN, T. H. (2009) *Tyranie okamžiku*. Brno: Doplněk. 168 s. ISBN 978-807239-238-4
- GÁLIK, S. (2011) *Úvod do filozofie médií*. Trnava: FMK UCM. 86 s. ISBN 978-80-8105-269-9
- HUBÍK, S. (1991) *Postmoderní kultura. Úvod do problematiky*. Olomouc. 55 s. ISBN Neuvedené
- HYKISCH, A. (2001) *Nebojme sa sveta. Sprievodca globálnym myslením*. 367 s. Bratislava: Lizard. ISBN 80-967844-3-9
- KYŠKA, R. (2010) *Všetci sme nahí na facebooku*. FORZA MUSIC spol. s. r. o. 148 s. ISBN 978-80-89359-24-0
- LOHISSE, J. (2003) *Komunikační systémy*. Praha: Karolinum. 198 s. ISBN 80-246-0301-2
- RŮŽIČKA, M. (1993) *Informace a dobro*. Praha: Ježek. 84 s. ISBN 80-901625-2-5

### 1.4.2 Postavenie človeka (Zuzana Sitarčíková)

Keď budeme uvažovať o človeku a jeho postavení v súčasnosti, budeme tak robiť v kontexte západnej civilizácie, ktorá má svoje špecifiká (bolo by naivné domnievať sa, že človek v Butáne alebo južnom Sudáne je vystavený rovnakým vplyvom súčasnej informačnej, konzumnej a znalostnej spoločnosti ako človek žijúci vo Francúzsku); pričom uvažovať o postavení človeka pre nás neznamená skúmať jeho postavenie vo vzťahu k ekonomickým alebo spoločenským štruktúram či fenoménom, ale hovoriť o *nazeraní na človeka ako takého*. A pod súčasnosťou pritom rozumieme obdobie od začiatku 90. rokov 20. storočia, ktoré priamo a kontinuálne zasahuje do našej prítomnosti, pričom črty postmoderny pretrvávajú a sú ešte výraznejšie. Nebudeme sa ale venovať vplyvu pretrvávajúcich postmoderných aspektov na antropologickú situáciu, ale zameriame sa na to, čo sa objavuje ako špecifické, nové, vynucujúce si (oprávnené?) hovoriť nielen o novom období ľudstva (podľa niektorých i poslednom), ale aj o (výraznom) posune v nazeraní na človeka, v chápaní človeka, jeho prirodzenosti a úlohy vo svete.

„Žijeme vo svete, ktorý je fundamentálne odlišný od hocičoho iného, čo sme poznali v minulosti“ (B. Allenby, 2007, s. 3). Dôvodov na to je hneď viacero: Žijeme vo svete, v ktorom viac ako kedykoľvek predtým dominujú činnosti a produkty jedného druhu, a síce nášho ľudského. Žijeme vo svete, v ktorom človek vytvoril dokonca nový „priestor“: *kyberpriestor*. A čo je azda najradikálnejšou a najvážnejšou zmenou, žijeme vo svete, v ktorom už nielen

Zem pretvára (a devastuje) človek a produkty technosféry, ale i samotný človek sa stáva akoby „*human made*“. V akom recipročnom vzťahu je nazeranie na človeka na súčasnom Západe s touto spomínanou skutočnosťou, sa pokúsime teraz aspoň načrtnúť.

**Zrodenie „*homo perfectus*“.** V dejinách filozofického myslenia Západu sa o človeku, jeho podstate a postavení, uvažovalo počnúc sofistami a Sokratom. Ale už aj pred týmto tzv. antropologickým obratom človek hľadal na ne odpovede v mýtických a náboženských podobách. Postupne sa vytváralo viacero obrazov človeka, ktoré sú vyjadrením meniacich sa existenciálnych, poznávacích a hodnotiacich súradníc premenlivého vzťahu človeka k svetu (B. Seilerová, 1995). Antropológia tak ponúka rozmanité obrazy človeka – môžeme hovoriť napríklad o človeku ako „*animal rationale*“, „*zoon politikon*“, „*imago Dei*“, „*ego cogitans*“, „*ens volens*“, „*ens amans*“, „*homo historicus*“, „*homo faber*“, „*homo ludens*“, „*homo educans*“ i „*homo educandus*“, dnes k nim môžeme pridať „*homo technicus*“ či „*homo consumens*“.

Ale potom sú tu aj obrazy človeka, ktoré majú skôr optatívny charakter, vyjadrujúci želanú podobu, podobu ideálu, podobu toho, kým by človek byť chcel. Vytvorenie ideálneho človeka bolo vždy súčasťou spoločenskej utópie. Nie je to tak dávno, keď sa o utópiu vytvorenia „čistej rasy“ snažil nemecký nacizmus, a síce snahou o zlepšenie, vytvorenie nového sveta a nového človeka ovládnutím kontroly nad genofondom. Taktiež sa pomaly zabudlo na komunizmus Sovietskeho zväzu a jeho snahu o kontrolu a riadenie človeka spoločenským poriadkom slúžiacim tiež na ovládnutie človeka a vytvorenie nového človeka (B. G. Yudin, 2007). V súčasnosti je to, zdá sa, **transhumanizmus**<sup>30</sup> a jeho verzia nového človeka, ktorú by sme mohli označiť ako „*homo perfectus*“ – človeka dokonalého, bez biologických obmedzení, človeka, ktorý by už vlastne nebol človekom, ale – v transhumanistickej terminológii – postčlovekom. Posthumanitu by sme mohli definovať ako stav ľudstva na radikálne odlišnej úrovni ako teraz, čomu by zodpovedala radikálna transformácia ľudských existenčných podmienok a samotných atribútov človeka (G. Hottois, 2009), pričom za hranice „ľudského“ sa dostaneme vylepšením organizmu človeka prostredníctvom technológií, a síce prostredníctvom kombinácie nanotechnológií, technológií génového inžinierstva, psychofarmakológie, pokrokovými informačnými technológiami, kognitívnymi technikami, liekmi zlepšujúcimi pamäť atď.

---

30 Je možné uvažovať o transhumanizme ako o filozoficko-vedecky orientovanej futuristicko-fantastickej ideológii založenej na úsilí o prekročenie súčasného stavu človeka i ľudstva za pomoci technológií.



Konkrétne ide o zameranie sa na dosiahnutie cieľov ako dlhší život (až nesmrteľnosť), lepšie zdravie (až úplná eliminácia chorôb), zlepšenie výkonnosti a aktivity, zlepšenie pamäti a iných intelektuálnych vlastností (vrcholiace superinteligenciou a „uploadovanou mysl'ou“ či kolektívnym vedomím<sup>31</sup>), kultivovanie emocionálnej skúsenosti, subjektívneho pocitu pohody (stále trvajúci pocit šťastia). Tieto túžby po zdokonalení, po prekonaní biologických obmedzení, sprevádzajú človeka odnepamäti. Prečo potom toľko ruchu okolo nich práve teraz? Odpoveď veľmi dobre poznajú transhumanisti, veď tí si vari najlepšie uvedomujú, že dnes vďaka vedecko-technologickému pokroku nie je tak ďaleko od realizácie ich aspirácií. Spolu s nimi si to uvedomuje každý, kto zastáva myšlienku technologického determinizmu – progres sa nedá zastaviť, alebo ten, kto čítal veľa literatúry science-fiction, alebo – a to predovšetkým – ten, čo číta najnovšie správy. Ten vie, že už viac ako 2 milióny detí je „počatých“ in vitro, pričom sa stáva štandardom využívanie predimplantačnej diagnostiky umožňujúcej selekciu embryí. Užívajú sa také farmaceutické preparáty ako Ritalin (na kontrolu správania či „len“ zvýšenie výkonnosti pri skúškach), Prozac (na ovládnutie nálady či jej „zlepšenie“) či anabolické steroidy. Podávajú sa rastové hormóny deťom, aby boli vyššie. Tisíce nepočujúcich ľudí majú reštaurovaný sluch pomocou implantovných elektród v ich sluchových nervoch a ďalší majú implantované elektródy v mozgu na kontrolovanie Parkinsonovej choroby. Hfštka paralyzovaných má elektródy v mozgu na kontrolovanie ich robotických rúk prostredníctvom jednoduchej myšlienky. Jestvuje viac ako tucet výskumných skupín testujúcich elektronické implantáty, ktoré môžu reštaurovať zrak nevidiacich. Dennodenne sa môžeme dočítať o významných objavoch v porozumení fungovania základného mechanizmu života, o možnostiach napodobňovať biologické procesy, akým je tvorba proteínov. Nárast poznania v jednotlivých vedných oblastiach, ako aj ich úspešných technologických aplikácií, je nepopierateľný.

**Leon Kass** (2008), prezident amerického President's Council of Bioethics, konštatuje, že v skutočnosti sme už vstúpili do éry (biotechnologického) vylepšovania človeka. I podľa profesora filozofie na Duke University (North Carolina), Allena Buchanana (2011), byť bystrejším a mať lepšiu pamäť, byť silnejším a rýchlejšim, či mať lepšiu výdrž, žiť dlhšie a byť viac odolný voči chorobám a zároveň sa tešiť emocionálne „bohatšiemu“ životu nie je nedo-

31 Pri myšlienke „kolektívneho vedomia“ sa transhumanisti radi odvolávajú na Pierra Teilharda de Chardina a jeho učenie o noosfere ako etape evolúcie spočívajúcej v sieti spojeného ľudského vedomia. Aj samotný de Chardin uznáva, že počítače môžu k noosfere prispieť. K týmto záverom prichádzajú aj teoretici kyberpriestoru, a diskutuje sa o vzniku jedného supermozgu (M. Sapík, 2009).

hľadným horizontom. Využitie nových technológií na tieto ciele neprináša len etické problémy, ale výrazne sa podpisuje pod antropologickú situáciu, pod to, ako sa v súčasnosti nazerá na človeka (ale ukážeme si neskôr, že platí to i opačne – že nazeranie na človeka sa výrazne podpisuje pod to, na aké ciele zamýšľajú transhumanisti technológie použiť). Otvára sa preto nanovo otázka: Čo znamená byť človekom? A spolu s ňou aj: Do akej miery možno technologicky zasahovať do biologického základu, štruktúry a fungovania človeka, aby sme ho ešte stále označili ako ľudskú bytosť?

**V transhumanistickom zákulisí.** Koliskou a súčasným centrom transhumanizmu ako hnutia je južná časť severnej Kalifornie (USA). Nemožno si nevšimnúť, že táto oblasť sa zároveň prekrýva so samotným centrom počítačového a technologického priemyslu, známym ako Silicon Valley. Tu sa našla, podľa Gellesa (2009), podivná zmes amerického idealizmu, technooptimizmu, vedeckej fikcie a čohosi pripomínajúceho kultovú religiozitu. Zmes vhodná užiť najrozmanitejšie transhumanistické odnože. Svoj domov si tu našli viaceré transhumanistické (vedeckovýskumné) organizácie.<sup>32</sup>

Transhumanisti pri etymologickom výklade svojich koreňov začínajú Božskou komédiou talianskeho básnika Danteho Alighieriho (1265 – 1321). Dante vo svojom poslednom, piatom speve s názvom *Raj*, potrebuje slovný ekvivalent na zachytenie prechodu Glauca z pozemského raja do nebeského sveta, ktorý však vo vtedajšej slovnej zásobe nemá k dispozícii, a tak si vymýšľa novotvar: *trasumanar*, vyjadrujúci „dostať sa za to, čo je ľudské“.<sup>33</sup> Prvýkrát slovo transhumanizmus však použil pravdepodobne Julian Sorell Huxley, biológ, prvý riaditeľ UNESCO, zakladateľ *World Wildlife Fund*, brat spisovateľa Aldousa Huxleyho (na ktorého dielo s názvom *The Brave New World* sa s obľubou odvolávajú antitranshumanisti). V eseji *New Bottles for New Wine* Julian Huxley (1957) vyjadruje potrebu pomenovania viery v možnosť transcendovania ľudského druhu ako celku, ako humanity, a navrhuje

---

32 Napr. *Foresight Nanotech Institute* – výskum nanotechnológií, inštitút založený Ericom Drexlerom („otcom“ molekulárnej „všetkopostaviteľnej“ nanotechnológie s molekulárnymi samoreplikujúcimi sa asemblérmi); *Singularity Institute for Artificial Intelligence* (SIAI) – výskum zameraný na technologické vytvorenie inteligencie „smarter-than-human“ (bystrejšej ako ľudskej), ktorou môže byť umelá inteligencia, prepojenie počítača a mozgu, biologické zlepšenie mozgu, skenovanie mozgu s ultra-vysokou rozlíšiteľnosťou...); *Strategies for Engineered Negligible Senescence* (SENS) – výskum je zameraný na predĺženie života a spomalenie starnutia. Jeho spoluzakladateľom a hlavou je Aubrey de Grey, anglický biológ s doktorátom z Cambridge University, ktorý je údajne aj guru transhumanistov v Silicon Valley; *Immortality Institute* – zameraný podobne ako SENS, a ďalšie.

33 *Trasumanar* (neologism). [online]. [cit. 2010-03-26]. Dostupné na: <<http://danteworlds.laits.utexas.edu/textpopup/par0101.html>>

výraz „transhumanizmus“, ktorý podľa neho vyjadruje, že človek zostáva človekom, ale presahuje samého seba pomocou realizácie nových myšlienok a možností ľudskej prirodzenosti a pre ľudskú prirodzenosť.

Súčasný chápanie transhumanizmu je produktom amerických futuristov, vedcov a umelcov 80. rokov 20. storočia, počínajúc F. M. Esfandiarym a Maxom Morom. F. M. Esfandiary, známy ako FM-2030,<sup>34</sup> ktorý v súlade so svojím presvedčením zamrznutý čaká na svoje oživenie v arizonskom Scottsdale, sa zaslúžil o vývin chápania pojmu „transhumanizmus“. Ako vôbec jeden z prvých profesorov futurologie prednášal na New School University v New Yorku o nových koncepciách človeka. Jednu z nich popisuje vo svojej knihe *Are you transhuman? Monitoring and Stimulating Your Personal Rate of Growth in a Rapidly Changing World* (1989, in N. Bostrom, 2005), pričom ju označuje pojmom transčlovek („transhuman“). Používa ho ako skrátený tvar spojenia tranzicionálny človek („transitional human“), ten, ktorý predstavuje spojenie či evolučný prechod od človeka k postčlovekovi, a to svojím využitím technológií, svojimi kultúrnymi hodnotami a životným štýlom. Ako konkrétne indikátory statusu transčloveka uvádza nasledujúce: protézy, plastická chirurgia, intenzívne využívanie telekomunikácií, kozmopolitický rozhľad, svetobežnícky životný štýl, obojpohlavnosť, sprostredkovaná reprodukcia (napr. IVF), absencia náboženskej viery a odmietanie tradičných hodnôt. Na základe týchto indikátorov by sme si mohli oprávnene myslieť, že žijeme v transhumanistickej, prechodnej dobe, že skutočne sme už nastúpili na cestu k postľudskej existencii.

Druhým, ktorý sa pričínil o posun v chápaní transhumanizmu, je spomínaný Max More. Okolo neho a Toma Morrowa sa sformovalo **hnutie Extropiánov** v roku 1988 v Kalifornii pri časopise *Extropy: The Journal of Transhumanist Thought*. V roku 1992 bol založený *Extropy Institute* ako nezisková vzdelávacia organizácia, ktorého súčasnou riaditeľkou je Natasha Vita-More, manželka Maxa Mora, umelkyňa a autorka niekoľkých manifestov transhumanistického a extropiánskeho umenia. Ide o najstarší oficiálny transhumanistický inštitút a podľa Mora, aj o pôvodnú a najvyvinutejšiu formu transhumanizmu. Hlavný cieľ extropianizmu je expanzia a progres bez konca. Medzi ich heslá patria (M. More, 1996): Neustále pokračovanie v procese zlepšovania a transformovania k stále vyšším formám. Prekonať súčasné telá, mysle i formy spoločenského zriadenia. Žiaden Boh (Boh bol primitívny pojem pre primitívnych ľudí). Žiadna viera, pretože platí rovnica: náboženstvo = entro-

<sup>34</sup> Meno si zvolil symbolicky – ak všetko pôjde podľa „plánu“, tak ho v roku 2030 rozmrazia a FM 2030 oslávi sto rokov. FM 2030 bol presvedčený, že v magickom roku 2030 budeme mať príležitosť žiť navždy, že dosiahneme nesmrteľnosť.

pická sila = stagnácia. Preč s našimi slabosťami, nevedomosťou a smrteľnosťou. „Budúcnosť je naša.“ A práve filozofia transhumanizmu má byť naším sprievodcom na ceste k postľudským podmienkam.

Transhumanizmus sa v súčasnosti všeobecne nepovažuje za filozofický smer v takom zmysle, ako napr. existencializmus či pragmatizmus. Hoci sa mu Nick Bostrom<sup>35</sup> a iní stúpenci pokúšajú dať akademický rozmer, a to vypracovaním argumentačných postupov, antropologických zdôvodnení, ako aj snahou ukotviť transhumanizmus vo filozofickej tradícii prostredníctvom interpretovania myšlienok filozofov (humanistov) či vedcov minulosti, transhumanizmus sa zrejme stále stretá s odmietaním etablovania sa vo filozofických kruhoch, zrejme pre silnú futuristicko-fantastickú orientáciu jeho niektorých až sektárskych odnoží.

***Boj proti ľudskej prirodzenosti.*** Možno sa domnievať, že transhumanistickou platformou je znechutenie zo súčasnej obmedzenosti človeka jeho biologickou prirodzenosťou. Ich stratégia je založená na vytrvalom vytváraní pesimistického obrazu človeka, pričom týmto znechutením so seba, vlastnej biologicky obmedzenej ľudskej prírodnosti, pripravujú pôdu na víťanie technologického „spasiteľa“, ktorý nám prinesie „dosiahnutie väčšieho stupňa kontroly nad našimi životmi“ (N. Bostrom, 2003, s. 494).

Transhumanistami proklamované „vylepšovanie človeka“ je rekonštrukciou prirodzenosti človeka, pre ktoré je charakteristická snaha o oslobodenie sa od našej podstaty bytia, čím je zároveň aj deštrukciou toho, čo máme ako ľudia spoločné. Transhumanistický „homo perfectus“ nie je obrazom zdokonalenia ľudskej prirodzenosti, jej plného uskutočnenia. Je skôr obrazom boja proti tomu, čo bolo človeku dané. Prirodzené splodenie, choroba, starnutie, smrť. To všetko je človeku prirodzené. Transhumanisti to však vnímajú ako obmedzenia, nanútenosti, nedostatky či chyby prírody (J. M. Besnier, 2009). Človek sa ich musí zbaviť.

S nutnosťou prirodzeného splodenia sme sa už podľa nich čiastočne vyrovnali pomocou techník umelého oplodnenia. Transhumanistom však nejde len o ovládnutie prokreatívnych technológií, ako napr. oplodnenie in vitro (IVF, úspešne realizovaná od roku 1978), tú považujú za predchodcu posthumanistických technológií. Na dosiahnutie auto-produkcie potrebujeme klonovanie (N. Agar, 2007) či umelé maternice umožňujúce mimotelové „tehotenstvo“.

---

35 Profesor filozofie na Oxford University, riaditeľ *Future of Humanity Institute* na Oxforde, zakladateľ Svetovej transhumanistickej asociácie, teraz premenovanej na Humanity+ (H+), jej bývalý niekoľkoročný riaditeľ, tiež je spoluzakladateľ, poradca a „priateľ“ viacerých transhumanistických organizácií.

Ďalším krokom je odstránenie chorôb a radikálne predĺženie života, o ktoré sa postará nanomedicína, ktorá nám údajne čoskoro ponúkne prostriedky auto-opravy. Napr. Foresight Nanotech Institute uvádza, že nanotechnológie by nám umožnili analyzovať a reparovať chorobné procesy v tele – skrátka, zabezpečili by nám pretrvávajúci zdravý stav tela, starnúce telá a mozgy by tiež dokázali udržiavať v mladistvej kondícii. Súhrn: koniec bolesti, chorobám a starnutiu (J. Heller, Ch. Peterson). Tieto vízie vychádzajú z predpokladu, že prostredníctvom nanotechnológií sa zrealizujú projekty nanorobotov – tieto nanoroboty v tele človeka by boli využité na monitorovanie zdravia alebo opravu poškodených buniek (Rubin, 2008), konečným dôsledkom by skutočne mohlo byť diagnostikovanie včasného štádia ochorenia (ešte na úrovni bunky), ako aj spomalenie či pozastavenie prirodzeného procesu starnutia.

A najextrémnejšou transhumanistickou snahou v boji proti prirodzenosti človeka je zničenie smrti, resp. dosiahnutie nesmrteľnosti. So smrťou sa podľa transhumanistov vyrovnáme „uploadovaním mysle“, prípadne si na to môžeme počkať v zmrazenom alebo vo vitrifikovanom<sup>36</sup> stave.

***Prehliadať alebo „prehľadať“ transhumanistov?*** Transhumanistické vízie svojou futuristickosťou vzbudzujú tendenciu mávnuť nad celým transhumanizmom rukou a nebrať jeho aspirácie vážne. Možno si za to môžu aj samotní transhumanisti, keď sa v ich scenároch premiešavajú spolu sci-fi vízie, ako sťahovanie mozgu do počítača či vytvorenie čohokoľvek za pomoci nanotechnológií, so serióznymi už úspešne realizovanými alebo skoro realizovanými biotechnológiami, ako napríklad regenerácia orgánov pomocou implantácie kmeňových buniek a iné. Nie všetci však neberú vážne transhumanistické vízie – už takmer 200 ľudí, v kryonickej terminológii „pacientov“, čaká na svoje oživenie – či už tiel alebo mozgu,<sup>37</sup> a ďalších vyše tisíc čaká na svoje zmrazenie či skôr „vitrifikovanie“ s náramkom na zápästí alebo retiazkou na krku s identifikovaním ich žiadosti.<sup>38</sup>

V súčasnosti sme tiež svedkami neustáleho prenikania informačno-komunikačných a počítačových technológií do všetkých oblastí ľudského života. Postupne trávime viac a viac času v kyberpriestore. V kyberpriestore, ako

36 Kryonika, ako jedna z transhumanistických odnoží verí, že vitrifikovaním (za použitia ultra nízkej teploty) uchováva ľudský život, a to so zámerom „neskoršieho“ reštaurovania dobrého zdravia.

37 Možno si vybrať z ponuky uchovanie celého tela, alebo „len“ mozgu – „neuropreservation“, pochopiteľne, cenovo je výhodnejšie to druhé.

38 Aktuálne čísla je možné zistiť na: <http://www.alcor.org/AboutAlcor/membershipstats.html>

priestore virtuálnej reality,<sup>39</sup> v ktorom môžeme komunikovať, zažívať, nadobúdať skúsenosti. Pričom, ako upozorňuje Tadeusz Zasepa a Peter Olekšák (2006), virtuálny neznamená neexistujúci, rovnako ako kybernetický priestor nie je nereálny, ale len nefyzický. Marshall McLuhan už v roku 1967 hovoril v súvislosti s využívaním elektronických médií (internet, telefón, televízia), umožňujúcimi prenesenie človeka na ľubovoľné miesto na Zemi bez podstatnej účasti tela, o netelesnom človeku („*discarnate man*“), ktorý si navykol počas väčšej časti dňa využívať tieto médiá, pozbavujúce ho telesnosti, v dôsledku čoho stráca pocit totožnosti, jeho „ja“ prestáva byť celkom, ktorého súčasťou je aj jeho telo (in T. Zasepa, 2002). Obdobne, ale v súvislosti s triumfom internetu a virtuálnych technológií, hovorí Pierre Lévy (1995), špecialista informačných vied a komunikácie, že v celoplanetárnom prepojení počítačov sa telo stáva dematerializované v kyberpriestore, čo pripomína transhumanistickú snahu o netelesnú existenciu a vytvorenie jedného supermozgu. Aj Vernon Vinge, profesor matematiky na San Diego State University, počítačový vedec a autor vedecko-fantastickej literatúry, autor jednej z pôvodných koncepcií Singularity,<sup>40</sup> ukazuje, že cesta k superhumanite, ktorá je podstatou Singularity, nevedie len cez umelú inteligenciu, ale ukazuje, že sú aj iné možnosti: počítačové siete z nás (ich používateľov) môžu spraviť superľudsky inteligentnú entitu, dômyselné prepojenie počítač-človek, či prostriedky biologických vied tiež môžu zlepšiť ľudský intelekt. To všetko je súčasťou tzv. „prehĺbenej inteligencie“ („*intelligence amplification*“ – IA), ktorá je podľa neho „niečo, čo sa odohráva veľmi prirodzene, vo väčšine prípadov ju nerozpoznávajú ani jej vývojári. Ale zakaždým, keď je zlepšený náš prístup k informáciám a naša schopnosť komunikovať s ostatnými, tak v istom zmysle dosahujeme nárast nad našu prirodzenú inteligenciu“ (V. Vinge, 1993). V. Vinge (1993) tiež hovoril o vtedajšej nedocenenosti internetu, totiž o nedostatočnej pozornosti, že práve pokrok v oblasti internetu, ako celosvetového využívania nástroja kombinujúceho človeka a stroja, nás môže k Singularity posunúť rýchlejšie ako čokoľvek iné. Nie je preto čudné, že samotní investori takých internetových portálov ako Facebook (Peter Thiel, najštedrejší mecenáš transhumanistických projektov) či Yahoo (Salim Ismail) sa hlásia k transhumanizmu a k Singularity (D. Gelles, 2009). Rovna-

---

39 V ostatných rokoch už nepostačuje rozlišovať medzi realitou a virtualitou. Pojmy ako rozšírená realita (*augmented reality*), zmiešaná realita (*mixed reality*), simulovaná realita (*simulated reality*) a rozšírená virtualita (*augmented virtuality*) sú súčasťou tzv. virtuálneho kontinua (E. Žáčková, 2010).

40 Vinge prvýkrát písal o „technologickej Singularity“ v článku pre časopis *Omni* (1983) a vo svojej sci-fi novele *Marooned in Realtime* (1986). Podľa neho je Singularity diskontinuita v histórii spôsobená technologickým vynálezom inteligencie „chytnejšej ako ľudskej“.

ko ako neprekvapuje, že transhumanizmus má svoj domov na internetových portáloch.

Ďalšou skutočnosťou, kvôli ktorej by nemali byť transhumanisti prehliadaní, je aj to, že v „srdci Silicon Walley“ sídli od roku 2008 dokonca Singularity University, na ktorej od roku 2009 bola zahájená akademická činnosť pod záštitou NASA. Jej výkonným riaditeľom je Salim Ismail, ktorý na jednom z transhumanistických mítingov v Silicon Walley povedal (in D. Gelles, 2009), že súčasný systém je chybný a potrebujeme navrhnuť lepší, a to nehovoril o počítačoch, hovoril o ľudskom mozgu: „Potrebujeme počítačové čipy monitorujúce našu nervovú sieť“ (tamže, s. 35). Curriculum štúdia je zamerané na zoznámenie sa s oblasťami technológií s exponenciálnym rastom – nanotechnológie, biotechnológie, informačné technológie, robotika, umelá inteligencia, medicína – s cieľom stimulovať pokrok, prevratné myslenie a riešenia zameraných na najnaliehavejšie výzvy planéty. Ray Kurzweil, Robert Freitas, Natasha Vita-More, Richard Merkle, Aubrey de Grey, Christine Peterson ako mená prednášajúcich, ktoré nájdeme na „transhumanistickom zozname“, neprekvapujú.

Všetky tieto skutočnosti nás nútia uvedomiť si jedno – už to nie sú len beletristické vedecko-fantastické príbehy, ale hmatateľná snaha a reálne nasadenie vedeckých výskumníkov – fyzikov, biológov, informačných technológov, kognitívnych vedcov atď., ktorí sympatizujú s transhumanistickou predstavou o človeku a postčloveku. Navyše o vážnosti svedčí aj to, že už niekoľko rokov (od roku 2002)<sup>41</sup> prebieha v Amerike, tak aj v Európe biopolitická diskusia o tzv. konvergujúcich technológiách v súvislosti s problémom vylepšovania človeka, keďže práve tie sú prostriedkom na realizáciu transhumanistických fantastických vízií „prevzatia evolúcie ľudského druhu do vlastných rúk“ (Working Group on Bioethics and Biotechnology, 2010, s. 2).

**Obraz o človeku.** „*K veľkej ekologickej výzve 20. storočia – vyjadrenej otázkou: ‚Čo urobíme z našej planéty?‘ – sa pridáva ďalšia, radikálnejšia a antropologickej povahy: ‚Čo urobíme z nášho ľudského druhu?‘*“ (P. Vive-ret, 2000, s. 26). Je zrejmé, že to, čo sa ocitá v „hre“ s transhumanistickou snahou o „upgrade človeka“<sup>42</sup> je človek vo svojej podstate, jeho ľudská priro-

41 V roku 2002 bol uverejnený americký projekt na podporu nanotechnológií a iných emergentných technológií, konvergenciou ktorých by sa dosiahol synergický efekt, s názvom *Converging Technologies for Improving Human Performance*. Proklamovaným cieľom bolo práve zlepšenie ľudskej výkonnosti (M. C. Roco – W. S. Bainbridge, 2002).

42 Výraz „upgrade“ sa používa v oblasti výpočtovej techniky, označuje aktualizáciu, zlepšenie, nadstavbu počítačového systému. Spojenie „upgrade človeka“ používa napr. Bergsma (2000).

dzenosť, ktorá až dosiaľ bola pilierom oddeľujúcim to, nad čím máme moc, od toho, nad čím moc nemáme. Nárast našej inštrumentálnej moci nad našimi biologickými charakteristikami robí z človeka objekt na spracovanie, modelovanie. Je v našich rukách, že môžeme modifikovať to, čo sa považuje za biologicky ľudské. Taká je nová podoba plasticity človeka.

Nanovo sa tak otvára dávna otázka ľudskej prirodzenosti. Nie ani tak preto, aby sa jej existencia popierala či likvidovala, ale skôr nastáva posun v jej chápaní, ktoré možno označiť ako prevrátené. Ako poznamenáva Mark Hunyadi (2004, s. 26), už to akoby nebola ľudská prirodzenosť, ktorá by určovala, kým by sme mali byť, ale my sme tí, ktorí hovoria, čo by malo byť ľudskou prirodzenosťou. Ľudská prirodzenosť sa tak stáva len akýmsi (chybným) biologickým materiálom na opracovanie, a menej sa už myslí na to, že by v tejto prirodzenosti mohli byť ukotvené naše náklonnosti, naše vnímanie istých dohier ako základných, spoločných všetkým ľuďom a že tento spoločný rámec by sa mohol s modifikáciou narúšať a že by sa mohol vytrátiť. Esencialistické chápanie ľudskej prirodzenosti transhumanisti odmietajú a spolu s ním v názore na človeka ustupuje metafyzická otázka zmyslu ľudskej existencie v prospech „funkčnosti“ ako pragmatickej efektívnosti a na kvantitatívnych parametroch spočívajúcej ľudskej výkonnosti – či už tej fyzickej, psychickej alebo „sociálnej“ – pracovnej, komerčnej a konzumnej.

Mohlo by sa zdať, a transhumanisti ako napríklad James Hughes (2004) to aj formulovali, že technológie dajú človeku väčšiu slobodu – slobodu neprijat' biologickú prirodzenosť. Čím väčšiu kontrolu bude mať človek nad sebou, tým bude slobodnejší. Avšak ak človek môže formovať človeka ako druh podľa svojich želaní, potom druh, ktorý vytvorí, nebude viac slobodný. **Hannah Arendtová** (2007) hovorí, že ontologickou podmienkou slobody je natalita – udalosť, ktorá nie je daná k dispozícii nikomu, tam je základ konania a ľudskej slobody. Potom zrejme cesta technologického vylepšovania nie je tou, ktorou sa automaticky získava sloboda, práve naopak, ako tvrdí Martin Škabraha (2008, s. 229), môže nás o slobodu pripraviť, keď ňou chceme vyriešiť problém, s ktorým sme sa nedokázali vnútorne vyrovnáť. Potom je to útek a technológia môže byť v konečnom dôsledku zas len nadvládou, ktorej sa podrobujeme, pretože nevieme so svojou slobodou zaobchádzať.

Už **Albert Schweitzer** (in E. Fromm, 1994, s. 10) povedal: „*Ako postupne narastá moc človeka, tým viac sa stáva úbohejší... Musíme zalomcovať svojím svedomím, že sa stávame všetci tým viac ne-ľudskými, čím viac rastieme v nad-ľudí.*“ Nehovoril to pochopiteľne v kontexte transhumanistických ašpirácií, ale vystihuje to aj tento druh nárastu moci – moci človeka nad jeho biologickým uspošobením. Nemusíme ísť do extrémov propagovaných transhumanistami, stačí si uvedomiť, že súčasný človek má tendenciu siahať (zatiaľ



len) po farmaceutických (i nefarmaceutických) prostriedkoch, aby získal pracovnú výkonnosť, výdrž, sústredenie, spánok či dokonca životnú radosť namiesto toho, aby to všetko získaval priamo zo života. Lepšou odpoveďou na „znechutenie/únavu z obmedzujúcej ľudskosti“ môže byť to geotheovské: „Iba ten si zaslúži slobodu a existenciu, kto o ne každý deň bojuje nanovo.“

Pred súčasným človekom tak stoja rovnaké výzvy ako pred človekom každej doby: dozrievať k vnútornej slobode, hľadať a nachádzať zmysel bytia, adekvátne reflektovať seba i svet, vytvárať si vlastný svetonázor. Uskutočniť sa. Avšak naplnenie týchto výziev, paradoxne napriek technologickým možnostiam globalizovaného, informačného a pragmaticko-ekonomicky zmýšľajúceho sveta, môže byť náročnejšie. O to väčší význam, zdá sa, nadobúda výchova, ktorá starajúc sa o ľudskosť (v protiklade k transhumanistickému nazeraniu) má potenciál zvládnuť tieto výzvy a pomôcť vychovávanému stávať sa autentickým bytím rozvíjajúc jeho vnútornú slobodu, orientujúc ho na zmysel bytia, ukazujúc mu, že byť človekom ešte vždy znamená „byť schopný pohľadu hore“. Záleží však na tom, či sa tento potenciál výchovy vidí aj v súčasnosti.

## LITERATÚRA

- AGAR, N. (2007) Whereto Transhumanism? The Literature Reaches a Critical Mass. In: *Hastings Center Report*, vol. 37, n. 3, p. 12 – 17.
- ALLENBY, B. (2007) *From Human to Transhuman: Technology and the Reconstruction of the World* [online] [citované 27. marec 2012] dostupné na: <http://www.docstoc.com/docs/75535189/Allenby-Templeton-lecture>
- ARENDTOVÁ, H. (2007) *Vita activa*. Praha: Oikoymenh.
- BERGSMAN, A. (2000) Transhumanism and the wisdom of old genes: is neurotechnology a source of future happiness? In: *Journal of Happiness Studies*, n.1, p. 401 – 417.
- BESNIER, J. M. (2009) : *Demain les posthumains : Le futur a-t-il encore besoin de nous?* Paríž: Hachette Littératures.
- BOSTROM, N. (2005) A History of Transhumanist Thought. In: *Journal of Evolution and Technology*, vol. 14, n. april.
- BOSTROM, N. (2003) Human Genetic Enhancements: A Transhumanist Perspective. In: *The Journal of Value Inquiry*, vol. 37, n. 4, p. 493 – 506.
- BUCHANAN, A. (2011) *Beyond Humanity? The Ethics of Biomedical Enhancement*. New York: Oxford University Press.
- FROMM, E. (1994) *Mít nebo být*. Praha: Naše vojsko.
- GELLES, D. (2009) Immortality 2.0 : a silicon valley insider looks at California's Transhumanist movement. In: *Futurist*, vol. 42, n. january-february, p. 34 – 41.
- HELLER, J., PETERSON, Ch. Human Enhancement and Nanotechnology. [online]. [cit. 2010-03-14]. Dostupné na: <<http://www.foresight.org><http://www.foresight.org><http://www.foresight.org>>

- HOTTOIS, G. (2009) *Dignité et diversité des hommes*. Paríž: Vrin.
- HUGHES, J. (1994) *Cyizen Cyborg. Why Democratic Societies Must Respond To The Redesigned Human Of The Future*. Cambridge: Westview Press.
- HUNYADI, M. (2004) *Je est un clone: L'ethique a l'épreuve des biotechnologies*. Paríž: Seuil.
- HUXLEY, J. (1957) *New Bottles for New Wine*. London: Chatto & Windus.
- KASS, L. (2008) Defending of human dignity. In: President's Council on Bioethics: *Human Dignity and Bioethics*. Washington, D.C., 2008, p. 297 – 331.
- LÉVY, P. (1995) *Qu'est-ce que le virtuel?* Paríž: La Découverte, 1995.
- MORE, M. (1996) Transhumanism. Towards a Futurist Philosophy. In: *Extropy* [online].n. 6 [cit. 2010-03-17]. Dostupné na: <<http://www.maxmore.com/transhum.htm>><http://www.maxmore.com/transhum.htm>><http://www.maxmore.com/transhum.htm>><http://www.maxmore.com/transhum.htm>>
- ROCO, M. C., BAINBRIDGE, W. S. (ed.) (2002) *Converging Technologies for Improving Human Performance* [online]. National Science Foundation [cit. 2009-04-05]. Dostupné na: [http://www.wtec.org/ConvergingTechnologies/Report/NBIC\\_report.pdf](http://www.wtec.org/ConvergingTechnologies/Report/NBIC_report.pdf)
- RUBIN, Ch. (2008) Human Dignity and the Future of Man. In: President's Council on Bioethics: *Human Dignity and Bioethics*. Washington, D.C., 2008, p. 155-172.
- SAPÍK, M. (2009) Dialog etiky a bioetiky (v interkultúrnom prostredí). In: *Fyzika a etika III*. Fyzika a etika v interkultúrnom dialógu. Nitra, s. 83-95.
- SEILEROVÁ, B. (1995) *Človek vo filozofickej antropológii*. Bratislava: IRIS. Trasumanar (neologism). [online]. [cit. 2010-03-26]. Dostupné na:<<http://danteworlds.laits.utexas.edu/textpopup/par0101.html>><http://danteworlds.laits.utexas.edu/textpopup/par0101.html>><http://danteworlds.laits.utexas.edu/textpopup/par0101.html>>
- ŠKABRAHA, M. (2008) Proč nejsem biotechnooptimistou. In: CHVÁTAL, L., HUŠEK, V. (eds). „*Přirozenost“ ve filosofii minulosti a současnosti*. Olomouc: CDK, 2008, s. 216 – 231.
- VINGE, V. (1993) The Coming Technological Singularity: How to Survive in the Post- Human Era. In: *Whole Earth Review* [online]. [cit. 2010-03-28]. Dostupné na: <<http://mindstalk.net/vinge/vinge-sing.html>>
- VIVERET, P. (2000) Un humanisme à refonder – Qu'allons nous faire de notre espèce? In: *Le Monde diplomatique*, vol. 46, n. 2, p. 26 – 27.
- Working Group on Bioethics and Biotechnology. (2010) Human Enhancement – A Discussion Document [online]. 2010. [cit. 2010-04-21]. Dostupné na: <[http://www.ceceurope.org/fileadmin/filer/csc/Ethics\\_Biotechnology/Human\\_enhancement\\_final\\_March\\_10.pdf](http://www.ceceurope.org/fileadmin/filer/csc/Ethics_Biotechnology/Human_enhancement_final_March_10.pdf)>
- YUDIN, B.G. (2007) Creation of a Transhumanism. In: *Herold of the Russian Academy of Science*, vol. 77, n. 3, p. 247 – 253.
- ZASEPA, T. (2002) *Médiá v čase globalizácie*. Bratislava: Lúč.
- ZASEPA, T., OLEKŠÁK, P. (2006) Internet a globalizácia. *Antropologické aspekty*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
- ŽÁČKOVÁ, E. (2010) Počítačom generovaný svet rozšírené reality. In: *Filozofia*, roč. 56, č. 4, s. 378 – 382.

### 1.4.3 Súčasné pedagogické myslenie (Bogusław Śliwewski)

Rozmanité vedy o výchove sa začali objavovať od roku 1989, po niekoľko desaťročnej fáze mlčania, klamstva, ideologickej kompromitácie a monistickej ortodoxie, v období teoreticko-metodologického pluralizmu. Podstatným je uvedenie si toho, **ako vedy o výchove fungujú v otvorenej, pluralistickej spoločnosti**, v ktorej nemusia smerovať k zjednoteniu elementov sociálnej štruktúry. **Johan Galtung** nazýva systém tohto druhu pluralistický (J. Karpíński, 1992, s. 27 – 28), v ktorom sa toleruje rôznorodosť ideologických a normatívnych orientácií a aktivít. *„Dnes je pluralizmus predovšetkým kultúrnou a politickou víziou zložených spoločností, s ideologicky, kultúrne, eticky a rasovo rozmanitými skupinami ľudstva. Znamená však čosi viac. Predpokladá neustály výber medzi alternatívnymi možnosťami. Zhoduje sa so sociálnou rekonštrukciou a neustálou zmenou, ako aj experimentovaním s rôznymi prostriedkami a rôznorodými cestami a metódami“* (F. Gross, 1992, s. 32). Takto chápaný pluralizmus znamená, že každý môže praktizovať odlišný štýl výchovy, voliť si odlišnú cestu výskumu, kritiky a afirmácie určitých teórií výchovy.

Objavuje sa však otázka – ako valorizovať ich vznik, ontologické a epistemologické predpoklady? Disponujú vedy o výchove kritériami pre takéto hodnotenie? Skúsenosti oných rokov potvrdzujú, že objavenie sa istej konkurenčnej, alternatívnej teórie výchovy v humanistických vedách prináša najčastejšie dilemu, či je hodnotnejšia, pravdivejšia, správnejšia, opodstatnenejšia a pod. ako dovtedajšie teórie. Je možné vyriešiť tento problém? **Odchod od scientistického kontextu** opodstatnenia výskumov výchovných teórií neponecháva pedagógov bezradných voči takémuto problému. Chýbajú však súčasné rozpravy, umožňujúce správne pripísanie danej teórie výchovy pedagogickému personalizmu.<sup>43</sup>

Komparatistika môže dať bádateľovi lepší pohľad, zapojiť ho do širšieho kultúrneho kruhu a kontextu, nútiac ho analyzovať odlišné „kultúrne kódy“ a stále oscilovať medzi vnútorným a vonkajším náhľadom. Nemá teda výz-

43 Je totiž potrebné odlišovať personalizmus ako interpersonálny postoj, vyjadrujúci plnosť úcty, uznania práv a hodnoty druhej osoby, ako aj starostlivosť o jej rozvoj a filozofický personalizmus alebo zaangažovaný svetonázor, pre ktorý je základným pojmom pojem ľudskej osoby. V súlade s personalistickým postojom hodnota a dôstojnosť človeka spočívajú v ňom samom, práve v tom, že je človekom, takže táto hodnota je fundamentálna a autotelická. Ľudská osoba totiž nemôže byť považovaná za nástroj, prostriedok k cieľu, jej existenciu zásadným spôsobom určujú predovšetkým jej vzťahy a zväzky s inými ľuďmi a v prípade kresťanského personalizmu jej medziľudské vzťahy a vzťah medzi človekom a Bohom.

nam definitívne hodnotiť jednotlivé vedecké teórie, keďže – ako tvrdí Lakatos – „*tá, ktorá sa zdá byť podstatne dôležitou dnes, sa zajtra môže ukázať úplne nepodstatnou, a to, čo dnes považujeme za chybné, málo podstatné, môže v budúcnosti tvoriť prelom v ľudskom myslení. Niet teda takej bezchybnej metódy, ktorá by dovolila racionálne posúdenie hodnôt, hypotéz alebo teórie*“ (R. Pachociński, 1991, s. 148).

Niektorí si myslia, že je to možné vytvorením scientistickej chápanej meta-teórie výchovy čiže metapedagogiky. Iní zas požadujú odchod od scientistického vzorca v prospech hľadania možností poznania, vysvetľovania alebo porovnávania rôznych teórií výchovy vo filozofii alebo v súčasnej sociológii. Vo vedách o výchove, zaťažených vo svojom smerovaní k vedeckosti logickým empirizmom, *implicitne* funguje téza ontologickej a epistemologickej povahy o objektívnej možnosti vzájomného porovnávania rôznych teórií výchovy, keďže predmetom ich predpokladov a výskumov je objektívne daná skutočnosť. Hoci sa tieto teórie odlišujú v opise a vysvetľovaní činiteľov determinujúcich rozvoj človeka a možnosti výchovného vplyvu na človeka, predsa nie je možné tvrdiť, že niektorá z nich je chybná. Bolo by totiž potrebné prijať nejaké kritérium pravdy, s ktorým by sa tieto teórie porovnávali. Je to však správne a vôbec potrebné?

Ako tvrdí Andrea Folkierska „*jestvovanie takéhoto kritéria sa zdá byť nemožným, ak si uvedomíme, že za každou teóriou sa ukrývajú explicitne nevyjadrené presvedčenia ontologickej povahy (...). Aby bolo možné porovnávať hypotézy dvoch protikladných teórií, bolo by potrebné disponovať buď nejakou treťou teóriou, voči ktorej by bolo možné konfrontovať obidve konkurenčné teórie, alebo tiež každú z nich konfrontovať so skúsenosťou. Ak teda využívame vedecké metódy, obidva prípady sa zdajú byť nemožnými. Prvý je nemožným preto, že navzájom konkurujúce si teórie sa explikujú v pojmovej aparátúre, ktorá má zmysel len v rozsahu oných teórií, druhý – empirická verifikácia – tiež nemôže mať schopnosť vyriešiť tento problém, keďže takáto verifikácia má charakter tautológie: skúsenosť sa dá prispôbiť každej teórii, potvrdzuje tak paidocentrizmus, ako aj sociologizmus či pedagogiku kultúry*“ (A. Folkierska, 1990, s. 43 – 44).

Porovnávanie teórií znamená zvyčajne predovšetkým výskum „vplyvov“ a „dlhov“, takže zaujímavé môžu byť rekonštrukčné výskumy danej teórie historickou metódou. Prúdy pedagogického myslenia predsa nie sú uzatvorenými systémami, ale otvorenými, rozvíjajúcimi sa a pretvárajúcimi a časom dokonca meniacimi sa na iný, nasledujúci systém myšlienok či výchovných diskurzov. Vo vnútri takéhoto prúdu či teórie je teda možné odlišiť prechodné javy, vedúce k objaveniu mnohých spoločných vlastností s nepopierateľnou historickou právoplatnosťou. V rámci jednej teórie či prúdu je tiež možné

odlíšiť nasledujúce etapy ich historickej evolúcie. Napríklad antipedagogika polovice 70. rokov podľahla radikálnej zmene v polovici 90. rokov, takže je dobré preskúmať, v akom stupni bol zachovaný vzťah s jej prvotnými predpokladmi, ktoré v kategórii javov, pojmov či interpretácií podľahli pretvoreniu a ktoré boli zachované, ba dokonca obohatené.

Ak siahneme po filozofii, nájdeme v nej jednoznačné riešenie, a to, že **nejestvujú zodpovedajúce kritériá na porovnanie** stupňa rozvoja spoločenských a prírodných vied. *„Žiaden model vedy – dokonca akokoľvek hodnotný – nie je eo ipso dobrým meradlom úrovne rozvoja jednotlivých vedeckých disciplín, a o to viac nástrojom porovnávania prírodných a spoločenských disciplín z tohto hľadiska. Inak povedané, každý vedecký model z tohto hľadiska spočíva v ocenení prostredníctvom konfrontácie vedeckých disciplín vstupujúcich do hry so skutočnosťou. Oná skutočnosť zas môže byť – v hraničnom prípade – jedine taká, že porovnanie stupňa rozvoja týchto disciplín nemá viac význam ako porovnanie stupňa rozvoja, dajme tomu lyriky a neurofyziológie, teda otázka oneskorenia spoločenských vied môže byť zle položenou otázkou“* (E. Mokrzycki, 1975, s. 79).

Kritériá kvalifikácie úrovne vedeckosti pedagogiky totiž namiesto toho, aby boli druhotné voči určitému typu vedy alebo jej pripisovaných funkcií a cieľov, sa stali prvotnými, spochybňujúc tak ich opodstatnenosť. Tomuto problému sa venuje Andrea Folkierska, odvolávajúc sa na najviac reprezentatívne názory v súčasnom sebahodnotení vedy T. S. Kuhna a P. Feyerabenda. Vedecké teórie – vo svetle toho, čo na túto tému hovoria súčasní metodológovia – nie sú „nevinným“ a „nestranným“ nástrojom, zaručujúcim adekvátny názor na skúmanú skutočnosť. *„Naopak, tieto teórie, umiestnené do mimovedeckej štruktúry spoločenskej skúsenosti, sú už istým spôsobom konceptualizáciou onej skutočnosti. Nie je teda nič také ako teória vo všeobecnosti; teda o ‚vysvetľovaní‘ sa dá hovoriť jedine v rozsahu danej teórie a len s danou teóriou sa spájajú také či onaké spôsoby vysvetľovania“* (A. Folkierska, 1988, s. 209). Rozdiely medzi teóriami, pochádzajúce z rozdielov v systémovom význame zodpovedajúcich pojmov danej teórie, určujú hranice onej neporovnateľnosti. Humanistická pedagogika nemôže byť hodnotená podľa kritérií psychoanalytickej pedagogiky. Skúmajúc teda behavioristické teórie výchovy by bolo potrebné odvolávať sa na pojmový aparát behaviorizmu.

Ak predpoklady danej teórie majú dodatočne charakter najvšeobecnejších predpokladov, je len mizivá šanca zhody spoločnej roviny pre alternatívnu teóriu. Je to o to ťažšie, o čo viac môže prechod od jednej teórie k druhej znamenať radikálnu zmenu uhla pohľadu na oblasť javov, ktoré sú predmetom porovnateľných teórií. *„V prípade, keď cez prizmu ďalšej teórie hľadáme na ‚objektívne‘ ten istý jav, máme v skutočnosti do činenia s úplne inými fakt-*

*mi. Vzniknuté teórie teda nemajú v skutočnosti spoločný empirický základ, na ktorom by ich bolo možné konfrontovať a uskutočňovať experiment, ktorý by problém vyriešil a priniesol základ pre prijatie jednej a odmietnutie druhej. Musí to tak byť vždy? Znamená prechod od jednej teórie k druhej aj zmenu teoretickej perspektívy v prijatom význame, čiže aj pohyb medzi neporovnateľnými teoretickými systémami? Z toho, čo bolo povedané vyššie vyplýva, že len vtedy, keď zmene podlieha systémový význam pojmov v nasledujúcich teóriách; vtedy nie je možné deduktívne prepojenie medzi teóriami“ (E. Paszkiewicz, 1983, s. 48).*

### ***Porovnávacie výskumy pedagogického myslenia***

Prezentácia jasnej a akceptovateľnej klasifikácie hlavných teoretických prúdov modernej pedagogiky je nielen ťažká, ale dokonca neuskutočniteľná úloha, keďže v prípade tejto vedy, rovnako ako pri ostatných spoločenských a humanitných vedách, existuje veľa metód, prúdov a myšlienok, medzi ktorými sú hranice nevýrazné. Epistemologické, ontologické a axiologické predpoklady sa nevyvíjali izolovane. Ich predstavitelia mnohokrát čerpali inšpiráciu z množstva krajných prúdov a dokonca protikladných alebo súbežne sa odvíjajúcich myšlienok, tvoriacich medzi nimi kontinuitu alebo opozíciu. Mnohé z nich predstavujú myšlienky čerpané od iných, prípadne konglomerát pôvodných myšlienok, tak na teoretickej úrovni, ako aj v prípade návrhov na praktické riešenia.

Keď sa pedagógovia pokúšajú **vytvoriť akúsi spoločnú maticu pre viac paradigiem**, a to bez ideologického nátlaku zdôrazniť nutnosť jednoznačného rozhodnutia, ktorá z nich je najlepšia, najdôležitejšia, najefektívnejšia, najviac vhodná, skutočná atď., to nepochybne znamená súhlas s tým, že spoločnosť, ako aj humanistické vedy, ktoré odrážajú jej duševný stav, sú ideologicky a spoločensky heterogénne. Totiž aj veda by mala ukazovať axiomatickú a normatívnu rozmanitosť, hovoriť mnohými jazykmi, používať metódy na porozumenie myšlienok v konglomeráte teórií, prúdov, smerov, doktrín, ideológií, názorov, zachraňovať a rozširovať rozdiely, alebo naopak – vylučovať ich v prospech návratu k jednotnosti. Sústredíme sa na vec, ktorá znie mnohými hlasmi, aspektmi, viacerými poznatkami a ich interpretáciami. „*V mnohých oblastiach moderná humanistka zdôrazňovala význam ambivalencie a viacvýznamovosti, bez rešpektovania ktorých nie je možné presne trafiť do jadra rozumových procesov, spôsobov hodnotenia a reakcií na iných“* (S. Morawski, 1999, s. 322). V živote existuje mnoho otáznikov a jedným z nich je aj otázka výchovy a vzdelávania. Pedagógovia si dobre uvedomujú, že ich **činnosť môže byť orientovaná na:**

- **Jeden prúd alebo vzdelávaciu teóriu**, pedagogiku či diskurz. V tom prípade, povedzme „monista“, môže potrebovať mapu, na ktorej budú zreteľné ostatné prúdy a teórie, keďže vie, kam a prečo smeruje, k akým cieľom vedie svojich zverencov.
- **Dve, výrazne protikladné vzdelávacie teórie**, keď treba zvoliť v rámci dichotomickej konštrukcie najlepšiu (najviac vedeckú a primeranú) vzhľadom na popisovanie, objasňovanie alebo interpretáciu javov výchovy. V tom prípade odmieta antinómiu a vzdáva sa – takisto ako „monista“ – celostného pohľadu na problém. Keď potrebuje nejakú komparatistiku, tak iba takú, ktorá ho presvedčí o správnej voľbe vlastnej cesty.
- **Viacere teórie**, v ktorých sa musí nájsť, buď s podporou pedagogických diskurzov vypracovaných na základe logických, meritorných a opodstatnených súradníc, pri dodržiavaní určitých teoretických predpokladov a zvoliť jeden z nich, alebo „*vypracovať začiatkové štádium teórie na základe empirických kritérií, pri uvažovaní o živých, aktuálnych a skutočných skúsenostiach*“ (J. Rutkowiak, 1995, s. 13).

V prvom a druhom prípade je pre pedagóga autor teórie najväčšou autoritou vo sfére definície skutočnosti, je oprávnený stanoviť diagnózu, aká skutočnosť „je“, aká „bude“ (právo na predpoveď) a aká by mala byť (právo na určenie hraníc). Verí, že jeho slová, názory a diela sú „definitívne“, jednoznačne rozhodujúce o určitom jave. Vďaka tomu svet pôsobí ako usporiadaný, organizovaný, podriadený výskumníkovi a tím, ktorí realizujú jeho projekty, je lineárny a binárny. Čiže pedagóg volí iba JEDEN JEDINEČNÝ VARIANT z nekonečných variantov existencie a teoretickej podoby sveta a tvrdí, že toto je SVET. Tým spôsobom svet podlieha normalizácii a disciplíne. „*SVET, najmä spoločenský, sa pretvára spolu s teóriou, ktorá určuje jeho logiku, núti k ‚smeru‘ (všetky teórie sú teleologické). Teória redukuje svet do hraníc niekoľkých schém. Klame (aj keď obvykle mimovoľne), že svet je TAKÝTO A TAKÝTO (to znamená, že musí byť TAKÝTO a iný NESMIE byť). Keď sa svet nevie vyrovnat' s teóriou, je to problém pre svet. Ak sa niečo v teórii neobjavilo, to znamená, že to neexistuje*“ (Z. Melosik, T. Szkudlarek, 1998, s. 23).

Podobne ako v prípade iných humanistických vied, napr. filozofie, psychológie, sociológie alebo v jazykovede, klasifikácia pedagogických smerov vyplýva z potreby zachytiť rozličné myšlienky a spôsoby opodstatnenia a zahrnutia do istej štruktúry (hierarchickej – vertikálnej alebo nehierarchickej – horizontálnej) takým spôsobom, aby vytvorili istý druh rozumovej komunikácie so svetom, objasnili situáciu axionormatívnej mnohotvárnosti vo vede a výchove, zdôraznili zmysel vedeckých úspechov, vzbudili prekvapenie alebo posilnili pocit správnych rozhodnutí. „*Skrátka: vnímanie jednoty v mno-*

*hosti sa musí doplniť schopnosťou všimnúť si rozdiely v tom, čo je na prvý pohľad identické“ (A. Miš, 2006, s. 8).*

Obdobie hlbokaj a radikálnej transformácie spôsobuje nielen ochotu zanechať riešenia z predchádzajúceho obdobia, kritizovať a analyzovať ich dôsledky, ale – podľa Z. Kwiecinského – predovšetkým túžbu nájsť vhodnú pedagogickú teóriu pre novú a neznámu situáciu prudkého prechodu z ekonomickej a morálnej krízy predchádzajúceho totalitného systému k novej formácii občianskeho spoločenstva. **Pedagogika by sa mala zúčastňovať na revitalizácii vlastnej spoločnosti**, preto je nevyhnutné: „1) vytvoriť si mapu súčasných pedagogických teórií vo svete a podporovať pluralizmus pri obnove všetkých základných paradigiem, teórií i premlčaných, problematických tém; 2) rekonštruovať vo svete najviac rozvinuté kritické metadiskurzy; 3) hľadať – napokon pomocou tradičných akademických sporov – na celom svete – najvhodnejšie teórie, vytvorené na základe podobných situácií a potrieb charakteristických pre hlbokú krízu a podstatný prelom, ktorý sa súčasne deje (...)“ (Z. Kwieciński, 1993, s. 10).

Vzhľadom na spôsob vnímania pedagogickej vedy, čiže na jej vplyv na našu individualitu, je možné vymenovať **tri druhy paradigiem**:

- 1) **feerické paradigmy** (fr. *feerie* – rozprávkové divadlo, plné magickej atmosféry a čarodejníctva), ktoré fascinujú, povzbudzujú osobitnú citlivosť, fantáziu, obdiv a priťahujú nás;
- 2) **obštruktívne paradigmy** (lat. *obstructio, obstruere, obstructum* – „uzavretosť“, prekážať, brzdiť) slúžiace manipulácii, podriadeniu osôb spoločnosti alebo moci, stigmatizujúce;
- 3) **kolonizačné paradigmy**, ktoré si podriaďujú iné myšlienkové prúdy a smery (S. Futyma, Z. Rudnicki, G. Szczypiński, 2003).

Vzhľadom na svetonázorové kritérium a emocionálno-motivačné zámery Z. Kwiecinski umiestňuje proti hlavným prúdom **aj vedľajšie prúdy**, ako sú: „scestné pedagogiky, opozičné, otvorene povýšenecké, vzdorné a protikladné voči predchádzajúcim, a zároveň ‚uletené‘ pedagogiky, ktoré zo začiatku poskytnú nerealne a utopické ideológie a následne modifikujú verejnú výchovu a vzdelávanie spracúvaním verejného vedomia a praxe. V oblasti týchto svetonázorových periférií sa umiestňujú aj máťuce pedagogiky, zjavne a intencionálne cynické, podvodné, proti-edukačné, skrývajúce sa za oponou krásnych a chytľavých hesiel, ale pevne podporované chladnými a niekedy špinavými záujmami chamtivých realizátorov“ (Z. Kwieciński, 2005, s. 71). Zdroje pedagogiky dominujúcej v edukačnej praxi vidí autor mimo samotnej edukácie. Práve „na epistemologickom okraji“, teda na okraji vedeckej pedagogiky, sa vyvíjajú „nízke“ a nenápadné pedagogiky, po ktorých siahajú politici alebo široko chápaní klienti trhovej ponuky.



Nemecké a anglosaské pedagogické vedy odmietli kaleidoskopický spôsob vnímania pedagogického myslenia v prospech systematizácie a typologizácie, pričom jednotlivé koncepcie uvádzajú niekde na osi individualizmu – socializácie, naturalizmu – personalizmu atď. Predmetom skúmaní by mohla byť aj separovaná pedagogická kategória, ako napr. dejiny idey slobody vo výchove. **V žiadnom štáte sa nevypracovala teória pedagogickej systematiky**, ktorá by bola schopná získať všeobecný súhlas. Napokon, vďaka analýze prác venovaných tejto problematike, je možné si všimnúť klasifikácie, mapy, modely alebo ponuky, obsahujúce najdôležitejšie výchovné prúdy, smery a ideológie, ktoré sa objavujú v mnohých krajinách. Je vhodné porozmýšľať o tom, čo sa dá robiť so spomínanou rozmanitosťou a či je v skutočnosti chápaná a akceptovateľná. Či náhodou nezotrvávame v postsocialistickom modeli dichotómie a v túžbe po návrate k polylogu, ktorá vyplýva z pokusov jeho prekonania? Existuje jeden smer (diskurz), z ktorého sa vychádza, alebo je ich viacero? Otázky týkajúce sa tejto oblasti sa snaží vyriešiť a zhrnúť mnoho autorov. Dvojica autorov Ondrej Kaščák a Branislav Pupala ponúkajú vlastné rozlíšenie diskurzov, medzi ktoré zahŕňajú humanistický, funkcionálny, interakčný, rekonštrukcionistický, konsenzuálny a neoliberalný. Každý diskurz tu však zastáva niečo iné, niečo iné kladie do popredia. Zámerom autorov je tak poukázať na špecifiká jednotlivých diskurzov o výchove a vzdelávaní, analyzovať ich východiská, a tak vniesť poriadok do pedagogickej teórie a aj praxe. Ich téza je, že *„každý z relevantných pedagogických diskurzov smeruje k iným praktickým odporúčaniam, formuluje špecifické ciele a utvára osobitú terminológiu výchovnej praxe vrátane rôznorodých metodík či cvičení“* (O. Kaščák, B. Pupala, 2009, s. 8).

Do akej miery sme sa vyrovnali so stavom nekonečnej diferenciacie a chaosu, ktorý vďaka rôznym syntézam mnohí autori upravujú? Vieme ešte komunikovať medzi sebou, bez použitia zjednodušených antagonizmov medzi ideami, teóriami a z ich odlišnosti vyplývajúcej konfrontácie jazykov? Ako došlo k tomu, že kvôli obdivu k množstvu stanovísk a právu na odlišnosť pri pedagogickom vnímaní, sa z obdobia transformácie opäť vraciame k centralizácii a „jedinej správnej“ paradigme, a to s ilúziou súhlasu s pluralizmom, ktorý v skutočnosti aj tak odmietame kvôli etickému relativizmu (B. Śliwerski, 1998; B. Śliwerski, 2009)?

Čo máme v tejto situácii **na výber – naráciu, kontraráciu či meta-naráciu?** Ktorá z nich by mala modelovať pedagogickú skutočnosť a jej podstatu? Vlastne čo očakávame od seba, iných, od praktikov a teoretikov – unifikáciu alebo odlišnosť, istotu alebo neprehľadnosť, jednoznačnosť či neurčitost? Nie je náhodou pedagogika na rázcestí dvoch alebo viacerých smerov k afirmácii určitej teórie alebo výchovnej praxe? Alebo by mala byť

jednosmernou koľajnicou, po ktorej je dovolený pohyb jedine s povolením moci? Ako robiť výskum v pedagogických vedách, ktoré tvoria poly-naratívny a mnohodiskurzívny svet, kde všetci sú oprávnení vypracovať vlastné predpoklady, orientácie alebo prúdy, a to s otvoreným prístupom voči iným javom? Nie je náhodou pedagogika dostatočne rozvinutá pre vypracovanie syntetickej pedagogiky, ktorá by skúmala paradigmy v rámci jednotlivých pedagogických subdisciplín?

### *Vytváranie máp paradigiem a pedagogického myslenia*

Súčasný metodologický postup nadväzuje na komparatívne modely výskumov. Ich cieľom je analýza pedagogických teórií, prúdov a ideí v medzinárodnom kontexte, pri uplatňovaní výskumov „vplyvov“ a „prevzatých diskurzov“ bez toho, aby narušili národné a spoločenské špecifikum, zamerané na pokus vlastného historického vymedzenia. Pozoruhodné sú **metódy Gibsona Burrella, Garetha Morgana a Rollanda G. Paulstona**, ktoré sú vypracúvaním máp (*mapping*) svetových výchovno-vzdelávacích paradigiem a teórií a berú do úvahy rozdiely, najmä v súvislosti s mierou objektivizmu/subjektivizmu a mierou angažovania sa v prospech spoločenskej zmeny alebo zachovania *status quo*. Vďaka vypracovaniu **mapy súčasných pedagogických teórií** máme možnosť nájsť správne miesto pre každú z nich a všimnúť si súvislosti a relácie v priestore. Tento osobitný portrét ukazuje „malé“ narácie (teórie), ktoré boli určitým spôsobom skryté alebo nepozorované. Dlhý čas mali prezentácie pedagogických teórií fundamentalistický charakter, zostávali verné pozitivistickým tradíciám a vylučovali tie, ktoré sa nezmestili do rámca objektivistickej, vedeckej predstavy.

**Kartografia teórie** dovoľuje dokonca „momentálnu“ kryštalizáciu priestoru, ktorý vyplnia rozmanité diskurzy a paradigmy, a tak sa vďaka tomu vytvorí základ či povzbudenie pre ich reinterpretáciu, presuny alebo aktualizáciu vzťahov vznikajúcich medzi nimi. „*Náčrt paradigiem a teórií obohacuje tieto konštrukcie autorovým spôsobom videnia (the mapper's recognition) ich intertextového prostredia v reálnom svete. Čitatelia môžu spochybníť presnosť takéhoto chápania, správnosť práve takéhoto a nie iného rozmiestnenia priestoru, ako aj sugerované smery doterajších a aktuálnych genealógií či autorom odporúčaného rozšírenia mapy šípkami. Ak má čitateľ vlastný názor v týchto otázkach, mapa je pripravená na dialóg; ak s ňou čitateľ nesúhlasí, stačí, aby predefinoval jej priestor*“ ( R. G. Paulston, M. Liebman, 1993).

Takáto **meta-diskurzívna mapa** odhaľuje intelektuálne spoločnosti a ich vzťahy, ilustruje oblasti poznania, sugeruje polia interaktívnych ideí a otvára priestor pre všetky návrhy a spôsoby vnímania jednotlivých smerov a ich re-

prezentácií alebo ich dopĺňa o také, ktoré sa tu doteraz nevyskytovali. Vďaka nej je možné uskutočniť hodnotenie osobitostí, vývojových zhôd a oneskorení pedagogických teórií na Slovensku v porovnaní s vývojom pedagogiky iných krajín. Spoločenská funkcia takýchto výskumov vyplýva z potreby reflexie odberateľov nad možnými stratégiami napomáhania rozvoju vzdelávania a odborného zdokonaľovania učiteľov a v oblasti školskej politiky, s cieľom dobehnúť zameškané v oblasti angažovanosti pedagogiky v prospech zmeny systému (Z. Kwieciński, 1993b).

Predmetom porovnávacích výskumov pedagogického myslenia by teda mala byť nielen ich „kartografická“ prezentácia alebo rekonštrukcia ich obsahu, ale aj ich vzťah k spoločensko-kultúrnym podmienkam. Problémom vyššie uvedených výskumov sa stáva taká analýza teórií, ktorá by nevedla k zatrateniu ich špecifika, vlastného danej kultúre, a zároveň by poukazovala na kritériá, ktoré umožňujú danú teóriu porovnávať s teóriou v iných systémoch. V tejto oblasti sme však len na začiatku cesty. Nápomocnou sa v tejto oblasti ukázala porovnávací diagnóza evolúcie pedagogického myslenia v Severnej Amerike a západnej Európe v období posledných piatich dekád, čiže od začiatku 50. rokov po prvé roky 90. rokov, uskutočnená **R. Paulstonom**.

Práve vďaka nej je možné analyzovať nielen to, aké paradigmy dominovali v pedagogike v jednotlivých dekádach, ale aj umiestniť vlastný status teoretického zakorenenia alebo realizovaných výskumov k už jestvujúcim systémovým rámcem či paradigmatickým prelomom vo svete. Na jednej strane sa totiž môže ukázať, že vo vlastnom vedeckom prostredí vystupuje osobitá súbežnosť, oneskorenie alebo náskok v porovnaní s jestvujúcimi a v danom období dominujúcimi teóriami, na druhej strane sa zas môžu objaviť „mýtické hry“, od nedostatku reakcie cez formálne adaptácie, vonkajšie, únikové reakcie, cez idiosynkrázie a konverzie. Sú to **prispôsobovacie reakcie alergicko-obranného charakteru**, ktoré spočívajú v odvracaní doterajších orientácií na úplne protikladné. Napríklad niekto, kto bol do istého času prívržencom ortodoxného marxizmu, sa náhle stáva „zaniateným“ kresťanským pedagógom (Z. Kwiecinski 1993b).

Je však potrebné pamätať na to, že základnou premisou takto chápaných porovnávacích výskumov pedagogického myslenia rôznych krajín je jednoliatosť a správnosť historického a spoločenského rozvoja celého ľudstva. Tieto historicko-typologické analógie a súvislosti vtedy dovoľujú určiť všeobecné pravidlá rozvoja daného pedagogického prúdu za určitých spoločenských podmienok, ako aj určiť špecifické národné vlastnosti skúmaných teórií. V porovnávacích výskumoch výchovných teórií – pre zachytenie dosahu ich vplyvov či predpokladov – je nevyhnutné nielen prekročiť priestor vlastnej krajiny, ale aj skúmať všetky teórie bez ohľadu na čas, v ktorom vznikli, odvolávajúc sa

na skúmania publikácií, ktoré ich reprezentujú a ktoré sú všeobecne uznávané. Komparatistika výchovných teórií je totiž výskumom porovnávajúcim jednu teóriu s inou alebo s inými, ako aj porovnávaním danej teórie s inými sférami humanistického vyjadrenia.

**Joanna Rutkowiak** navrhla vytvorenie **horizontálnej, nehierarchickej mapy vzdelávacích kategórií (teórií)**, „pulzujúcich“ vedľa seba, so zámerným vylúčením časových rozmerov, teda bez separácie a uzatvorenia v určitom období. Táto mapa by mala byť symbolickým obrazom rovnakej polohy (existencie, prítomnosti) rozličných teórií, prúdov a výchovných diskurzov. „*V prezentovanom koncepte mapy sa kladie dôraz na možnosť súbežného výskytu rôznych spôsobov myslenia a pulzovania javov, t. j. ich vzniku, rozvoja a ‚zániku‘, ale len iluzórneho, pretože koncepcia je schopná sa vrátiť, obnoviť sa a utíšiť. Nie je to len návrat k tomu, čo už existovalo*“ (J. Rutkowiak, 1995, s. 14).

Takto chápané vytvorenie mapy množstva výchovno-vzdelávacích teórií predpokladá subjektívnu účasť autora (kartografa – metateoretika) a záujemcov o zavedenie zmien (doplňkov, redukcií, obrany status quo) alebo nových interpretácií. Je pritom nevyhnutné odmietnuť negatívne hodnotenie ktoréhokoľvek diskurzu a vyhýbať sa zavedeniu poriadku, „*v ktorom jeden spôsob myslenia by sa mal hodnotiť ako dokonalejší a iný ako menej vhodný. To nevylučuje možnosť potenciálneho zapojenia čitateľa, dáva mu iba možnosť sa priblížiť k určitému spôsobu myslenia a rozhodnutia už na vlastnú zodpovednosť*“ (tamže, s. 15). Podľa J. Rutkowiakovej, na rozdiel od kartografie G. Burrela, G. Morgana a R.G. Paulstona, ako aj systematickej rekonštrukcie pedagogických prúdov a pedagogického myslenia, tvorca konkrétnej mapy má možnosť riadiť sa vlastným názorom na určitú realitu a poukázať na to, čo je podľa jeho názoru zrejmé, a to bez označenia ostrej hranice medzi prezentovanými teóriami a „*myšlienkovými črtami. Zdržanlivosť pri poukazovaní na rozdiely je spojená s problémom ‚kontaktu‘ ako hlavného pravidla moderného humanizmu*“ (tamže, s. 15). To zaväzuje čitateľa k subjektívnej a zodpovednej voľbe na základe „*inter-pedagogického*“ dialógu alebo kritickej dekonštrukcie teórie. „*Súčasná kvalita medzi-paradigmatických vzťahov vytvára pre pedagóga – cestovateľa situáciu, v ktorej by bola absolutizácia vlastnej cesty, bez správneho hodnotenia iných a s ignoranciou ich diela, sebaobmedzením*“ (tamže, s. 45).

Bez ohľadu na množstvo a rôznorodosť pedagogických teórií a smerov a zároveň na množstvo kreslených máp pedagogického myslenia, je pedagóg vo svojej praxi **nútený „cestovať“ spolu so zverencom iba po jednej poznávacej ceste**, hoci s vedomím zákutí, rázcestí, neprístupnosti a nepriehľadnosti. Teda musí si byť vedomý, že „*mapa je vždy dielom určitého ‚kartografa‘, čo zaväzuje cestovateľa k trojakému kriticismu v tejto oblasti: výberu*

*mapy, čítania a vlastnej cesty, ktorú mapa iba napomáha vybrať“* (tamže, s. 24). Podstatou komparatívnych výskumov je formálne čistý, deskriptívny popis (porovnanie štruktúr, paradigmatických systémov atď.), objasnenie základných východísk (od príčiny k zdrojom ich vzájomných vzťahov), vypracovanie predpovedí, ako aj interpretácia normatívnych postojov. Opakované kreslenie máp je problematické, keďže kartograf je povinný brať do úvahy už existujúce mapy a konfrontovať ich s čoraz širšou paletou postojov. Hneď sa ukáže, že sa mapované priestory prúdov patriacich k istej časovej štruktúre prekrývajú a zdôrazňujú iba teórie, ktoré sa doteraz v jedných nevyskytli a v iných sú na okraji. Ako tvrdí S. Morawski: „*k peripetiám pri kreslení mapy patrí aj lákadlo prezentácie pomerne stabilného obrazu, ktorý sa vzťahuje na skutočnosť in statu nascendi, neobmedzene mnohotvárnou, v ponížujúcom úsilí jednoznačne ju usporiadať“* (S. Morawski, 1999, s. 13).

V procese konštruovania osobnej mapy ideí a teórií je však dôležité uvedomovať si, že **existujú aj iné a takisto platné mapy**. Ich úlohou je vytvoriť panorámu mnohotvárných máp, umiestnených v strede alebo na okraji trvalých alebo stále sa meniacich postojov, ktorá umožní objasniť a typologizovať a zároveň predíde obžalobe z deformácie zmyslu alebo sugescie definitívnych riešení. Pedagogika potrebuje metadiskurz, ak chceme, aby v jej vnútri alebo vo vzťahu k nej vedená kritika sa nestala jalovým, verbálnym sporom o formálne odlišných pravdách. Avšak prijatie takéhoto postoja musí viesť dôsledne **k právoplatnosti jestvovania rôznych pedagogík s rozličnými smermi** a k uchovaniu si schopnosti prostredníctvom každej z týchto reflexií odsúvať a redukovať bezprostredne nanútený obsah. Zhrnieme: ak jestvuje všeobecná zhoda v tom, že vedy o výchove sa nerozvíjajú lineárne, tak o výbere metódy výskumov by mal rozhodovať bádateľom akceptovaný historicky premenlivý ideál vedy – ako správne vníma W. Zaczyński (1988, s. 11). Dôležité je však to, aby tak autor výskumu, ako aj jeho kritik prejavili v tomto zmysle svoj vlastný postoj.

## LITERATÚRA

- FOLKIERSKA, A. (1988) Recenzja: Teoretyczne podstawy pedagogiki. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. In *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 3–4 (129 – 130).
- FOLKIERSKA, A. (1990) *Pytanie o pedagogikę*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- FUTYMA, S., RUDNICKI, Z., SZCZYPIŃSKI, G. (2003) Trzy szkice o metaforyce pedagogicznej. In *Forum Oświatowe*, nr 2 (29).
- GROSS, F. (1992) *Tolerancja i pluralizm*. Warszawa: PAN IfiS.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. (2009) *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Vydavateľstvo Rokus.

- KOTŁOWSKI, K. (1968) *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009) *Dejiny pedagogického myslenia I (počiatky vedomej výchovy a pedagogickej teórie)*. Trnava: Vydavateľstvo Trnavskej Univerzity VEDA.
- KWIECIŃSKI, Z. (1993a) Między ortodoksją a heterogenicznością teorii pedagogicznych. Ku strategiom pokonywania polskiego „opóźnienia“. In *Kultura i Edukacja*, nr 1 (3).
- KWIECIŃSKI, Z. (1993b) Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. In KWIECIŃSKI, Z., WITKOWSKI, L. (eds.): *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- KWIECIŃSKI, Z. (2005) Pedagogie przekorne wobec pedagogii głównych nurtów. Problem. Model. Zachęta do dyskusji. In HEJNICKA-BEZWIŃSKA, T., LEPPERT, R. (eds.): *Ewolucja „ogólności“ w dyskursach pedagogicznych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.
- MAJKA, J. (1981) *Metodologia nauk teologicznych*. Wrocław: Wydawnictwi Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- MELOSİK, Z. (1993) Postmodernizm i edukacja. In *Kwartalnik Pedagogiczny*, Nr 1 (147).
- MELOSİK, Z. (1995) *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- MELOSİK, Z., SZKUDLAREK, T. (1998) *Kultura, tożsamość, edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- MIKSZA, M. (1995) Miejsce M. Montessorovi w klasyfikacji prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych. In ŚLIWERSKI, B. (ed.) *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- MIŚ, A. (2006) *Filozofia współczesna. Główne nurty*, wydanie piąte. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- MOKRZYCKI, E. (1975) Metodologiczny dogmat naturalizmu. In *Studia Filozoficzne*, Nr 7.
- MORAWSKI, S. (1999) *Niewdzięczne rysowanie mapy... O postmodernie(izmie) i kryzysie kultury, „Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce“*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- PACHOCIŃSKI, R. (1991) *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*. Warszawa: PWN.
- PASZKIEWICZ, E. (1983) *Struktura teorii psychologicznych. Behawioryzm, psychoanaliza, psychologia humanistyczna*. Warszawa: PWN.
- PAULSTON, R. G., LIEBMAN, M. (1993) *APS Conceptual Mapping Project*. Research Report, No 2, August.
- KARPIŃSKI, J. (1992) *Kultura i wielość rzeczywistości*. Lublin: Wydawnictwo Fis.
- PRŮCHA, J. (1997) *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál.
- RUTKOWIAK, J. (1995) „Pulsujące kategorie“ jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji. In RUTKOWIAK, J. (ed.) *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- ŚLIWERSKI, B. (1998) *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- ŚLIWERSKI, B. (2009) *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- SZTOMPKA, P. (1985) Teoria socjologiczna końca XX wieku. Wstęp do wydania polskiego. In TURNER, J. H. *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- ZACZYŃSKI, W. (1988) *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*. Warszawa: WSiP.

## **2. VÝCHOVA A VZDELÁVANIE V MODERNE A POSTMODERNE**

## 2.1 Rodina a výchova

(MÁRIA POTOČÁROVÁ, LADISLAV BARANYAI)

Rodina je vzácnym dedičstvom ľudstva. Spája sa v nej jedinečným spôsobom skúsenosť prežívania prejavov lásky, tvorby vzťahov a prokreácie. Je optimálnym priestorom rozvíjania subjektu s jeho vnútorným bohatstvom a základnými sociálnymi spôsobilosťami. Cez rodinu sa človek stáva súčasťou väčšieho spoločenstva a prijíma jeho kultúrnu a sociálnu identitu. Počas storočí boli rodiny základnými jednotkami, ktoré umožňujú regeneráciu menších i väčších foriem ľudských zoskupení. Rodiny sa skladali z mnohých príbuzenských vzťahov a vytvárali svet continuity a vitálneho spojenia. Dnes sme však v mnohých kontextoch svedkami radikálnej dekonštrukcie tohto bohatstva. Rodina sa neraz prijíma ako patologická inštitúcia, ktorá si nevyhnutne vyžaduje nové modely spolužitia (K. Koehler, 2007). Nemožno sa čudovať, že rodina sa dnes stala nielen predmetom širokého sociologického výskumu, ale aj mnohých projektov záchrany a nakoniec aj významnou politickou entitou.

Antropologické prístupy v rôznych vedách sa v žiadnej dobe nevzdávajú hľadania pravdy o ľudskom bytí. Pravda o človeku je základom všetkých zásad pre tvorbu ľudskej morálnosti. Antropológia sa okrem toho zaoberá podmienkami osobnostného rozvoja človeka, zamýšľa sa nad zdravým fungovaním ľudí v širších sociálnych vzťahoch, najmä sa zaujíma o formovanie vzťahov v rodine. V pedagogike sa antropológia zamestnáva hľadaním spôsobov formovania a výchovy ľudskej bytosti, jej vnímaním v situácii výchovy a vzdelávania. Keďže rodinný život obsahuje zložku výchovy, sú relevantné poznatky aj z pedagogickej antropológie. Rovnako filozofia v tomto smere neúnavne zdôvodňuje a vysvetľuje najmä podstatu existenciálnych potrieb a problémov, hľadania prítomného i konečného zmyslu života človeka. Rodinná problematika sa preto opiera aj o filozofiu výchovy. Psychológia a sociológia zasa predostierajú z vlastného uhla pohľadu komplex zákonitostí, ktoré toto filozoficko-antropologické uvažovanie dopĺňajú. Filozoficko-antropologická reflexia potrieb človeka v zábere historického vývoja je pre vedy o výchove a vzdelávaní, teda pre pedagogické vedy, absolútne nevyhnutná a východisková. Pedagógovia boli v každej dobe vždy istým spôsobom filozofmi. Svojím filozofickým, ale aj širším vzdelaním v rôznych oblastiach



spoločenských a prírodných vied väčšinou prekračovali rámec pedagogickej praxológie. Svojím pôsobením plnohodnotne participovali na tvorbe filozofického myslenia celej spoločnosti. Otázka hľadania novej tváre súčasnej filozofie výchovy je, ako vidno, veľmi dôležitá, ale náročná v dobe postmoderne orientovanej (rozdrobenej a rýchlo sa meniacej) spoločnosti, ktorá je nastavená na pluralitné a demokratické pravidlá. Navyše treba priznať, že v našich podmienkach ide aj o poznačenie pedagogiky deformovanou skúsenosťou jednotnej totalitnej ideológie – socializmu, ktorej ťažkosti a dôsledky ešte nie sú celkom prekonané.

Na úvod sa vynára jedna veľká otázka – *prečo má byť pedagogika rodiny predmetom filozoficko-antropologickej analýzy a sociálno-historickej reflexie?* Dá sa pochopiť, že inštitucionalizované formy výchovy a vzdelávania, realizované prostredníctvom učiteľov, vychovávateľov, teoretikov a výskumníkov hľadajú v oblasti filozofie primeranú orientáciu, ale *potrebuje to aj rodina a rodinná výchova?*

Od polovice 20. storočia sú spolupútnikmi etablovania postmoderných prístupov aj nové myšlienkové prúdy, ktorých protagonisti si uvedomujú potrebu spojenia výtvarných moderny aj postmodernity. Ide v nich o prekonanie rozporov medzi odlišnými a často i celkom opačnými prístupmi k ľudskému životu a o definovanie komplexnejších metodológií, pretože tým predchádzajúcim predsa len vždy niečo dôležité unikalo, a tak boli nevyhnutne poznačené redukcionizmom (E. Morin, 2008). Nové prúdy sú ovocím reflexie ľudských hraníc a uznania náklonnosti človeka podľahnúť ilúzii a omylu. Po zlyhaní veľkých ideologických experimentov minulého storočia sú poznačené novým vedomím pokory a spája ich potreba prekonávať kultúrne, náboženské a sociálne rozpory. Ich spoločnou témou je transdisciplinárne hľadanie podmienok udržateľného rozvoja, ale aj spolužitia odlišných kultúr a vôbec zachovanie (ľudského) života.

Úspech tohto úsilia by však bol bez udržania rodiny iba ilúziou. Rodina sa stala asi najväčšou obeťou doterajšieho chápania a rýchleho presadzovania sa „pokroku“ v každej oblasti sociálneho života. Stala sa strokotancom na mori globalizovaného sveta. Nové možnosti komunikácie umožnili akumulovanie a rozširovanie životného poznania a spájanie ľudí, ale zároveň ich vystavili riziku odcudzenia. Spoločenské zmeny v ostatných storočiach nahľadali najprv príbuzenskú a viacgeneračnú rodinu a neskôr aj rodinu nukleárnu. V našej bytostnej dráme sa strata istôt rodiny stala aj stratou blízkosti, ľudskosti, spolucítania a solidarity a v konečnom dôsledku aj stratou udržateľnosti a vitality. Opätovné hľadanie podoby rodiny a podmienok plnenia jej nezastupiteľných funkcií v kontexte výchovy, považujeme preto za prvý predpoklad našej cesty k prežitiu vôbec.

### 2.1.1 Rodina v období nástupu moderny

Pripomeňme si, že najstaršie korene európskej rodiny ležia v histórii klasickej stredomorskej civilizácie antického Grécka a Ríma na juhu, a tiež v germánskych a keltských kmeňových spoločenstvách, ktoré rozkvitli na severe a západe starého kontinentu Európy. Obidvom týmto vplyvom sa prisudzuje najväčšia zodpovednosť za dôležité znaky rodiny, ktoré sa neskôr rozšírili v celej Európe. Antické Grécko formovalo Európu *filozofickým myslením*, kultúrou ducha. Rím prispel najmä svojím *rodinným právom* a germánske kmene odovzdali európskej rodine predovšetkým *prvky bilaterálneho odvodzovania príbuzenstva* a dôraz na *individualizmus*. Rodinu vždy výrazne formovali a formujú najmä spoločenské a kultúrne vplyvy. Z historického hľadiska treba zdôrazniť, že vo vývoji európskej rodiny najvýznamnejšiu úlohu zohral nástup kresťanstva, vychádzajúci z učenia Ježiša Krista z Blízkeho východu a nadväzujúci na židovskú vieru. Cirkev pri šírení kresťanskej viery zaviedla množstvo zmien, ktoré natrvalo poznačili a aj pretvorili dovedy existujúce modely sociálneho i rodinného života v celej Európe. Ako výstižne v jednej zo svojich prednášok zdôraznila popredná slovenská historička, profesorka Emília Hrabovec: „*Z historického hľadiska je jednoducho nepopierateľnou pravdou, že Európa je tým, čím je, vďaka kresťanstvu. Naše morálne predstavy vychádzajú z Desatora a z Kristovho prikázania lásky. Aj keď ho nedodržiavame, v hĺbke nášho svedomia cítime, že konáme nesprávne. Antropológia, ktorá je v nás hlboko zakorenená, je v Európe v zásade antropológiou kresťanskou. Pohľad na človeka vychádza z potvrdenia jeho dôstojnosti, ktorá vyplýva z kresťanského chápania človeka ako Božieho stvorenia, ktorého dôstojnosť je neodcudziteľná, neprepožičiava ju nejaký ľudský zákon, preto mu ju ani žiaden ľudský zákon alebo ľudská zloba nemôžu odňať.*“<sup>1</sup>

Rodina prekonala viaceré dôležité zmeny, niektoré znaky rodiny sú však nemenné a pretrvávajú z hlbokkej minulosti až dodnes. Spoločenská reprodukcia včítane úlohy výchovy dieťaťa v rodine si vyžadujú vždy nejaký typ vnútornej sociálnej rodinnej štruktúry, ako aj silnú väzbu vo vzťahoch medzi generáciami. Analýzou vývoja rodiny a rodinnej výchovy od antiky po novovek sa zaoberala prvá časť našej štúdie (publikovaná v B. Kudláčová, red.: *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*, 2010), na ktorú nadväzuje prierezovo prehľad cez modernu až po súčasnosť. „*Minulosť európskej rodiny má vplyv na súčasnosť, jednak vo všetkom čo v nej pretrváva, ako aj v tom, čo sa úplne zmenilo,*“ konštatuje Jack Goody vo svojej publikácii *Premeny rodiny v európskej histórii* (J. Goody, 2006, s. 11).

1 <http://www.slovaci.at/clanok/items/Emilia-Hrabovec-Som-clovek-hladajuci-pravdu.html>

S chápaním a výrazom moderny, modernosti spájame synonymá pokroku, osvety, rozumu a najmä prejavov slobody, nezávislosti, autonómie. Moderna tiež predstavuje možnosť prijímania spoločensky nezáväznej morálky, bez všeobecne akceptovateľnej zhody v zásadných etických otázkach. Mnohé z týchto predpokladov moderny sa hlboko dotýkali predovšetkým rodiny a rodinného života. Orientáciu rodiny na vlastnú intimitu, hlbokú vzťahovosť a uzatváranie sa pred svetom zároveň sprevádza orientácia na širšiu, hoci benevolentnejšiu sociálnu kontrolu a väčšie právne regulované zásahy štátu voči rodine v rôznych podobách. Podoba súčasnej rodiny sa zrodila práve na zásadných princípoch moderny a postmodernity.

Nestor sociológie Emil Durkheim vyslovil vo svojej prednáške v Paríži v r. 1892 názor, v ktorom za typickú modernú rodinu označil „*párovú rodinu*“, založenú na inštitúcii manželstva, hovoril teda predovšetkým o „*manželskej rodine*“. Neskôr sa toto označenie spresnilo aj označením „*nukleárna rodina*“, chápaná ako rodina jadrová, elementárna, ktorá predstavuje základné rodinné zoskupenie žijúce v spoločnej domácnosti zloženej z rodičov a ich detí. Vyjadril tým istým spôsobom historicky najdôležitejšiu novodobú charakteristiku v premenách rodiny, typicky prislúchajúcu do obdobia moderny. Znamenalo to deklarovanie tézy, že sa rodina stala priestorom silnej privatej oblasti sociálneho života človeka. Zdôraznila sa najmä vnútorná kvalita interpersonálnych vzťahov, čo umožnilo rodinu nazvať presnejšie aj ako „*vzťahovú rodinu*“. Aj podľa P. Ariesa (1979), vynikajúceho znalca histórie detstva, je potrebné označiť takúto rodinu dokonca za „*citovú rodinu*“. Aries k tomuto názoru prišiel pri svojom bádani, keď hľadal indikátory, ktoré by podporili jeho „veľkú“ hypotézu o zrodení citu, dôležitého fenoménu pre individuálny vývin v detstve i pre vývin a rozvoj rodiny ako základného ľudského spoločenstva. Jeho práce boli dôležité aj z metodologického hľadiska skúmania rodiny a detstva, a preto súvisia s mnohými aspektmi reflexie rodinnej problematiky v psychológii i v pedagogike.

Okrem týchto výrazných charakteristík typických pre nástup moderny môžeme na druhej strane zaznamenať aj to, že rodina sa stala *partnerom štátu*, jeho *pomocným nástrojom*. Štát napomáha podporovať, kontrolovať a regulovať rodinné vzťahy a rodinný život najmä zákonmi a právnym systémom. Moderná rodina sa stala súčasne rovnako silnou súkromnou ako aj verejnou záležitosťou. Rodinu ako inštitúciu v ére moderny značne rozkolísalo *volanie po rovnoprávnosti a ľudských právach*, po možnosti rozvodu, humanizujúcich rodinné spolunažívanie. Rodina sa ocitá pod väčším verejným dohľadom štátu a kontrolou právnych nariadení, vymedzených zákonmi. Ďalším dôležitým dôvodom pre zásahy štátu do života rodiny bolo hájenie *záujmu dieťaťa*. Napríklad rodina prestáva byť v 19. storočí už rodinou „*patriarchálneho*“ typu,

lebo v záujme dieťa boli zavedené viaceré právne nariadenia obmedzujúce otcovské zásahy a trestanie (F. Singly, 1999, s. 12).

Novoveká industrializácia preniesla pracovné miesto z rodiny do továrne a obyvateľov sústredila viac do miest. Aj v oblasti poľnohospodárstva menšie rodinné farmy nahradili väčšie, ktoré koncentrovali väčšie množstvo pracovníkov. Zavedenie povinnej školskej dochádzky spôsobilo, že deti trávil väčšiu časť dňa mimo rodiny. Na prelome 19. a 20. storočia začali v priemysle pracovať ženy a niekedy aj deti. Tým sa stala domáca práca pre ženu príťažou, nemala totiž na trhu práce žiadnu hodnotu, izolovala ženu od spoločenského diania a bránila jej v prirodzenom spojení s prírodnými dejmi, ktoré na dedinských usadlostiach boli pre ženu príznačné. Na trhu práce žena mala a dodnes stále má horšie postavenie ako muž. Väčšie pracovné zaťaženie žien, ktoré nebolo kompenzované žiadnymi výhodami, viedlo k väčšiemu tlaku ženských hnutí a v rodinách vyvolávalo väčšie napätie. Muž prestal byť jediným živiteľom rodiny a jeho prestíž v rodine začala klesať. Rodina stratila pevný spoločenský status a vo verejnom priestore začal proces stierania niektorých rozdielov medzi mužmi a ženami.

Sobáše prestali byť určované inými záujmami než prianím snúbencov žiť spoločne. Súhlas rodičov so sobášom sa stal až dodatočným formálnym aktom. Väčšia spoločenská mobilita, ktorú priniesla industrializácia šla ruka v ruke s väčšou priestorovou mobilitou. Ako sa spoločnosť stávala bohatšou, stierali sa rozdiely medzi vrstvami a triedami. Rozvinutá industriálna spoločnosť bola stále menej hierarchická, viac pyramídová a dnes je priestorom pre ekonomickú a informačnú výmenu. Ľuďom záleží hlavne na tom, či sú vnútri alebo vonku tohto priestoru. Moderná doba ľudí oslobodila od starých väzieb na spoločenskú triedu a na miestnu komunitu, nie sú podriadení vrchnosti a priamo ani cirkvi. Daňou za toto oslobodenie je rozčlenenie ľudského života do málo súvisiacich sfér riadených byrokratickými aparátmi novodobého štátu. V každej sfére je predpísaná rola. Je nesporné, že do rodiny industriálnej doby dnešné štátne a iné inštitúcie zasahujú do stále ubúdajúcich kompetencií (O. Matoušek, 1993, s. 23).

Zo sociálnych a kultúrnych vplyvov výrazne formujúcich rodinu začiatkom 20. storočia bolo azda najvplyvnejším už spomenuté **hnutie za emancipáciu žien**, za ich *volebné právo a zrovnoprávnenie*, najmä v pracovnej oblasti. Moderná doba oslobodzovala od starých väzieb na určitú spoločenskú triedu, od presne danej roly a činností. Feminizmus ako široký názorový prúd, ktorý sa zaoberá miestom ženy v spoločnosti spôsobil, že v moderných dejinách vznikli jeho rôzne „odtiele“, počnúc radikálnymi až po umiernenéjšie. Feminizmom bola silno ovplyvnená filozofia a dokonca aj teológia, čo umožnilo zmeniť spôsob, akým premýšľame o sebe samých, o Bohu, o spoločnosti a poslaní

cirkvi v modernej spoločnosti. S bojom o volebné práva žien sa spájalo aj **právo na vzdelávanie** a postupne čoraz viac sa rozširujúca požiadavka **sexuálnej slobody**. S možnosťou života čoraz viac nezávislého od mužov sa spája aj možnosť rozhodovania o tehotenstve, ktorá začala byť reálna príchodom a masívnou propagáciou antikoncepcie v 60. rokoch 20. storočia. Feminizmus môžeme charakterizovať jednak ako *umiernený* sociálny proces zápasiaci o rovnosť a rovnoprávnosť v ekonomickej, prípadne politickej oblasti, a tiež ako feminizmus *radikálny*, ktorý stavia na presvedčení, že diskriminujúce sú všetky predkladané sexuálne stereotypy, niektoré diferencované prejavy sexuálneho správania, mužské násilie, ako aj celý výklad histórie zo ženského uhla pohľadu.

Počas Veľkej francúzskej buržoáznej revolúcie bola v r. 1789 sformulovaná **Deklarácia ženských práv**, ktorej protagonistkou bola Olympia de Gouges. Revolúcia priniesla aj zmenený názor na rodinné právo, nový pohľad na manželstvo. Francúzske osvietenstvo sa v porovnaní s nemeckým osvietenstvom líšilo napríklad v tom, že malo silný proticirkevný charakter. Jedným z cieľov revolúcie bolo minimalizovať moc cirkvi a následne previesť jej rozsiahly majetok na občiansky štát. Cieľom bolo, aby sa manželstvo a rodina stali štátoprávnymi, nie cirkevnými inštitúciami, čiže manželstvo sa začalo chápať ako občianskoprávny kontrakt. Tak to stanovila aj prvá *Ústava* z roku 1791 (II, 7), podľa ktorej: „*Zákon pozerá na manželstvo ako na čisto občiansku zmluvu.*“ Inštitút manželstva v predrevolučnom období totiž upravovalo výhradne právo katolíckej cirkvi – kánonické právo, keďže cirkev sa považovala za ochrankyňu manželstva a rodiny. Cirkev bola oprávnená konať v záležitostiach manželstva, vo veciach kontroly nad uzatváraním manželstva, vedenia matrik, v účasti pri výchove detí, ako aj v záležitostiach odľuky od stola a lože v prípade stroskotania manželstva. V r. 1792 bol uzákonený rozvod, ale manžel mal právo na svojich mužských potomkov. Žena bola rozvodom ekonomicky znevýhodnená. Napokon Napoleon a jeho reštaurácia monarchie vo Francúzsku tento vývoj zvrátili späť a rozvod bol v r. 1816 opäť zrušený.

S chápaním manželstva ako občianskoprávneho aktu sa spojilo aj uvoľňovanie prekážok pre rozvod, hoci otázka rozvodu v rámci manželského práva bola vždy diskutabilná aj mimo cirkevného práva. Rozvod sa teda „po novom“ pripúšťal, ale len po splnení prísne stanovených podmienok. V prvom rade sa vyžadoval súhlas oboch manželov. Druhou podmienkou bol neúspešný pokus o zmier pred zmierovacím súdom zloženým aspoň zo šiestich príbuzných oboch manželov. Až následne mohli manželia požadovať od príslušného matričného úradu vyhlásenie, že ich manželstvo bolo zrušené.

Napoleonom prijatý civilný zákon, tzv. *Code civil*, síce bez výnimky a stále zachovával obligatórny občiansky sobáš, na druhej strane do značnej miery

obmedzil rozvod. Obmedzenia mali nielen zákonný, ale aj morálny charakter. Predrevolučný *ancien régime*, ktorým sa označoval absolutistický vládny systém vo Francúzku v 17. a 18. storočí, padol okrem iného aj pre celkový mravný úpadok spoločnosti. Zavedený nový poriadok potreboval nadobudnúť stabilitu a tá sa dala dosiahnuť požiadavkou prísnejšej morálky, najmä v otázkach manželstva a vo vzťahu k majetku. Vo feudálnej Európe patrila starostlivosť o morálku k verejným záležitostiam a do právomoci štátnej cirkvi. Keďže postavenie cirkvi vo Francúzsku revolúcia oslabilo, musela sa verejná starostlivosť o morálku zreorganizovať ďalšími novými prísnymi normami. Dualizmu štátu a práva, spoločnosti a mravnosti zodpovedal stav, v ktorom morálka už nebola právne sankcionovaná, ale mala byť spravovaná spoločnosťou občanov. Pri prekonaní mravného úpadku a rozvoju spoločnosti mali napomôcť manželstvo, rodina a povolanie občana. Už Veľká francúzska buržoázna revolúcia bola pokusom nastoliť vládu rozumu a slobody politickým spôsobom. Po nej nastalo obdobie, ktoré predpokladalo ďalšiu nevyhnutnú zmenu, ktorá by však navždy skoncovala so štruktúrou a charakterom buržoáznej spoločnosti.

Dozrela hodina pre novú *revolúciu – proletársku*, ktorá bola skutočným revolučným skokom v nastolení zmien. Kým Immanuel Kant formuloval vo filozofii *kritiku čistého rozumu* a zdôrazňoval osvietenický prístup k ľudskému poznaniu, ktorý prehodnotil otázky metafyziky, náboženstva, etiky, antropológie, tak novou *proletárskou revolúciou* a aj novou orientáciou vo filozofii – *dialektickým materializmom* – sa mal radikálne zmeniť celý názor na vývoj spoločnosti i na spôsob uchopenia moci. Pokrok a dobro sveta sa očakáva od revolučnej cesty nastolenia zmien všetkých vecí – *diktatúrou proletariátu, triednym bojom za odstránenie vykorisťovania človeka človekom a vytvorením beztriednej spoločnosti*. Karol Marx svojou veľkou analytickou schopnosťou opísal sociálnu a ekonomickú situáciu svojej doby a ukázal aj cesty k novej revolúcii, ktorá by mala odstrániť všetky protirečenia človeka i sveta. Založením Komunistickej strany a zrodom jej manifestu v r. 1848 dal do pohybu široké revolučné dianie. Proletárska revolúcia sa najradikálnejšie presadila a uskutočnila v Rusku pod vedením V. I. Lenina. Marxova teória sa zakladala na materializme, čo sa ukázalo jej veľkým omylom. Človeka označil za produkt ekonomických podmienok a síl v spoločnosti a všetky jeho problémy chcela táto teória vyriešiť zvonka, vytvorením priaznivých ekonomických podmienok. Marxizmus sľuboval raj na zemi, spravodlivú a beztriednu spoločnosť, víziu rovnoprávnosti, odstránenie vykorisťovania človeka človekom.

Vývoj podoby *novodobej rodiny* prehľadne analyzuje vo svojej publikácii *Rodina jako instituce a vztahová síť* Oldřich Matoušek (1993, s. 47). Vo vzťahu k rodine zdôrazňuje, že marxizmus vychádzal z učenia a diela Fri-

dricha Engelsa – *Pôvod rodiny, súkromného vlastníctva a štátu* (F. Engels, 1950), kde opisuje a sľubuje nový typ rodiny. Odstránením vykorisťovania človeka ľudia nájdu k sebe lepšie vzťahy, budú sa slobodne uzatvárať manželstvá a aj slobodne rozchádzať, čím zanikne prostitúcia. Sociálne spravodlivý štát pomôže rodine v starostlivosti o deti, štát sa bude starať o každého bez rozdielu. Dievčatá a ženy nebudú ohrozené nechceným tehotenstvom a budú môcť vychovávať deti i bez manželov za pomoci a podpory štátu. F. Engels vo svojom diele kritizoval a opisoval kapitalizmus, ktorý podľa neho vytvoril predpoklady prechodu k beztriednej spoločnosti. Odbúral feudálne lipnutie na pôde, rozšíril trh. Ak majú trhové vzťahy v ekonomike dobre fungovať, ľudia musia byť čo najľahšie voči sebe a v spoločenskom postavení čo najrovnejší. Sloboda ľudskej vôle deklarovaná reformátormi cirkvi na začiatku novoveku, bola nevedomelým nábehom k ideológii kapitalizmu, ktorý preferuje ekonomické záujmy. Buržoázne manželstvá dávajú ľuďom slobodu len v rámci ich spoločenskej triedy. Len beztriedna spoločnosť a spravodlivé rozdelenie spoločného majetku medzi všetkých, povedie ku skutočnej, totálnej slobode. Slobodný muž si vezme slobodnú ženu len na základe obojstranného priania. Slobodná žena bude so slobodným mužom tak dlho, ako sami budú chcieť. Zmizne aj nevera, pretože muži i ženy nebudú nútení neveru trpieť. Rozvody sa stanú požehnaním pre spoločnosť, tvrdil Engels (in O. Matoušek, 1993, s. 47).

Boli to utopické predstavy obrovského rozsahu. V Engelsových proklamáciách vystupuje štát ako univerzálny patriarcha. Keď sa začali tieto idey uskutočňovať v reálnom socializme, ukázalo sa, že socialistický štát sa z takéhoto ideálneho knižného patriarchu rýchlo degeneruje na patriarchu autoritatívneho, neplniaceho sľuby a voči rodine sa správa neprajne. Prvým signálom zlyhania utopických predstáv o potenciách kolektívu, ktorý bol považovaný za hlavného nositeľa spoločenského pokroku, boli očividné neúspechy kolektívnej výchovy detí, ktorá chcela nahradiť silu a vplyv rodinnej výchovy. Platilo to aj v našich slovenských podmienkach. „Pro-rodinná“ orientácia odborníkov a kritika socializmu sa zamerala najmä na spôsob zaobchádzania s deťmi v detských domovoch. Výskumne sa v bývalom Československu tejto problematike venovali v 60. rokoch 20. storočia (v ére vrcholiaceho socializmu) napr. psychológovia Langmeier a Matějček, ktorí v teórii detského vývinu opísali *koncept depriváčného syndrómu*. Pevnú citovú väzbu medzi dieťaťom a rodičom vyhlásili psychológovia za nutnú podmienku zdravého psychického vývoja človeka. Bola to priama podpora dôležitosti rodinného prostredia a výchovy v rodine, nevyhnutnej podmienky pre harmonický osobnostný rozvoj človeka. Kritické výhrady boli neskôr adresované všetkým kolektívnym zriadeniam pre deti, jasliam, materským školám, školským družinám. Marxiz-

mus v podobe socializmu sa v praxi neosvedčil ani v sľubovanej emancipácii žien, fungujúce služby neoslobodzovali ženy od ubíjajúcich domácich prác. Dosiahla sa takmer úplná zamestnanosť žien v produktívnom veku, čo bolo výrazným diskriminujúcim faktorom. Práca ženy v domácnosti sa stala jej povestnou „druhou zmenou“. Vysoká zamestnanosť žien bola nutná i ekonomicky, pretože rodina nevystačila vyžiť len z príjmu muža (O. Matoušek, 1993, s. 48).

### 2.1.2 Rodina v postmodernej dobe

Kritiku obdobia moderny reprezentuje a završuje nastupujúca *postmoderna*. Postmoderna začala obhajobou umeleckého eklektizmu a vo filozofii znamenala najmä relativizáciu všetkých pôvodných metafyzických predstáv a racionality. Stala sa tak čiastočne aj tézou proti moderne, akousi *anti-modernou*. Racionalizmus v osvietenstve rozlišoval pravdu od nepravdy, morálne správanie od nemorálneho tým, že najprv stanovil pevné kritériá. Moderne sa vytýkal hlavne myšlienkový absolutizmus, snaha presadiť sa cez logocentrizmus ako panstvo racionality a univerzality v kultúre novej spoločnosti. Postmodernizmus vychádza z myšlienky, že rôzne kultúry v dejinách vytvárajú vlastné nezávislé kritériá vývinu a hodnotenia, a preto už neexistuje zadefinované *morálne univerzum*, ktoré by mohol rešpektovať každý človek. Existuje nielen kultúrna, ale aj skupinová *diferencovanosť* v rámci jednej krajiny. Každá skupina má svoj etický hodnotový systém, ktorý stojí vedľa inej skupiny s odlišnými hodnotami. Avšak práve v tomto bode sa postmoderné myslenie javí aj ako silno pozitívne, pretože rešpektuje a berie do úvahy pluralitu iných hodnotových systémov (J. Skalková, 1995, s. 7). Nielen jedinci navzájom, ale tiež rôzne sociálne skupiny (napr. rodina) majú odlišnú hierarchiu hodnôt. Pluralita sa neriadi iba princípom, podľa ktorého pri voľbe hodnôt platí „*bud’ – alebo*“, ale viac sa riadi princípom, ktorý znamená „*nielen – ale aj*“, čiže pripúšťa každú možnosť a každý ďalší náhľad, ktorý sa v dialógu a plodnej prezentácii ponúka človeku k slobodnej voľbe. *Pluralita* v postmoderne sa môže stať v konečnom dôsledku prínosom, obohatením o viaceré možné stanoviská, ktoré sa môžu v plodnom dialógu medzi skupinami poskytovať a rozvíjať.

V čase postmodernity už neexistuje uzavretý celkový výklad života, celková koncepcia univerzálneho, pre všetko ľudstvo platného cieľa, ako to prezentovalo napríklad osvietenstvo. Všetky tieto čiastkové aspekty moderny a rozvoja postmodernity sa v určitej miere dotkli aj vývoja a podôb rodiny. V každom prípade sa nové trendy rýchlo presadili do bežného ľudského života, takže



rodinný život moderna či postmoderna poznačili skôr, než si rodina vedela uvedomiť a teoreticky zdôvodniť jej pôvod a vplyvy.

V *postmodernej rodine* sa naďalej kladie veľký dôraz na *vzájomné vzťahy*, avšak model nukleárnej rodiny postmoderna ruší a rodinu úzko *prepája iba s jej fungovaním, s výkonom a kvalitou viacerých jej funkcií* – biologicko-reprodukčnou, socializačnou, výchovnou, domestifikačnou, ekonomickou, biologickou, citovou. Doterajší model *vzťahovej rodiny* sa postupne mení a rodina býva častejšie označovaná ako *rodina funkčná či dysfunkčná*, regulovaná jednotlivými úlohami, ktoré vyplývajú z jej funkcií.

Všetky atribúty postmodernity a jej vývojový pohyb sa priamo premietajú aj do najvnútornejšej podstaty a života súčasnej rodiny. Rodina, ktorej sa pripisuje miesto najmenšieho spoločenského subsystému, je pod vplyvom zmien v ostatných spoločenských subsystémoch. Pritom je zrejmé, že tieto zmeny (napr. zmeny sociálno-ekonomického charakteru, zmeny v postavení mužov a žien v spoločnosti, rozmach životných možností, nárast sociálno-patologických javov) ovplyvňujú to, ako sa rodine darí tieto funkcie celkovo zabezpečiť. Treba zdôrazniť, že *rodina je tiež meniaci sa systém*, ktorý má svoje dôležité vývojové fázy. Zdrojom zmien v manželskom a rodinnom živote sú preto nielen vplyvy prichádzajúce z vonkajšieho prostredia, ale aj vnútorné sily rodiny, pomocou ktorých sa s nárokmi doby rodina vyrovnáva. Usporiadaný a harmonický vývoj rodinného života a výchovy v rodine, štruktúra rodiny a charakter vzťahov v rodine ovplyvňujú aj vlastnosti jej jednotlivých členov a celkovú funkčnosť rodiny.

Súčasnú postmodernú rodinu najvšeobecnejšie charakterizuje to, že je silno *individualistická*. Ide o ďalšie drobenie záujmov jednotlivých osôb v rámci nukleárnej rodiny. Zdôrazňujú sa osobné odlišnosti, osobitné spôsoby myslenia a cítenia jednotlivcov, podľa ich vlastnej logiky v rámci rodiny. Vo výchove detí sa presadzuje viac proces *personalizácie* a sústredenej pozornosti na individuálny rozvoj dieťaťa ako proces *socializácie* a podpory prosociálnosti, solidarity a rešpektu k iným. Menšie šance pre takúto individualistickú orientáciu jednotlivca majú rodiny s väčším počtom detí. Preto „poklona“ individualizmu ide ruka v ruke s obmedzením počtu narodených detí v rodine. Zúžením sociálneho priestoru rodiny len na rodiny s dvoma deťmi má svoj zákonitý dôsledok a je často iba zabezpečením jednoduchej reprodukcie populácie bez prírastku. Manželstvo síce je a naďalej ostáva symbolom manželského spoločenstva, avšak podľa postmodernej mentality ostáva už viac-menej len *symbolom „inštitúcie“*, nie celoživotného sebadarujúceho vzťahu k druhej osobe. Narastajúca *autonómia* modernej rodiny podkopáva postavenie manželstva ako pevnej celoživotnej partnerskej väzby. Postmoderné manželstvo nepredstavuje jedinú možnosť medzi ostatnými formami rodinných vzťahov.

Derrida, jeden z popredných francúzskych postmoderných filozofov, dokonca výraz „manželstvo“ navrhoval v r. 2004 úplne odstrániť z občianskeho zákonníka, a to z viacerých dôvodov právneho charakteru. V postmoderne *chýba verejná mienka a univerzálne platný názor*, ako dôležitý a prvý indikátor a regulátor toho, čo je a čo nie je správne.

Rodina sa v postmoderne stáva prednostným privilegovaným miestom, v ktorom *si jednotlivé osoby chránia svoju individualitu*. Táto skutočnosť mení zásadným spôsobom aj výchovu a charakter socializácie osôb, ktoré rodinu vytvárajú.

Keď hovoríme o rodine (nielen z hľadiska spôsobu usporiadania vzťahov, ale aj z hľadiska histórie), máme väčšinou tendenciu predstaviť si ju predovšetkým ako *úplnú, nukleárnu rodinu – tvorenú osobou otca, matky a ich detí, prepojenú úzkymi vzťahovými väzbami*. Charakteristikou nukleárnej rodiny oproti tradičnej veľkej rodine je to, že ide o *rodinu s intímnymi vzťahmi*, ktorá predstavuje akýsi fungujúci „súkromný priestor“ pre súžitie osôb, ktoré spája. Vyčlenila sa v nej vzťahová zóna, preniknutá citovou blízkosťou manželov, často ešte v období predmanželskej známosti, rozhodnutím o jej potvrdení manželstvom a počatím dieťaťa (F. Singly, 1999, s. 37).

Novodobí sociológovia, najmä však predstavitelia postmodernej a súčasnej éry, na základe viacerých vlastných štúdií otriasli aj touto ustálenou predstavou a rozšíreným „mýtom“ o úplnej a pevnej nukleárnej rodine. Tvrdia, že nukleárna rodina dnes už nie je sebestačným a autonómnym spoločenským zoskupením, akým bola v minulosti. Rodina je podľa nich dôležitý **sociálny konštrukt**, pre človeka najdôležitejší sociálny útvar, ktorý však vytvára iba širokú *rodinnú individualizovanú sieť sociálnych vzťahov*, nie autonómnu jednotku. Mnohé aspekty prosperity rodiny sú preto priamo závislé od týchto širších rodinných väzieb. Rodinná sieť vzťahov reaguje na závažné udalosti v rodine, závažné rozhodnutia sa robia vzhľadom na širokú rodinu, čo len potvrdzuje sociológmi zdôvodňovanú tzv. *konceptiu vzťahu rodiny k sociálnej skutočnosti a rodiny chápanej len ako nutného sociálneho konštraktu*. Podľa D. Reissa (in O. Matoušek, 1993, s. 39) si rodina veľmi jasne buduje a udržuje svoje presvedčenie o povahe sociálnej reality podľa vlastnej individuálnej skúsenosti v rodine. Viacerí slovenskí sociológovia na základe výskumov v súvislosti s reprodukčnou funkciou rodiny konštatujú (P. Guráň, J. Filadelfiová, 2005; M. Piscová, 2004), že rodina ako autonómna medzištruktúra medzi jedincom a spoločnosťou stráca na význame.

Napriek tomuto dominantnému znaku sociálnej orientácie novodobej rodiny v žiadnej spoločnosti, ani v tej postmodernej, nie sú úplne bez významu *emocionálne putá v rodine* (najmä medzi matkou a dieťaťom a vo väčšine z nich aj medzi otcom a dieťaťom). Starostlivosť o potomstvo v rámci páro-

vého a silného citového vzťahu, určeného relatívne výhradnými sexuálnymi a manželskými právami, zostáva zatiaľ univerzálnou črtou rodiny. Má najväčší vplyv a vytvára najsilnejší tlak na prevzatie zodpovednosti aj za výchovu dieťaťa.

Súčasnnej modernej a postmodernej rodine *chýba medzigeneračný horizont*. Spôsobuje to devalváciu dedičstva tradičných hodnôt prenášaných z generácie na generáciu. Znížil sa celkový *význam hodnoty rodiny*, viac reálne ako deklaratívne, pretože deklaratívne je hodnota rodiny stále veľmi vysoká. Dlhé obdobie sa u nás vyzdvihoval skôr vzťah ku kolektívu, čo tiež zastieralo hodnotu rodiny. Možné príčiny rodinnej destabilizácie treba vidieť v rôznych oblastiach celého vzťahového rámca, ktorý rodina vytvára. Podľa L. Výrosta a V. Slaměníka (2001, s. 325) *charakteristiky súčasnej rodiny a jej problémy*, vyjadrujúce jej krehkosť a zraniteľnosť najmä v oblasti usporiadania vzťahov a spôsobov ich prežívania, by sa dali zhrnúť do niekoľkých bodov:

- a) *zameranosť na záujmy jednotlivca,*
- b) *chýba očakávanie trvalosti vzťahu,*
- c) *odsúvanie rodičovstva,*
- d) *intímne vzťahy a trvalé partnerstvo bez väzby na jeho prirodzené možné dôsledky – reprodukciu a narodenie dieťaťa,*
- e) *skorá a častá predmanželská skúsenosť v oblasti sexu,*
- f) *zrelosť partnerov je často len fyzická a zaostáva za psycho-sociálnou,*
- g) *stiera sa špecifickosť mužskej a ženskej roly prílišným a jednostranným zdôrazňovaním rovnoprávnosti. Podceňuje sa antropologicky daná komplementarita muža a ženy. Vysoká zamestnanosť a vzdelanosť žien vytvára rozpor medzi poslaním matky a manželky a zamestnanej osoby,*
- h) *obmedzené možnosti na bezprostredný kontakt a „spoločný“ život, nedostatok času, celkovo vypätý životný spôsob, nesúlad medzi pracovnými a rodinnými povinnosťami, dvojkariérové rodiny,*
- i) *výchovné pôsobenie rodičov nahrádzajú inštitúcie a ďalšie socializačné vplyvy (škola a iné výchovné a vzdelávacie zariadenia, služby, spoločné stravovanie...),*
- j) *medzigeneračné vzťahy sú značne zúžené na kontakty len medzi dvoma generáciami. Výrazný je tiež odklon od typických rodinných koalícií – už nedominuje dominantný otec a submisívna matka,*
- k) *nízka stabilita rodín, vysoká rozvodovosť spôsobuje diferenciaciu foriem súžitia manželov a rodín. Vysoká spoločenská tolerancia voči rozvodom a novým formám spolužitia,*
- l) *nízka pôrodnosť, rast významu a dostupnosti antikoncepcie pri plánovaní rodiny, rodičovstva. Chýbajú tzv. protirozvodové bariéry – najmä spoloč-*

čenské, ale i odborné,

m) *snaha cirkví posilniť stabilitu rodiny,*

n) *z hľadiska hodnotovej orientácie* je vyšší dôraz na materiálne hodnoty, snaha vyrovnáť sa životnou úrovňou iných vyspelých krajín a zabezpečiť si väčšie pohodlie, súkromie a bohatstvo.

Za činiteľ spôsobujúci disharmóniu rodinného života treba považovať aj fakt, že sa v spoločnosti uvoľnili typické tzv. *protirozpadové bariéry*, ktoré zvyrazňujú dysfunkčnosť súčasných rodín. Znížil sa vplyv cirkví, zvýšila sa spoločenská tolerancia voči rozvodom, voči voľným formám a modelom rodinného spolužitia. Rozpad rodiny sa stáva takmer módnym trendom. Zmizli aj prípady tzv. skrytých rozvodov, čiže takých prípadov spolužitia, keď rodina navonok pôsobila ako úplná a bezproblémová, ale rodinná atmosféra, úroveň a kvalita vzťahov v nej v skutočnosti bola slabá, narušená, účelová až negatívna.

Rodina a manželstvo je legitimizáciou sexuálneho vzťahu medzi mužom a ženou s jasne vymedzenou *reprodukčnou úlohou*, so zárukou pokračovania a pretrvania spoločnosti ako celku. Ľudia vstupujú do manželstva, aby dosiahli emočné zblíženie s partnerom, vrátane sexuálneho zblíženia a aby sa stali rodičmi. Obsah tejto funkcie je vymedzený nielen počtom narodených detí (pôrodnosťou), súvisí aj s vývojom sobášnosti a rozvodovosti. K zachovaniu funkčnosti rodín môžu prispieť aktivity výchovy k manželstvu a rodičovstvu.

Spoločnosť v období relatívneho dostatku je schopná starať sa o jedinca priamo a poskytovať mu širokú škálu alternatívnych súžití a reprodukčného procesu, a to i vo forme rôznych možností súžití, ktoré sú typické pre postmoderný chaotický pluralizmus:

- súžitie biologických rodičov a ich detí,
- súžitie rodičov adoptívnych či pestúnskych a získaných detí,
- súžitie partnerov rozhodnutých nemať deti,
- súžitie bezdetných manželov bez možnosti mať vlastných biologických potomkov prirodzenou cestou,
- súžitie bezdetných manželov pre tzv. nekonzumované manželstvo,
- súžitie bezdetných manželov, ktorí „vlastného“ biologického potomka získajú týmito neprirodzenými cestami: umelým oplodnením ženy; prostredníctvom ženy, ktorá je nositeľkou cudzieho vajíčka; prostredníctvom ženy, ktorá je dárkyňou vajíčka inej nositeľke, ale plní rolu matky po narodení dieťaťa a možno v budúcnosti ešte do úvahy príde aj cesta klonovania;
- súžitie rodičov, ktorí žijú bez vlastných detí preto, že neboli ochotní alebo schopní postarať sa o ich potreby a deti im odobrali,
- žena, ktorá sa rozhodne vychovávať dieťa sama a partnera o narodení dieťaťa úmyselne neinformuje,
- homosexuálne alebo lesbické dvojice, ktoré sa starajú o dieťa jedného ale-

bo oboch partnerov.

Menované alternatívy nastoľujú vážne právne a hlavne etické otázky. Kto má právo na reprodukciu (resp. prijatie) a výchovu dieťaťa? Kto má právo na materskú rolu – dárkyňa, či nositeľka vajíčka? Môžu sa homosexuálne dvojice starať o dieťa? Neutrpi dieťa ujmu, ak príjme atypické modely správania? Neovplyvní homosexuálna orientácia „rodičov“ (a ich identifikačný vzor) proces tvorby identity osobnosti a pohlavnú orientáciu vychovávaných detí? Nepoškodí možnosť klonovania proces náhody oproti výberu a vo svojich dôsledkoch nedeformuje ľudstvo? Napokon je na mieste aj otázka, či tieto nové možnosti a trendy vo vývoji rodiny a jej úloh, ktoré má naplňať, slúžia v konečnom dôsledku na osoh človeku a či tento akcelerovaný pokrok nie je len skrytým úpadkom a procesom istého sebazničenia ľudstva? (J. Výrost, J. Slaměník, 2001, s. 325).

**Vývoj reprodukčného správania slovenskej populácie** v sledovanom období 90. rokov 20. storočia a v prvých rokoch 21. storočia je vykreslený kvantitatívnymi ukazovateľmi z výskumných zistení zameraných na hodnotové preferencie obyvateľov Slovenska. Čoraz častejšie sa vývoj súčasného partnerského a reprodukčného správania aj na Slovensku vysvetľuje v kontexte teórie *druhej demografickej revolúcie*. Globálne zmeny sociálno-ekonomického charakteru iba spustili a urýchlili zmeny reprodukčného správania aj slovenskej populácie. Zmeny značne posunuli vzorce a normy sociálneho správania. Podľa tvrdení viacerých slovenských sociológov a demografov (J. Matulník, 2004; K. Pastor, 2005, 2006) možno predpokladať, že ak by bol súčasný demografický vývoj na Slovensku preda len v rozhodujúcej miere viac dôsledkom pôsobenia sociálno-ekonomických faktorov, tak sa v budúcnosti – po prekonaní množstva sociálno-ekonomických ťažkostí, pôrodnosť a sobášnosť môžu opätovne zvýšiť. Ak však pôjdu zmeny reprodukčného správania ruka v ruku so zmenami v hodnotovom a normatívnom systéme slovenskej populácie, sú perspektívy priaznivého vývoja reprodukčného správania oveľa menšie. Pre pedagogiku z toho vyplýva dôležitá úloha v rodinnej výchove a vo výchove k manželstvu, rodičovstvu – vo výchove k rodinným vzťahom a rodinnému životu treba posilniť zložku hodnotovej výchovy a výchovy postojov k zodpovednosti a slobode, k zdravému životnému štýlu, ku hľadaniu zmyslu života.

Pre porozumenie základných znakov súčasnej rodiny je dôležité vysvetliť aj pojem *privátna (osobná) individualizácia* v rodine. Proces osobnej individualizácie sa často spája s vymanením sa z pút tradície, znamená odpútanie sa od historicky odovzďavaných zvykov a záväzkov v rodine, od majetkových a profesijných predurčení v rodine, čo niekedy zároveň znamená odmietnutie ponúknutých hodnôt (napr. ponúknutých aj vo výchove), dištancovanie

sa od hodnôt iných členov rodiny. Možnosť voliť si vlastné hodnoty, identifikovať sa s vlastnými hodnotami, znamená nielen možnosť rozhodovať sa samostatne, poradiť si v životných situáciách sám, ale zároveň aj nutnosť niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť. A práve toto sú najvýraznejšie znaky individualizácie vo vývoji jedinca ako svojbýtnej osobnosti uprostred fungovania celého spoločenstva rodiny.

Každá individualizácia, je aj riskantný civilizačný výdobytok. Individualizácia neznamená automaticky rozvoj osobnosti, môže sa prejavovať aj ako bezohľadnosť, zahľadenosť do seba, egoistické presadzovanie sa na úkor druhých. Preto paralelne s osobnou individualizáciou jedinca v rodine vstupuje na scénu i spoločenská kontrola, zasahujúca do života ľudí vo forme korektúry a vytýčenia zásad žiaduceho spôsobu sociálneho života. Prejavuje sa napríklad vo formulácii zaväzujúcich zákonov týkajúcich sa povinnej starostlivosti o deti – o ich zdravie, vzdelanie, dôstojnosť.

V ľudských myšliach sa rodina najčastejšie spája s manželským párom a s ich deťmi žijúcimi v spoločnej domácnosti. Rodina je tak definovaná existenciou dvoch základných vzťahov – vzťahom medzi mužom a ženou (vzťah afinity) a medzi rodičmi a deťmi (vzťahy filiácie). Takto vymedzená rodina sa nazýva **nukleárna rodina** alebo **manželská monogamická rodina**.

*Manželská rodina* sa ešte stále považuje za modelový typ rodiny na Slovensku a snaží sa ju presadzovať aj rodinná politika. Tá stále zostáva dôležitou podmienkou spoločného života rodičov s deťmi a významným orientačným bodom väčšiny partnerských vzťahov. Rodinná politika na Slovensku síce nesmie diskriminovať nemanželské rodinné spoložitia, avšak dáva najavo, že vníma manželské rodiny ako „cieľové veličiny“ politiky, a teda ako osobitne želateľné formy rodinného spoložitia. V rodinnej politike sa táto skutočnosť vysvetľuje tak, že spojenie rodinného spoložitia s právnym inštitútom manželstva vedie k takým štrukturálnym podmienkam spoložitia, ktoré sa práve z hľadiska najslabšieho člena rodiny, dieťaťa, všeobecne javia ako najvýhodnejšie.

Aj najnovší *Zákon o rodine č. 36/2005* túto skutočnosť pripomína. V článku 1 sa manželstvo definuje ako zväzok muža a ženy, ktorého hlavným účelom je založenie rodiny a riadna výchova detí.

Dizertačná práca Miroslavy Fekete (2011) veľmi prehľadne analyzuje najdôležitejšie zmeny vo vývoji rodiny v prechode od tradičnej rodiny k modernej až k postmodernej, najmä z hľadiska sociologického hodnotenia. V monografii *Rodina a spoločnosť* sociológ I. Možný poskytuje iným spôsobom analyzujúci pohľad na vývoj modernej, postmodernej rodiny k jej súčasnej aktuálnej podobe a forme. Možný konštatuje, že od 50. rokov 20. storočia až podnes zasiahla rodinu západoeurópskeho typu „lavína“ zmien, ktoré by sa

dali *sociologicky bližšie* opísať takto (I. Možný, 2008, s. 20 – 23):

1. *Pokles viacgeneračného spolužitia* spôsobili diskontinuitu generácií a zmenu v štruktúre rodiny. Zmeny sa týkajú veľkosti rodín. Veľké a viacpočetné rodiny sú ojedinelé, čo spôsobuje dlhodobý pokles pôrodnosti. Zvyšovanie veku matiek pri pôrode.
2. *Zmeny v sexuálnom správaní*. Tradičná rodina mala monopol na legitímne plodenie a socializáciu detí, ktorý sa udržal pomerne dlho. Moderné technológie pomocou rôznych druhov antikoncepcie umožnili oddelenie plodenia detí od sexu. Zvyšuje sa vek rodičov, keď sa stávajú rodičmi a počet detí narodených mimo manželstva.
3. *Liberalizácia v legalizácia partnerského spolužitia* spôsobuje pokles sobášnosti. V tradičnej rodine mali veľký vplyv pri výbere partnera rodičia, cirkev a komunita. Dnes dochádza k erózii tohto vplyvu a jedinec sám rozhoduje o výbere svojho budúceho partnera, ako aj o forme, ako bude tento vzťah prežívať.
4. *Sekularizácia* – spôsobuje obmedzenie vplyvu cirkví na rodinu a presadzovanie svetského spôsobu života a ateistických názorov. Manželstvo dvoch ľudí v tradičnom systéme sa najmä vplyvom kresťanského učenia cirkví dalo zrušiť len vo výnimočných prípadoch. V súčasnosti sa manželstvo vníma ako občianska, ktoroukoľvek stranou vypovedateľná zmluva. Spôsobuje to rozvodovú explóziu v rôznej miere a rozsahu.
5. Rodina prichádza vďaka rozvoju rôznych *špecifických inštitúcií* o množstvo svojich tradičných funkcií a priestor vplyvu. Najmä škola prevzala od rodiny úlohu a veľký podiel vo vzdelávaní a výchove detí. Tiež masmédiá zrušili monopol rodiny na socializáciu detí a mládeže. Výrazne formujú ich názory a postoje ku hodnotám a správne životnému štýlu.
6. *Rola ženy* sa zmenila tým, že je zamestnaná a chce v živote dosiahnuť pracovný úspech, na materstvo jej preto veľa času neostáva. Celoživotné materstvo ženy sa mení na krátku epizódu v jej živote. Konzekveniou vzdelanosti, kvalifikovanosti, ale aj finančnej situácie a zabezpečenia rodiny je, že sa ženy zamestnávajú rovnako ako muži. Dvojkarierové manželstvá sú časté a sú prirodzeným dôsledkom tohto trendu.

V Tabuľke č. 2 sú zhrnuté základné charakteristiky tradičnej, modernej a postmodernej rodiny (I. Možný, 2008, s. 23).

Podľa sociológov slovenská postmoderná rodina nasleduje s určitým, ale už s menším oneskorením *západoeurópsky typ rodiny*. V tejto súvislosti O. Matoušek (1997, s. 32) uvádza faktory, ktoré najviac ovplyvňujú západoeurópsku rodinu. Sú to podľa neho predovšetkým: kulminujúce európske hnutia, nevídaný spoločenský blahobyť, nová postmoderná svetonázorová klíma.

Svoju *výchovnú funkciu* si rodina dnes udržala len voči najmenším deťom.

**Tabuľka č. 2.** Základné charakteristiky tradičnej, modernej a postmodernej rodiny  
(I. Možný, 2008, s. 23)

Atribút/Model rodiny	Tradičná	Moderná	Postmoderná
<b>Štruktúra</b>	široká, viacgeneračná	nukleárna, manželská, citová	variabilná, individualizovaná
<b>Základný kapitál</b>	ekonomický	ekonomický, sociálny, kultúrny	sociálny, kultúrny
<b>Legitimizácia</b>	sex, deti	deti	nelegitimizuje vzťah
<b>Rola</b>	komplementárna, hierarchizovaná	segregovaná, komplementárna	individualizovaná
<b>Funkcie</b>	univerzálna	starostlivosti, statusotvorné, citové	citová
<b>Autorita</b>	otec	otec – matka, funkčne segregované	individualizovaná, slabá
<b>Reprezentácia diskurzu</b>	náboženská, cirkevná	občianska	masmediálna
<b>Medzigeneračný prenos</b>	patrilinéárny, autoritatívny	demokratický, zmiešaný	slabý

V nej je nezastupiteľná. Rodinné väzby sú v istom zmysle nezrušiteľné a nezameniteľné. Rodina je miestom uspokojovania (ale i frustrovania) citových potrieb, miestom prerozdeľovania ekonomických hodnôt, miestom konzumu a rekreácie. Nová doba posilnila význam rodiny ako útočiska pred verejným svetom. Rodina je spoločenstvom, ktoré dáva príležitosť na uplatnenie trvalých hodnôt – protirečivých konzumizmu (O. Matoušek, 1993, s. 24).

Širší priestor by si vyžiadala explanácia súvislosti hodnotovej orientácie súčasného človeka a postmoderného myslenia. „*Axiologické výskumy poukazujú na skutočnosť, že hodnoty v novodobej spoločnosti strácajú ontologické ukotvenie a stávajú sa tak funkčnými len v individuálnom bytí. Z procesov hodnotenia sa úplne vytráca objektivita, následkom čoho sa stráca povedomie existencie objektívnych, vždy platných či nemenných hodnôt. O oprávnenosti hodnôt potom rozhoduje jednotlivec a objektivita hodnoty začína byť určovaná iba spoločenskou potrebou. Preto možno v súčasnosti hovoriť o rozpade tradičných hodnôt*“ (E. Klčovánská, 2004, s. 23). Takto vedľa seba môžu existovať rôzne hodnotové poriadky, ktoré môžu byť podobné, alebo kontrastné, odporujúce si. Spájanie veľkých protikladov je jednou z charakteristík postmodernity. Jedinec môže iné hodnoty uprednostňovať doma v súkromí a iné v škole a medzi priateľmi. Tento hodnotový paradox sa dá zdôvodniť tým, že hodnoty, ako sú rodina, priateľstvo, láska sa stávajú naplno závislé nielen od ich všeobecne uznávaného významu, ale od konkrétnej kvality vzťahov



a ich subjektívneho prežívania. Potom sa však stáva, že inak vysoko preferované deklarované hodnoty často opúšťajú len zo subjektívnych dôvodov, na základe nejakej konkrétnej negatívnej skúsenosti a nie podľa objektívne platného a pravdivého obsahu hodnoty. Hodnoty sa tak stávajú nie trvalou, záväznou normou, ale iba pragmaticky používaným prvkom života. Súčasnú dobu vnímame ako spolužitie rôznych kultúr s rôznymi hodnotovými systémami. Rozdiely v hodnotových systémoch sa už nežijú oddelene, ale sa navzájom ovplyvňujú a preplietajú. Platí to aj v rámci života rodiny a v rodinnej výchove. V pedagogike je potrebné snažiť sa dosiahnuť všeobecný cieľ, aby výchova a vzdelávanie napriek postmoderným trendom nestrácala, ale dokonca získala hlbšiu *hodnotovú dimenziu*. Hodnotový proces je procesom aktívneho hľadania, objavovania, akceptácie a identifikácie. Akceptácia mravných hodnôt je zložitý proces, ktorý nemôže byť postavený len na zákonoch, princípoch a normách mravnej výchovy a etického učenia, pretože by to mohlo viesť k schematickejšiemu v medziľudských vzťahoch, k jednostrannosti a k nedostatočnej miere rozvoja duchovno-morálnych potencialít a kompetencií vychovávaných. Tento proces je spojený so slobodným rozhodovaním sa každej osobnosti, ktorá je zaň aj zodpovedná (M. Žilínek, 1997).

Dôležité vo výchovnom pôsobení je to, aby si vychovávaný vytvoril vlastné hodnoty, riadil sa nimi v živote, spoznal a rešpektoval hodnotové odlišnosti iných. Nemôžeme však o hodnotách ani všeobecne a ani konkrétne v priamom výchovnom procese hovoriť iba teoreticky a rozvíjať ich iba abstraktne. Hodnoty nemôžeme premietat' do výchovných a vzdelávacích cieľov bez ich vzťahu k realite, ktorú prežívame. Máme i dnes stále platné ideály, normy, ktoré zaväzujú, ale nesmieme zostať vo výchove len „idealistickí“ – t. j. zameraní na poznanie ideálov a ich zdôvodňovanie. Najmä rodičovská výchova musí byť jasná v požiadavke cieľov a ideálov, ale zároveň mala by zostať veľmi praktická. **Rodičovská výchova** má byť zacielená „*ideálne*“ (na ideály a hodnoty), ale musí byť chápaná veľmi „*prakticky a realisticky*“, blízko ku každodennej realite života. V hodnotovej výchove sa teda usilujeme o výchovu „*ideálne realistickú*“.

*Rodič v spolupráci s učiteľom* by si mali vzájomne pomáhať pri ujasňovaní a rozvoji hodnôt dieťaťa, najmä v období adolescencie. Mnohí učitelia si myslia, že vychovávať ku hodnotám je úlohou rodiny a naopak, rodičia si myslia, že v tomto sú vzdelaní a kompetentní skôr učitelia. Vychovávať ku hodnotám možno najlepšie tým, že deťom a mladým ľuďom ponúkame už existujúce hodnoty. Prevažujú tri prístupy, ktorými možno podporiť hodnotovú výchovu a osvojiť si žiaduce sociálne, morálne, civilizačné hodnoty (Potočárová, 2007, s. 39):

- *objasňujúci prístup*: zástancovia tohto prístupu sú za to, aby sa deťom v hodnotovej výchove poskytli najlepšie podnety a obsahy z kultúry, na

základe ktorých si vychovávaní vytvoria najlepšie modifikácie „vlastných“ hodnôt, ktoré im pomôžu odolať tlakom často nekontrolovateľného vplyvu médií, deštrukcii rovesníckych skupín a iným,

- *prístup zdôrazňujúci schopnosť hodnotiť*: tento prístup nevidí význam v učení sa hodnotám, pretože svet sa rýchlo mení, ale zdôrazňuje, aby sa vychovávaný naučil sám hodnotiť. Čo konkrétne znamená vedieť voliť si medzi kvalitami, vyberať si, dávať prednosť a odmietať na základe určitých kritérií,
- *prístup podporujúci slobodu vychovávateľa i vychovávaného*. Cesta každej výchovy je rozsieváním semena, podporou nádeje, že niečo zo zasiatého vzíde. Podstúpenie rizika, že výchovný efekt prinesie ovocie až niekedy v budúcnosti, prípadne sa kdesi aj stratí. Výchova je pravá, ak je veľkorysá, nenásilná, nevypočítateľná, nepredvídateľná, nevynútiteľná ponuka, pomoc a najmä trpezlivé čakanie aj bez nároku na priamo viditeľný výsledok. K „ovociu“ výchovy sa treba postaviť s veľkou dávkou úcty k slobode vychovávaného, ale rešpektujúc pritom i vlastnú slobodu. Podpora slobody vychovávateľa je potrebná preto, aby ho chránila pred sklamaním z nereálnych očakávaní a urobila aj osobu vychovávateľa autonómnou, autentickou, schopnou diferencovať sa od výsledku, nezávislou od výsledkov výchovy. Niekedy to znamená akoby dokázať „nevlastniť nič a mať pritom všetko“, mať autoritu aj bez presadzovania moci. Stať sa zodpovedným voči dobrovoľne prijatým pravidlám je najväčším tajomstvom skutočnej slobody, aj slobody vo výchovnom snažení. Takáto sloboda chráni pred vnútorným zahanbením zo zlyhania, sklamaním z neúspechu, ale i posudzovaním iných, ktorí výsledok výchovy posudzujú zvonka.

Vo výchovnom pôsobení má podstatný vplyv *příklad a vzor v správaní vychovávateľov*, a to v postojoch k sebe, k druhým a k širšiemu sociálnemu – ľudskému i prírodnému prostrediu. V tomto smere má aj súčasná postmoderná rodina zatiaľ neprekonateľné možnosti.

V súčasnosti sa sledujú ciele trvalo udržateľného rozvoja spoločnosti a jej súčastí ako sú rodina, škola. Nie je to pritom iba otázka ekonomického charakteru a netýka sa iba funkcií rodiny. Od inštitúcie školy sa očakáva, že sa stane oporou rodiny pri napĺňaní jej úloh pri zabezpečovaní trvalého rozvoja, individuálneho i sociálneho rozvoja. Ak by sa iba škola mala stať oporou rodiny, bola by to pre ňu nezvládnuteľná úloha. Treba tiež zdôrazniť, že aj škola bez rodiny sa dnes stane neudržateľnou. Vzťahy rodiny a školy sú spojené nádoby. Aj keď škola nemôže priamo zachraňovať rodinu, zdá sa, že je v súčasnosti najprirodzenejším centrom takéhoto lokálneho zomknutia síl a priestorom pre efektívnu a zmysluplnú spoluprácu. Rodinu, školu a miestnu komunitu môžeme považovať za vitálny celok. Tieto tri svety je sotva možné

bez poškodenia navzájom oddeľovať. Preto iniciovanie ich partnerskej spolupráce v rámci etablovania novej kultúry školy považujeme za prvý krok smerom k želanému rozvoju.

*Budúcnosťou výchovy je záchrana rodiny*, úsilie o jej renesanciu, oživenie všetkého, čo trvá a má zostať, a to aj v súčasnej dobe i po nej. S nápravou spoločnosti, jej sociálno-ekonomických, kultúrnych a hodnotových procesov treba začať od rodiny. Rodina napriek vlastnej krehkosti a zložitosti podmienok, v ktorých žije, ostane najväčším darom a hodnotou pre dieťa, je najdôležitejším vzťahom, na ktorom si môže jedinec vybudovať vlastný život a rozvíjať svoju osobnosť.

### 2.1.3 Súčasný stav rodiny a jej perspektívy

V 20. storočí sa všeobecne zaznamenal najväčší pokrok v rozvoji humanitných vied. K poznaniu rodinného života prispel rozvoj psychológie a sociológie rodiny s mnohými zaujímavými výskumami. Bolo zozbieraných veľa sociologických a demografických údajov o rodine, ktoré umožnili rodinu vnímať ako dôležitú sociálnu skupinu spoločnosti, verne odrážajúcu vnútorné i vonkajšie procesy a oblasť medziľudských vzťahov. Precíznejšie sa odhalili faktory problémov v rodinných vzťahoch a spolužití, ktoré sú hodnotené nielen kvantitatívne, ale aj z hľadiska hĺbky a rozsahu, čiže ide o sledovanie „kvality“ a charakteru problémov. Tieto ukazovatele vo vývoji rodiny, jej vzťahov a vplyvov na rodinný život i výchovu, sú východiskom pre poradenskú činnosť a pedagogickú prácu s rodinami. Nemennou, stálou snahou cirkví je posilniť stabilitu rodiny. Preto sú zistenia o súčasnom stave rodiny významné aj pre postoj cirkví, teológov a prácu duchovných osôb zapojených do vedenia a pastorácie rodiny.

Problémy a ťažkosti v súčasnej rodine narastajú z troch najmarkantnejších príčin:

1. zmeny v osobnostnej výbave postmoderného človeka, ide o osobnostné zmeny manželov, rodičov a ostatných osôb, ktoré vytvárajú rodinu,
2. celospoločenskými zmeny,
3. zmeny v charaktere samotnej inštitúcie rodiny, v chápaní manželstva, úlohy partnerstva a rodičovstva.

Dôsledky zmien súčasného manželstva a následne aj rodičovstva vidno konkrétnejšie v tom, že sa zmenilo usporiadanie manželských vzťahov 1. *od hierarchického*, čiže nerovnoprávneho vzťahu *k egalitnému/rovnoprávnemu* vzťahu medzi partnermi. Zaznamenali sa veľké zmeny 2. *od vzťahu normatívneho* definovania rolí *ku vzťahu rešpektujúceho individualitu* partnerov a in-

dividuálnych rolí. A napokon veľká zmena sa týka aj toho, že 3. sa dôraz kladie skôr na zisky z manželstva, na branie zo vzťahu viac ako na darovanie, dávanie, sebadarovanie sa jedného druhému.

Pri naznačení perspektív ďalšieho rozvoja rodiny a jej budúcnosti sme v tejto štúdií vychádzali z viacerých domácich (Guráň, Filadelfiová, Kusá, Zeman a kol., Matulník, Pastor, Piscová a ďalší), ako aj zahraničných podkladov a materiálov. V hodnotení a analýze sme vychádzali z projektu OECD – *Doing Better for Families, International Futures Programme (IFP) OECD – „The Future of Families to 2030“*.

OECD International Futures Programme (IFP) spustilo svoj projekt „*Families to 2030*“ v decembri 2009. Jeho cieľom bolo identifikovať a skúmať trendy zmien v štruktúrach domácností a rodín v nasledujúcich dvoch dekadách a skúmať dôsledky týchto trendov pre kľúčové oblasti politiky. Na účely projektu bola prijatá široká interpretácia konceptu „rodina“, keďže bolo potrebné vziať do úvahy niekoľko generácií, aby vyjadroval záujmy participantov v medzigeneračných záležitostiach, ako solidarita, presun a hodnoty. Od roku 1960 prešla rodina v krajinách OECD významnými zmenami. V mnohých krajinách rozšírená rodina celkom vymizla a tradičná rodina zložená z manželskej dvojice s deťmi už nie je taká rozšírená, lebo narástol podiel rozvedených, spolu žijúcich, párov „žijúcich spolu, ale oddelene“, potom single rodičovstvo i partnerstvo rovnakého pohlavia. S nárastom migrácie sa kultúry a hodnoty stali rôznorodejšími. Zmeny zasiahli aj pracovnú zaťaženosť žien a hľadanie súladu s ich materskými povinnosťami. Matky v rodinách sa vo veľkej miere zamestnali na trhu práce (a mnohé z nich zarábajú viac ako ich partneri). Ďalším výrazným trendom je, že adolescenti sa vzdelávajú dlhšie, a preto potrebujú aj dlhší čas na plynulý prechod a začlenenie sa do sociálneho a rodinného života. Starší členovia rodín žijú dlhšie, ale stále viac osamotene. Vplyvy týchto zmien sú citeľné aj v oblasti bývania, vplyvy sa týkajú penzie, dlhodobej starostlivosti o zdravie. Účinky vplyvov sú pozoruhodné pre pracovný trh, vzdelávanie či verejné financie. Dokument *Doing Better for Families* (OECD, 2011) sleduje tieto i ďalšie zmeny, ktoré prebehli v posledných desaťročiach. Celkovo zhŕňa ich dôsledky na rodiny a deti a súhrnne analyzuje politiky krajín OECD.

*Aká bude budúcnosť rodiny?* Aké zmeny môžeme očakávať v nasledujúcich 20 rokoch – v rozmedzí jednej generácie – a akú výzvu budú predstavovať tieto zmeny pre tvorcov politik? Mnohé z týchto zmien, ktoré sme zaregistrovali v krajinách OECD, budú pravdepodobne pokračovať a v niektorých prípadoch budú intenzívnejšie. Vyššia účasť žien na trhu práce, vyšší podiel rozvodov, viac single rodičov, dlhšie obdobie štúdií, rastúci počet starších, vyššie počty v cudzine narodenej populácie, vysoká etnická rôznorodosť atď.

Samozrejme, v budúcnosti sa môžu rodinné vzťahy rekonfigurovať na nových základoch. Asi budeme stále viac vidieť siete voľne spojených členov rodín z rôznych manželstiev, partnerstiev a generácií, ktoré nachádzajú nové prístupy ku kohézii a solidarite. Medzigeneračné prenosy by mohli nadobudnúť novú podobu s dôležitými dôsledkami pre sociálne služby, pre manažment sociálnej starostlivosti a daňový/fiškálny manažment. Nakoniec, práve tak ako zmeny v spoločnosti budú ovplyvňovať vládne politiky, tak budú vládne politiky ovplyvňovať priamo fungovanie rodiny/rodín.

Je dôležité sledovať *zmeny v štruktúrach rodiny a domácnosti*, lebo významne vplývajú na sociálno-ekonomické výsledky. Odlišné štruktúry rodiny a domácnosti sú spojené s odlišnými druhmi výsledkov. Napríklad štruktúry rodiny priamo súvisia a sú spojené s chudobou. Riziko chudoby je vyššie medzi tzv. iba spolubývajúcimi ako medzi zosobášenými dvojicami; taktiež rozvod a oddelené spolužitie sú spojené s posunom ku chudobe. Táto situácia je riziková osobitne pre ženy; alebo rodiny s jedným rodičom. Dokonca kto pracuje, má vyššiu mieru chudoby ako domácnosti s dvoma rodičmi, kde je zamestnaný len jeden rodič. Mladí ľudia, ak bývajú s rodičmi, čelia podstatne nižšiemu riziku chudoby; a tiež deti v rodinách s jedným rodičom čelia zvýšenému riziku chudoby (in *The Future of Families to 2030*, OECD, 2012, s. 17). Zmeny v štruktúre rodiny a rodinných vzťahov majú dôležitý účinok na neformálne siete podpory pre starších ľudí: nemať deti môže znamenať väčšiu odkázanosť na profesionálnu starostlivosť vo vyššom veku. Rozvedení, oddelení a opäť zosobášení rodičia majú väčšie ťažkosti udržovať dlhotrvajúce vzťahy so svojimi deťmi, čo tiež povedie k nižšej miere schopnosti poskytovať neformálnu starostlivosť v rodinnej sieti. Údaje prezrádzajú, že v nasledujúcich 20 rokoch budú pokračovať a dokonca sa budú zrýchľovať všetky spomínané zmeny v štruktúre domácností a rodín.

Charakteristiky rodiny sú spojené aj s *výberom mimoškolských vzdelávacích zariadení*. Napríklad deti z rodín s nižšími príjmami, z rodín s jedným rodičom, alebo pochádzajúce z etnickej menšiny sa menej zúčastňujú na aktivitách po vyučovaní, ako je napr. doučovanie, hudobné, umelecké a remeselné krúžky (OECD, 2011). Podobne sa očakáva nárast podielu rodín s jedným rodičom v pomere k všetkým rodinným domácnostiam s deťmi. Očakávaný nárast rodín s jedným rodičom, počet spoločne bývajúcich dvojíc a rekonštituovaných rodín by mohli viesť k tomu, že viac takýchto rodín bude čeliť vyššiemu riziku chudoby. Pri hodnotení manželstva a rozvodov dokument konštatuje, že rozumne zvážené projekcie budúcich trendov v oblasti manželstva sú zriedkavé.

Nesmieme zabudnúť, že ide len o určité projekcie, vízie a nie predpovede budúcnosti. Keďže sú postavené na predpokladoch o hodnotách spoločnosti,

vzorcoch správania, ekonomických podmienkach, nezmenených politikách, ktoré sa dokážu rýchlo zmeniť, nemožno ich považovať za isté.

## Záver

Napredovanie ľudského myslenia, rozvoj a fungovanie spoločnosti budú závislé aj od fungovania rodiny. Rodina prešla radikálnymi zmenami, najmä od obdobia moderny po súčasnosť. Zmeny v nej odrážajú nielen vonkajšie spoločenské, politické a ekonomické pomery. Osobnostná výbava a myslenie moderného a postmoderného človeka takpovediac zvnútra spôsobujú prevratné a nové chápanie samotnej inštitúcie rodiny a jej úloh pri utváraní a formovaní partnerských, rodičovských, ako aj širších, medzigeneračných vzťahov. Zmeny markantne zasahujú aj do vnímania významu a foriem manželstva. Celé dianie sa svojimi dôsledkami hlboko dotýka aj výchovy človeka. Ak má mať výchova budúcnosť, bude musieť dôsledne a pravdivo prehodnotiť hodnoty, ku ktorým sa hlási a ktoré sa stanú jej cieľovými zámermi. Predovšetkým to znamená súčasného človeka, strateného v globalizovanom svete a v ovzduší morálneho relativizmu a sekulárneho pluralizmu, *vnímať ako ľudskú bytosť a osobu*, ktorej treba aj prostriedkami výchovy a vzdelávania vrátiť dôstojnosť, úctu a orientáciu v poznaní pravdy o sebe, o svojej prirodzenosti, o možnostiach jej individuálneho rastu a rozvíjania zdravých medziľudských vzťahov, počnúc životom v rodine a rodinnou výchovou.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

- ARIES, P. (1979) *Centries of Childhood*. New York.
- BAUMAN, Z. (1995) *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství, 118 s. ISBN 80-85850-12-5.
- BAUMAN, Z. (2003) *Modernita a holocaust*. Praha: Sociologické nakladatelství, 331 s. ISBN 80-86429-23-7
- BAUMAN, Z. (2000) *Myslet sociologicky*. Praha: SLON, 244 s. ISBN 80-85850-90-7
- BECK, U. (2004) *Riziková společnost: na cestě k jiné moderně*. Praha: Sociologické nakladatelství, 431 s. ISBN 80-86429-32-6
- ENGELS, F. (1950) *Původ rodiny, soukromného vlastnictví a státu*. Praha: Svoboda
- FEKETE, M. (2011) *Postojová výchova mládeže v postmodernej spoločnosti*. Dizertačná práca. Bratislava: Univerzita Komenského, 191 s.
- GIDDENS, A. (1998) *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 195 s. ISBN 80-85850-62-1
- GOODY, J. (2006) *Proměny rodiny v evropské historii*. Praha: Lidové noviny, 229 s. ISBN 80-7106-396-7
- GURÁŇ, P., FILADELFIOVÁ, J. (1995) *Hlavné demografické trendy a rodina. Svet – Európa – Slovensko*. Bratislava: MSŠR, 260 s.

- HELUS, Z. (2007) *Sociální psychologie pro pedagogy*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 280 s.
- HRABOVEC, E. (2006) *Som človek hľadáajúci pravdu*. Dostupné na : <http://www.slovaci.at/clanok/items/Emilia-Hrabovec-Som-clovek-hladajuci-pravdu.html>
- JANOŠEK, J. (1988) *Sociální psychologie*. Praha: SPN
- JURINA, J. (2004) *Postmodernizmus a jeho civilizačno-kultúrne konzekvencie*. Bratislava: Dobrá kniha, 185 s., ISBN 80-7141-452-2
- KLČOVANSKÁ, E. (2004) *Hodnotová orientácia súčasnej mládeže a jej význam v pedagogickom procese*. In: *RAN (Radosť a nádej)*, 2004, roč. 7, 2004, 1, 15-25.
- KLČOVANSKÁ, E. (2005) *Hodnoty a ich význam v psychológii*. Trnava: TYPI Universitatis Tyrnaviensis, 232 s. ISBN 80-8082-039-2
- KOEHLER, K. (2007) *Czy skazani jesteśmy na nihilizm? Kultura współczesna a aksjologia*. In: *Poza utopia i nihilizmem, człowiek jako podmiot kultury*, Kraków: WAM, 268 s. ISBN 978-83-7505-105-6.
- LOEWENSTEIN, B. (1995) *Projekt moderny: o duchu občanské společnosti a civilizace*. Praha: ISE, 296 s. ISBN 80-238-0474-X
- MAREK, J. (1998) *Česká moderní kultura*. Praha: Mladá fronta, 335 s. ISBN 80-204-0674-3
- MASARYK, T. G. (2000) *Moderní člověk a náboženství*. Praha: Masarykův ústav AV ČR, 222 s. ISBN 80-902659-4-4
- MATOUŠEK, O. (1993) *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: SLON, 124 s. ISBN 80-901424-7-8
- MATULNÍK, J., RITOMSKÝ, A., PASTOR, K. (2004) *Postoje k manželstvu a mimomanželskému spoluzítíu na Slovensku. Česko-slovenské sociologické dny*, Praha: SÚ AV CR, s. 35-50.
- MORIN, E. (2008) *On Complexity*. New Jersey: Hampton Press, 127 s. ISBN 978-1-57273-801-0
- PASTOR, K. (2005) *Rodina, manželstvo a populačný vývoj*. In: *Rodina na prelome tisícročia*. Nitra: FSVZ UKF Nitra – SŠPR Bratislava, s. 540 – 549.
- PASTOR, K. (2006) *Demografické dôsledky zmien demografického správania. Zamýšľaná plodnosť*. In: *Matulník, J. a kol.: Analýza sociálnych a zdravotných dôsledkov zmien demografického správania na Slovensku*. Trnava: FF TU, s. 22 – 39.
- PISCOVÁ, M. (2004) *ISSP: RODINA A ROD 2002*. Výskum v rámci programu ISSP – PRA-MENNÁ PUBLIKÁCIA, Časť I. [cit. 10. 4. 2012]. Dostupné na: <http://www.sociologia.sav.sk/dokument.html>
- PISCOVÁ, M., BAUSOVÁ, M., ZEMAN, M. (2004) *ISSP: Rodina a rod 2002. Výskum v rámci programu ISSP: annex – Tabuľková príloha podľa vybraných sociálno-demografických znakov. Časť II*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2004. 338 tab.
- POTOČÁROVÁ, M. (2007) *Hodnoty vo výchove*. In: *Mládež a spoločnosť*, roč. XIII, 4/2007, s. 35 – 41. ISSN 1335
- POTOČÁROVÁ, M. (2008) *Pedagogika rodiny*. Bratislava: Univerzita Komenského, 211 s. ISBN 978-80-223
- RAYMOND, A. (1992) *Esej o svobodách: zkoumání moderní civilizace*. Bratislava: Archa, 216 s. ISBN 80-7115-030-4
- SINGLY, F. (1999) *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 123 s. ISBN 80-7178-249-1
- SMELÝ, I. (2000) *Fragmenty (post)modernej kultúry*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 155 s. ISBN 80-7165-235-0
- SKALKOVÁ, J. (1995) *Postmoderné myslenie a pedagogika*. *Pedagogická revue*, roč. XLVII, č. 5 – 6, s. 7 – 14.
- SULLEROTOVÁ, E. (1998) *Krise rodiny*. Praha: Karolinum, 61 s. ISBN 80-7184-647-3

- ŠEVČÍK, O. (1993) *Problémy moderny a postmoderny*. Praha: Vydavatelství ČVUT, 147 s., ISBN 80-01-01036-8
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, J. (2001) *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, s. 325
- WELSH, W. (1994) *Naše postmoderní moderna*. Praha: Zvon, 198 s. ISBN 80-7113-104-0
- ŽILÍNEK, M. (1997) *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris, 232 s.
- OECD (2011), *Doing Better for Families*, OECD Publishing, 279 s. ISBN 978-92-64-09872-5 (print), [cit. 10. 4. 2012]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264098732-en>
- OECD (2012), *The Future of Families to 2030*, OECD Publishing, 283 s. ISBN 978-92-64-16836-7 (pdf), [cit. 10. 4. 2012]. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264168367-en>
- Výskum európskych hodnôt 2008 Slovensko – European values studies: Názory obyvateľov Slovenska v európskom porovnaní (s 32 európskych krajín)*. Hlavný koordinátor projektu: Tilburg University, Holandsko. Slovenský riešiteľ: Sociologický ústav SAV Zostavovateľka: Zuzana Kusá, Milan Zeman. Spoluautori: Zuzana Kusá, Milan Zeman, Miroslav Tížik, Bohumil Búzik, David Kostlán. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2008, ISBN 978-80-85544-57-2 EAN 9788085544572



## 2.2 Hodnoty, morálka a výchova

(SABÍNA GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ)

Od novoveku sa na pozadí metafyziky subjektu (N. Pelcová, 2000), ktorá má svoje axiologicko-etické konzekvencie, utvárali a modifikovali subjektivistické východiská pedagogického myslenia, resp. základy výchovy (v širšom zmysle). Napriek viacerým kritikám a pokusom prekonať subjektivistické seba porozumenia človeka a porozumenie výchove tieto prakticky pretrvali až po súčasnosť, resp. až po dejinnú kritiku v postmoderne. Na ich základe došlo v tej podobe, v akej my dnes výchovu poznáme, teda (post)modernej, k „zakrytiu“ významného podstatného momentu, resp. zmyslu výchovy. Ide o „psychagogický“ moment výchovy s axiologicko-etickým rozmerom, ktorý sa o. i. dostáva do centra pozornosti súčasnej pedagogiky a filozofie výchovy.

### 2.2.1 Moderná paradigma výchovy, jej subjektivistické antropologické východiská a axiologicko-etický univerzalizmus

Ako ukazuje N. Pelcová (N. Pelcová, 2000), u Descarta pojem subjekt dostáva nový význam, je podstatným určením človeka. Všetko ne-ludské sa stáva objektom pre tento subjekt – mysliače ja. Rozum je zdrojom a kritériom poznania človeka – subjektu. Hoci subjektivistický obraz človeka kryštalizoval predovšetkým pod vplyvom duchovnej tradície formovanej myšlienkami hlavne F. Bacona a R. Descarta (K. Schaller, 1993; R. Palouš, 1991), jeho základy možno odhaliť už v antike, presnejšie u Aristotela, ak si spomenieme na Aristotelov egologický koncept človeka ako individua, ktorý je nedeliteľnou, sebestačnou jednotkou vo vzťahu k materiálnej objektivite, ktorú si má podrobiť prostredníctvom poznania a fyzického ovládania (G. Milan, 1998).

V základe subjektivistického obrazu človeka v moderne stojí myšlienka rozvíjaná novovekou duchovnou tradíciou, že človek je subjekt nesúci základ svojho bytia v sebe. Tento subjekt má možnosť individuálne „byť sebou samým“ a sám je aj schopný postarať sa o svoje vlastné „sebauskutočnenie“. Je existujúci „zo seba a pre seba“, schopný uskutočniť sa sám zo seba. To

preň vlastne znamená rozvinúť schopnosti, sily, nadania a pod. v ňom ukryté z „možnosti“ k aktuálnej „skutočnosti“. Musí pre to ale aktívne niečo urobiť, na čo potrebuje práve svet. Ten je „prostriedkom“ i „materiálom“ pre ľudské sebauskutočnenie. Ľudskými „nástrojmi“ (sila rozumu a sila vôle) je osvojovaný a pretváraný (K. Schaller, 1993).

V moderne, ako konštatuje O. Sisáková, je človek „moderný suverén“ a nielenže racionálne organizuje svoju skúsenosť, aktivity a svet, ale aj slobodne vyjadruje svoje satisfakcie a vízie, teda realizuje sa ako **axiologický subjekt**. V súlade s tým vytvára kultúru nielen ako sféru vlastnej hodnotovej expresie, ale stále dôležitejšie ju používa ako zdroj sebagratifikácie. Jednostranne napĺňa ideál človeka ako miery všetkých vecí (O. Sisáková, 1999, s. 120). V kontextoch euroamerickej civilizácie je pritom dominujúcou zložkou hodnotovej štruktúry práve úcta k tvorivej činnosti a vyzdvihovanie pretvárajúcej úlohy človeka. Hodnoty sú vôbec spojené so svetom, ktorý človek pretvára a ktorý zapĺňa svojimi produktmi, vytvárajúc si takto svoje životné podmienky (D. Navrátilová, 2004).

Hodnotovú štruktúru v moderne, ktorá sa odráža vo výchove a jej modernom chápaní, vytvárajú hodnoty spoločnosti industriálnej epochy. K nej sa viaže podľa D. Navrátilovej najmä kult zmeny, predstava o prevažne pozitívnej úlohe každej zmeny, precenenie všetkého, čo sa nazýva „pokrok“. Ďalej kult spotreby a konzumných hodnôt, predstava, že každé rozšírenie spotreby je cestou k blahobytu, k ľudskému šťastiu a k pozitívnym životným perspektívam. Tiež ide o obdiv k uplatňovaniu moci, autority, obdiv k ovládaniu – ľuď, majetku, technických zariadení a ďalších artefaktov (D. Navrátilová, 2004).

V tomto kontexte vo všeobecnosti možno konštatovať, že chápanie výchovy v moderne je determinované skutočnosťou, že moderný človek ako **axiologický subjekt** má **zmysel pre zameranie, pre jednu životnú orientáciu**, aj v zmysle akceptácie hierarchickej stupnice hodnôt. Charakterizuje ho všeobecná, po osvietenstve zdedená dôvera voči rozumu, vedeckým poznatkom a teóriám. Tiež však neopúšťa ani metafyzické pravdy ako životné istoty, orientačné body, verí autoritám (vedeckým, morálnym...). Z filozoficko-axiologického hľadiska sledujeme v moderne chápanie platnosti hodnôt ako hodnôt nemenných, objektívnych, univerzálnych, resp. všeludských, ktoré je založené na transcendentálnej evidencii. Morálka a chápanie etiky sú postavené (i napriek sekularizačným procesom) na židovsko-kresťanských základoch. Ide v nich o pravdu, spravodlivosť, lásku, dobro... Etika sa pritom formuje ako univerzálna teória a metafyzický diskurz. Tieto prístupy na pozadí novo-vekej metafyziky subjektu postupne v dejinách spoluutvárali subjektivistické pochopenie výchovy.

V subjektivisticky chápanej, resp. založenej výchove ide o „rozvoj“ člove-

ka, „utváranie“, „formovanie“ subjektívneho základu ľudského života a dosahovanie istého habitu človeka, sledovanie určitého „stavu“ subjektu. Môžeme poukázať spolu s K. Schallerom, že subjektivistické pochopenie výchovy vzniklo v 18. storočí predovšetkým v súvislosti s Leibnizovou filozofiou, prípadne s filozofiou J.-J. Rousseaua. Podľa nich je možnosť sebauskutočnenia dopredu daná – je ňou transcendentálny potenciál vlôh (sily, schopnosti...) (K. Schaller, 1993). Ako konštatuje N. Pelcová (2000), paradigmaticky v novovekej výchove je požiadavkou rozvinúť všetky mohutnosti a schopnosti človeka, no podľa uvedenej autorky nejde len o to. Cieľom nie je len programovo kultivovať dispozície a predpoklady dieťaťa, ale zabudovať do vychovávaného akoby hnaciu silu, ktorá v procese výchovy motivuje k najvyšším výkonom a po jej ukončení človek sám pracuje na sebe, na svojom charaktere, na svojich znalostiach. Totiž schopnosť byť individualitou, byť slobodným, sa chápe ako schopnosť byť vlastným pánom, ovládať seba, usmerňovať svoje myšlienky, spytovať svedomie. Ide teda zároveň o výchovu vnútorne riadeného človeka.

Pre spomínané subjektivistické chápanie výchovy, ktoré pretrvalo až po (post)modernú súčasnosť, má konzekvencie špecifické chápanie vôle a vedenia, ktoré má svoj začiatok v 17. storočí pravdepodobne u F. Bacona, ktorý prišiel s tvrdením, že **vedenie je moc**. Odvtedy sa začína vedenie chápať ako arzenál možností, ktorými môže subjekt disponovať podľa svojich účelov a „svoj-vôľne“. Vôľa je mohutnosťou subjektu, ktorý je podstatne odkázaný na vedenie. Je to autonómna vôľa, ktorou subjekt rozhoduje, „či“ získanú moc na základe poznania využije a „ako“ ju využije. Naznačené chápanie vedenia, vôle a ich vzťahu vyústilo do požiadavky „pestovať“ popri mohutnosti rozumu ako druhú dôležitú mohutnosť subjektu i vôľu. Na základe toho sa začalo hovoriť o „výchove“ vôle a „vzdelávaní“ rozumu. Keďže sa ukázalo, že vôľa má byť, resp. že musí byť usmernená, objavila sa požiadavka jej regulovania. Spolu s tým sa začali množiť jej regulačné systémy (tzv. mravné príkazy, zákazy a pod.). V dejinách sa potom postupne kategória výchovy začala spájať s „výcvikom“, „pestovaním mravnosti“ (K. Schaller, 1993; R. Palouš, 1991).

Ako možno ukázať, moderná výchova ako výchovno-vzdelávací proces v jednom momente – v momente „vychovávaní“, sleduje schopnosť socializácie jednotlivca, to znamená jeho úspešné začlenenie do širšej spoločnosti. Socializácia prebieha inštitucionálne v škole ako „vpravovanie“ do istých myšlienkových schém, obsahov, vzorcov správania (čo označujeme indoktrinácia.) Mravnú výchovu predstavuje predkladanie a osvojovanie mravných hodnôt, noriem, nasledovanie a napĺňanie etických imperatívov.

V druhom momente – momente „vzdelávania“ sa – sleduje vzdelanie jedinca. Škola je priestorom, v ktorom sa odohráva „vzdelávací proces“ týkajúci sa primárne ľudského intelektu, využíva sa v ňom scientistická schéma. Prebieha

ako formálne odovzdávanie zvláštnych druhov poznatkov z vied, faktov, náuk, informácií. Moderné „vzdelanie“ jedinca, t. j. jeho výsledok, je fundované systémom „čistého vedenia“, axiologicky neutrálnymi všeobecnými poznatkami o objektívnom svete. Ako také predstavuje „vzdelanie“ určitú sústavu nadobudnutých rozumových vedomostí, a tiež schopností, zručností a návykov.<sup>2</sup>

Výchovno-vzdelávací proces je primárne orientovaný na deti a mládež. Orientuje človeka na civilizačný rozmach, aj preto dominuje profesionalizácia, odborná vzdelanosť, spolu s tým kvalifikácia. Je ako taký len účelový, uzavretý do dimenzie oblasti tzv. praktického života – sleduje partikulárne praktické záujmy v živote človeka. Rozpätie a obsah vzdelávania, resp. vzdelania, vyplýva práve z potrieb praxe. Ide v ňom o vzdelanie ako kvalifikáciu pre úspešné dosahovanie pragmatických cieľov človeka. Kvalifikácia umožňuje človeku najefektívnejšie uchopenie a využitie ponúkaných možností, úspešné vyriešenie vecných problémov ľudského života. Človek ju potrebuje pre čo najefektívnejšiu produkciu aj využívanie, konzumáciu civilizačných výtvarných (R. Palouš, 1991; Z. Pinc, 1999).

Spolu s R. Paloušom možno konštatovať, že zmysel modernej výchovy ako výchovno-vzdelávacieho procesu v škole je daný predstavou, že je **prípravou pre život**, „vyzbrojením“ pre všedné zaistenie jedinca, ale aj pre ľudské spoločenstvo menších, väčších, prípadne globálnych rozmerov (Palouš, 1991). Inštitúcia školy od čias technovednej teórie už realizovanej v spoločensko-výrobnej praxi (predovšetkým v totalitných systémoch 20. storočia) slúži ako inštitúcia, ktorej zmysel spočíva v príprave na zamestnaneckú a občiansku prácu, resp. na účasť občana na výrobe a správe (R. Palouš, 1990).

Za týmto si dovoľíme skonštatovať, že moderná paradigma výchovy, založená novovekou duchovnou tradíciou, sa postupne vyformovala ako subjektivisticko-antropocentrická, racionalisticko-scientistická a technokratická. Môžeme ju označiť ako **subjektivisticko-antropocentrickú**, lebo prebieha ako rozvíjanie individuálneho subjektu postaveného na sebe samom, ako „umocňovanie“ ľudského subjektu pre jeho osobné záujmy a pragmatické ciele, k antropocentrickému sebazabezpečovaniu. Môžeme ju ďalej označiť za **racionalisticko-scientistickú**, lebo je poznačená zdôrazňovaním rozumu, ideou primárnosti rozumu, všemocnosti teoretickej reflexie a vedy. Napokon ju môžeme označiť za **technokratickú**, lebo nesie pečať „technického ducha“ (S. Gálíková Tolnaiová, 2007).

---

2 Pri „vzdelaní“ na spomínanom subjektivistickom antropologickom pozadí môžeme spomenúť, že sa vytvárajú koncepcie tzv. materiálneho a formálneho vzdelania. Až po naše dni sa tieto koncepcie stretávajú ako protikladné. V dejinách sa však objavili pokusy spor medzi nimi prekonať (K. Schaller, 1993).

Ako taká je však problematická. Predovšetkým možno skonštatovať, že všetky katastrofy v 20. storočí, skutočnosť ohrozenia ľudstva, ničia domýšľavosť, pomýlené presvedčenie človeka o jeho veľkých a neobmedzených možnostiach a vedú postupne o. i. k filozofickému sproblematizovaniu ľudskej antropocentrickej subjektivity. Problematickým sa stáva seba porozumenie človeka ako na sebe samom postavenom ľudskom „Ja“, ktoré všetko v univerze i celé univerzum vzťahuje k vlastným silám a cieľom a ktoré ho k svojej „seba“-realizácii používa ako materiál či prostriedok. Problematické je aj chápanie výchovy, resp. podoba výchovy ako zodpovedajúco sproblematizované seba porozumenie človeka. Možno skonštatovať, že de facto výchova, resp. chápanie výchovy v moderne sa nedokázali vymaniť z hraníc rámca subjektivistického antropológie potenciality.<sup>3</sup>

Bol to v moderne osobitne špecifický (ontologický a etický) **akcent existencializmu**, ktorý reaguje na vážne problémy človeka žijúceho v čase jeho veľkých triumfov, poukazuje na jeho ohrozenie negatívnymi dôsledkami rozvoja vedy a techniky, avšak nielen jeho, ale aj celého sveta, ktorého je súčasťou. Terčom jeho kritiky sú popri scientizme a technokratizme, ktoré ovládli život moderného človeka, také javy, ako prehlbujúca sa kríza tradičných životných foriem, rast konformizmu, byrokracie, únava priemyselnou civilizáciou, ľudské zotročenie vonkajším bohatstvom a pohodlím, úpadok morálky, sebaodcudzenie a strata zmyslu v ľudskom živote, úzkosť z budúcnosti, aj medziľudské odcudzenie... Ako poukazuje S. Kučerová, „existencializmus predstavuje stály, emotívne vypätý apel na hodnotovú dimenziu človeka. ...Chce mu pomôcť objaviť autentický svet vlastného vnútra, v ktorom možno komunikovať s bytím vcelku. Má poznať svoju pravú ľudskú hodnotu, zmysel života, má pochopiť plytkosť a všednosť bežnej skutočnosti, v ktorej žije ako masový tvor, spoločenský živočích...“ (S. Kučerová, 1996, s. 57). Jeho vplyv v modernej výchove, resp. jej teórii je jedným z najvýznamnejších.

V kontexte predchádzajúceho však možno povedať, že napriek tomu vo všeobecnosti nedošlo v modernej výchove, resp. jej chápaní k takej zmene, ktorá by reálne zmenila skutočnosť, že v modernej výchove ide de facto o redukovanú podobu výchovy na tzv. výchovno-vzdelávací proces prebiehajúci primárne v škole a ktorú spolu s E. Finkom a J. Michálkom možno odkryť ako voluntaristickú podobu výchovy, ktorá „...stratila mysliteľský vzťah k bytiu, pretože sa stala technikou ľubovoľnej vytvoriteľnosti ľudských typov z amorfného materiálu“, „ktorá stratila svoju pravdu a záväznosť a tiež hlbšie záujmy“ (J. Michálek, 1996, s. 55, 95).

3 Ako ukazuje napríklad K. Schaller (1993), pri sproblematizovaní ľudskej subjektivity je novoveké seba pochopenie človeka ako subjektu len revidované, avšak nie suspendované.

## 2.2.2 Filozoficko-antropologické a axiologicko-etické špecifiká postmoderny v kontexte teórie a praxe výchovy

Možno konštatovať, že spomínaná moderná paradigma prakticky pretrvala a je prítomná aj v dobe a situácii, ktoré dostali názov „postmoderná“, resp. „postmoderna“. Na základe intervencií, vplyvov špecifických javov, skutočností tejto doby a situácie dochádza vo výchove, resp. vo výchovnej realite a jej chápaní k určitým posunom a zmenám. Nemožno teda obísť uvedomenie si aspoň niektorých dominantných charakteristík či javov postmodernej doby a situácie a ich spomínaného vplyvu.

Postmoderna je podľa W. Welscha (1994) dejinná fáza, v ktorej sa radikálna pluralita ako základný stav spoločnosti stáva uznanou realitou a v ktorej sú preto plurálne vzory zmyslu a konania neodbytné, dokonca dominantné a záväzné. Podľa spomínaného autora je postmoderna prísne po-novoveká, a teda post-moderná vo význame vymedzenom proti „moderne“ v zmysle novoveku. Svoj hlas dáva pluralite spôsobov života a foriem konania, typov myslenia a sociálnych koncepcií, systémov orientácie a menších. Môžeme skonštatovať spolu so spomínaným autorom, že jej základnou skúsenosťou je neprekročiteľná oprávnenosť rozdielnych foriem poznania, životných rozvrhov, vzorcov konania.

Z nášho hľadiska je osobitne relevantné si všimnúť, že v postmoderne sa stretávame s tendenciou k **fragmentarizácii a kontingencii axiologického subjektu**. Dotýka sa ho kríza identity a adaptability v nejednoznačných podmienkach spoločnosti. Tlak neporovnateľných životných foriem, strata kritérií a opory o tradičné autority a pod. sa odráža v dezorientácii hodnotení aj v zmenách sebareflexie ľudí, resp. axiologického subjektu (O. Sisáková, 1999). Domnievame sa, že azda najzákladnejší moment, v kontexte ktorého možno sledovať situáciu dnešného postmoderného axiologického subjektu, je práve moment oslabenia jeho zakotvenosti v kontexte jedného definitívneho životného projektu, ktorý by tu bol vďaka dopredu daným ukazovateľom ciest, cieľov a transcendentnej opory v jedinom zmysle. Postmoderný človek ako axiologický subjekt **stratil zmysel pre jedinú životnú orientáciu**, univerzálnu morálku a univerzálnu hierarchiu hodnôt.

V postmodernej dobe človek stojí pred svetom, ktorý si vyžaduje a otvára sa novým interpretáciám. Istú nezanedbateľnú váhu v nich získali špecifická skepsa voči nadvláde rozumu, nedôvera voči doteraz pre nás dôveryhodným vedeckým poznatkom a teóriám. Ide v nich aj o odmietanie metafyzických právd ako našich životných istôt, odmietanie autorít, spolu s tým tiež rezignovanie na konečné riešenia naratívnych koncepcií (V. Jirásková, 1997). V postmoderne dochádza k triešteniu hodnotových predstáv, mravov a spôsobov

života, čo môže implikovať isté zdanie krízy mravných hodnôt. Z filozoficko-axiologického hľadiska sledujeme odmietanie takého chápania platnosti hodnôt ako hodnôt nemenných, objektívnych, univerzálnych, resp. všeludských, ktoré je založené na transcendentálnej evidencii, pretože ich už nedokážeme obhájiť presvedčivými argumentmi. Tento stav je skôr než krízou, sporom o hodnoty, pretože vplyv tradičných predstáv ešte nestratil úplne svoju účinnosť (J. Lorenzová, 1999). Tradičná morálka, resp. tradičné chápanie etiky na židovsko-kresťanských základoch, ako konštatuje R. Brázda, sa v dobe postupného rozoznávania, uznávania a reflexie sociálno-kultúrnej zmeny v časovom horizonte 20. storočia samo zbavilo výsadného postavenia, ktoré by mohlo zasahovať do stratégií každodenného konania tak individua, ako aj spoločnosti. Totalizujúca etika pravdy, spravodlivosti, lásky, dobra, zdá sa, zlyhala ako univerzálna teória. A zlyháva v každodennosti ako metafyzický, univerzalistický diskurz (R. Brázda, 1991).

Môžeme si všimnúť znaky postmodernity, resp. postmoderného myslenia v kontexte fenoménu výchovy, resp. jeho reflexie: ľudia, ktorí pracujú na poli výchovy alebo sú nejakým spôsobom v kontakte s rôznymi formami výchovy, upadajú do hlbokých neistôt. Tradičné výchovné názory sa totiž prežívajú ako neisté a fragmentárne, nekonzistentné v diskontinuitnom, rozporuplnom „postmodernom“ svete. Objavujeme nové antinómie, ktoré sú výsledkom vplyvu či odrazu povahy postmodernej doby na poli výchovy a svojím podielom prispievajú k jej krízovému stavu (N. Pelcová, 2001; I. Syřište, 1997). Možno konštatovať, že aj vo výchove v postmodernej dobe strácame zmysel pre nejaké zameranie, pre orientáciu. Ciele, obsah, metódy i výsledky sú čoraz menej zreteľné alebo mimoriadne rozmanité. Do modernej doby sa výchova zakladala na kontinuite hodnôt, na tradícii, na autorite založenej na veku, vedení, skúsenostiach a bola smerovaním k vyššiemu cieľu, k dobru, pravde, pokroku. V postmoderne je to inak: **pre výchovu je charakteristická diskontinuita**. Podľa N. Pelcovej (2001) však hodnoty nezmizli, len sú iné.

V tejto súvislosti možno poukázať, že v postmoderne, resp. vo výchove v postmoderne „nejde o rezignáciu na morálku a hodnoty, ale o pokus myslieť takú morálnu identitu, ktorá je založená na hodnotách tolerancie, liberálnosti a citlivosti voči nebezpečnej výzve inštrumentálnej racionality“ (V. Jirásková, 1997, s. 82). Špecifikum prítomnej chvíle je v tom, že sa akákoľvek, a teda aj axiologická reflexia a rozhodovanie musia diať, na rozdiel od predchádzajúcich epoch, v multikultúrnom prostredí. Táto situácia zakladá postmodernú tendenciu k radikálnemu ne-nihilistickému relativizmu, ako poukazuje V. Jirásková (1997). V postmoderne ide podľa J. Lorenzovej (1999) o koncepciu hodnotovo pluralitnej spoločnosti, v ktorej v zásade každý jednotlivec má šancu získať sociálnu vážnosť. V pluralitnej spoločnosti sú dôležité tie

hodnoty, ktoré umožňujú oceňovať individuálne zvláštnosti druhého človeka v ich osobitnom prínose. Filozofia výchovy napokon reflektuje, že človek žijúci v dnešnej spoločnosti, v čase globalizácie a fenoménu multikulturalizmu musí, resp. by mal riešiť problémy svojho sebauskutočňovania v dialógu, v partnerskej kooperácii. Je v pravom zmysle slova odkázaný na sociálny kontext, sociálne bytie. Okolnosti spomínanej povahy jeho bytia nútia napr. podľa J. Lorenzovej (1999) otvoriť sa tým hodnotám, ktoré sú bytostnou podstatou existencie iných ľudí, skupín, etník, kultúr, až doposiaľ vzdialených, neznámych, cudzích.

Všimnime si však, že napríklad v oblasti životného štýlu zostáva postmoderna „predĺženou modernou“: podobne „moderne“ v nej zostáva orientácia človeka na civilizačný rozmach. Aj preto dominuje vo výchove profesionalizácia, odborná vzdelanosť, spolu s tým kvalifikácia, ktorá sa od výchovy, resp. vzdelávania žiada. Potrebuje ich človek pre čo najefektívnejšiu produkciu aj využívanie, konzumáciu civilizačných výdobytkov. Ďalej podobne „moderne“ človek využíva technokratický prístup v jednotlivých oblastiach svojho života. Možno konštatovať, že fascinácia pokrokom technických vied nárokuje „jediné správne“, efektívne porozumenie bytiu, záväzné pre všetky sféry ľudského života. Sugeruje sa bezbrehá oprávnenosť aplikácie technokratického prístupu i v humánne orientovaných oblastiach ľudskej činnosti (filozofia, umenie, psychológia, výchova, resp. vzdelávanie, životný štýl ako taký) (J. Pešková, 1995).

Možno povedať, že pri stretávaní sa s technickými náhradami ľudského kontaktu stále viac zohráva v postmoderne svoju rolu vzrástajúca sa „**kyberkultúra**“. Tá je ako súčasť diferentného, mnohovýstrového postmoderného sveta úzko spätá so vzrastajúcim množstvom informácií. V tomto kontexte možno konštatovať spolu s I. Semrádovou (1999), že tak bežný život, profesiu, ako aj naše vzdelávanie, stále viac ovplyvňujú a budú ovplyvňovať práve informačné technológie. Spomínaná autorka upozorňuje, že vo výchove, resp. vzdelávaní za najnebezpečnejší dôsledok nového chápania komunikácie<sup>4</sup> (na základe uplatňovania týchto nových technológií) možno pokladať neschopnosť zaoberať sa tematizáciou spoločnej bázy, z ktorej komunikácia vyrastá: Spoločná báza komunikácie teda nie je hľadaná a nachádzaná. Možno skonštatovať, že v kontexte uplatňovania nových technológií prevláda schéma

---

4 V „informačnej spoločnosti“ postupne slabne ochota, záujem o medziľudskú komunikáciu, posilňujú sa modely komunikácie, ktoré sa opierajú o nespytovanú subjektivitu komunikujúcich. Kontext obvykle nie je tematizovaný a hlavná pozornosť je venovaná presnosti, určitosti, jednoznačnosti až atomickým informáciám. Často chýba odkaz k nadradeným celkom a takmer vždy k zmyslu a univerzu (I. Semrádová, 1999).



odovzdávania informácií, tiež ich vyhľadávania a výmeny. Súvisí s ňou veľká kumulácia znalostí pri súčasnej absencii kritérií pre výber toho podstatného a kľúčového.

I. Semrádová (1999) ďalej poukazuje, že pre výchovu, resp. vzdelávanie v priesečníku prelínania svetov, v ktorých žijeme a ktoré majú „labyrintový ráz pohybu“, je aj naďalej príznačné využívanie scientistickej schémy v bežnom školskom vyučovaní, v ktorej nezriedka dominuje faktografia v zmysle súboru hotových, prefabrikovaných dát, ktoré sú žiakom i študentom predstierané ako dáta, ktoré si treba osvojiť a vedieť ich v príslušnej chvíli reprodukovať. Tento súbor „instantného vedenia“ dostávajú žiaci vo veľkých kvantách a v hotovej podobe od svojich učiteľov, z rozhlasu, televízie či vďaka „surfinganiu“ na internete. Je to vedenie, ktoré je pohotové, ihneď k dispozícii. Na prvý pohľad prináša akceleráciu poznávania, no pritom neposkytuje dostatok odkazov k súvislostiam a nerozvíja tvorivosť.

Možno skonštatovať, že **prístup k realite výchovy** (v širšom zmysle) v postmoderne je práve zo strany tzv. postmodernizmu ako taký predovšetkým **kritický**. Napríklad sa môžeme stretnúť pri postmoderných nárokoch, resp. postmodernizme s konštatovaním, resp. kritikou, že výchova, vzdelávanie a inštitúcia, ktorou je škola, sú neflexibilné v stretnutí so situáciami v bežnom živote, nedostatočné vo vyhovovaní situačným nárokom postmoderného sveta. Podľa všetkého krízu súčasnej školy, resp. jej určitý aspekt, možno popísať z tohto postmoderného hľadiska vyjadrením, že „škola je moderná“, žiaci sú „postmoderní“ (A. Finkielkraut, 1989, s. 92), či o niečo presnejšie: kým školy, učitelia i rodičia sú „moderní“, študenti, žiaci i deti myslia, cítia a chovajú sa „postmoderne“. Ide teda vlastne o to, že škola sa pokúša budovať iný koncept identity, než prinášajú médiá a súčasná kultúra v užšom slova zmysle (M. Paleček, 1991; N. Pelcová, 2001).

Je pravdou, že sme svedkami špecifického postmoderného odmietania tak moderného (chápania) subjektu (R. C. Solomon, 1996), ako aj modernej výchovy: postmodernistické myslenie prichádza so špecifickou skepsou, ktorá v radikálnejšej verzii vyúsťuje do „postedukačnej tézy“.<sup>5</sup> Ako však konštatuje V. Jirásková (1997), v obrysoch diferentného sveta sa znovu otvára otázka zmyslu a významu procesu výchovy a vzdelávania a *humanities* najmä. Podľa spomínanej autorky možno dokonca povedať, že postmoderné vymedzenie diferentného sveta sa stáva novou invocáciou zmyslu výchovy a vzdelávania. Spochybňovanie významu akéhokoľvek výchovného, resp. vzdelávacieho počinania, nedôvera voči tzv. výchovno-vzdelávaciemu procesu v škole, kríza

5 Je naozaj naša doba „postedukačná“? Postedukačnú tézu postmoderny spomína aj R. Palouš (1996).

samotnej inštitúcie školy, kríza profesie učiteľstva a vychovávateľstva úzko súvisiaca s ich sociálnym statusom, rovnako kríza pedagogiky a jej disciplín otvára opäť a nanovo celú škálu problémov – teoretických i praktických.

### 2.2.3 Súčasný stav a perspektívy reflexie výchovy

V súčasnosti sa stretávame s **faktom plurality** výchovných, resp. vzdelávacích kultúr, paradigiem, pedagogických pojmov a stratégií (W. Leirman, 1996). Pritom aktuálne identifikujeme zrejmu potrebu novej výchovnej paradigmy, resp. novej tradície teórie i praxe výchovy. V kontexte nových, aktuálnych podnetov sa teda hľadajú perspektívy ako výchova je, či môže byť pre dnešného človeka pozitívnym príspevom. Teoretické „hľadanie“ je úlohou i pre filozofiu výchovy.

Zdrojom nových, aktuálnych podnetov, resp. stálym zdrojom podnetov pre filozofickú reflexiu výchovy (edukácie) zostáva a) ľudská skúsenosť s (post) modernou výchovou. V posledných desaťročiach 20. storočia sme skonštatovali na jej základe hlbokú krízu výchovy. Zdroj inšpirácií a nových podnetov pre filozofiu výchovy nachádzame aktuálne aj b) v teoretických reflexiách nových filozofických perspektív (perspektíva environmentálnej, resp. ekologickej filozofie, feministickej filozofie, samotnej postmodernistickej filozofie...). Vo filozofii výchovy nastal istý posun: do pozornosti sa dostávajú také fenomény a problémy, ako napr. fenomén techniky, komunikácie, (elektronických) médií, globalizácie, multikulturalizmu, environmentu a pod., vzrastá význam napr. hľadiska „filozofie techniky“, „filozofie komunikácie a médií“ a pod. Za pozornosť stoja aj nové filozoficko-metodologické prístupy. Zdrojom nových podnetov je napokon priamo aj samotná c) prakticko-existenčná rovina ľudského života. Významná je reflexia dejinných skúseností človeka v podobe makroproblémov, vedomie najpálčivejších problémov súčasného človeka, ktoré vyplývajú z jeho životnej praxe, resp. spôsobu života. Jej súčasťou by dnes malo byť, ako sa postupne ukazuje, aj vyrovnávanie sa s takým fenoménom, ako sú elektronické médiá, resp. virtualizovaný životný štýl (S. Gálíková Tolnaiová, 2011).

Bez ambície vyčerpávajúceho identifikovania požiadaviek na aktuálnu teóriu i prax výchovy si napokon dovoľíme stručne poukázať na niektoré črtajúce sa perspektívy (S. Gálíková Tolnaiová, 2007): predbežne možno konštatovať, že dnes nás dejinné skúsenosti v podobe makroproblémov (okrem iného) presvedčajú o potrebe harmonického medziľudského komunikovania a partnerského, taktného vzťahu k prírode a svetu a vedú k pripomínaniu si existencie aj iných vecí na tomto svete, než je blahobyť a konzum. A preto

nemôže byť neprospešné väčšie rešpektovanie a využitie kultúrneho dedičstva tak klasického, ako i veľkých náboženstiev. No majú na pamäti, že musíme riešiť predsa len aj iné problémy s odlišným charakterom než tie, ktoré sú podobné problémom napríklad antického sveta, nemôžeme sa jednoducho obmedziť len na toto rešpektovanie a využívanie. Sme nútení hľadať a nájsť viaceré originálne riešenia vyúsťujúce do praktických ekosociálnych opatrení, novú ľudskú prax, nový spôsob života vzhľadom na budúcnosť. Len v tejto súvislosti môžeme zmysluplne klásť požiadavky na výchovu.

K hľadaniu nových perspektív neodmysliteľne patrí aj zamyslenie, čo v súčasnosti vlastne človek naozaj životne potrebuje, čo potrebuje vo veciach každodenného života, či práve v tom výchova nemôže byť pozitívnym príspevom. Podľa A. Hogenovej „postmodernému stratencovi“ chýba najviac pokoj, žije orgiasticky, extaticky. Chýba mu logos a eschaton... Vďaka tomu je podľa nej „blúdiacim človekom“ (A. Hogenová, 2006). Človek dnes potrebuje čosi viac, než disponovať sústavou „čistého“ vedenia, sústavou poznatkov, ktoré sú axiologicky neutrálne.

Aj preto je dobré identifikovať požiadavku kladenú na výchovu, aby bola schopná uviesť do takého typu orientácie v skutočnosti, ktorý nie je axiologicky neutrálny. Dnes, ako sa zdá, hľadáme nový, ale predsa len hodnotovo orientovaný spôsob života, novú ľudskú prax a kultúrnu dynamiku, v ktorej sa prejaví človek ako axiologický subjekt, ktorý je slobodný a zároveň zodpovedný, vedomý si zaobchádzania s vlastným poznaním a dôsledkov svojho praktického konania a správania. Nový spôsob života a ľudská prax a kultúrna dynamika si vyžaduje subjekt aj s takou orientáciou vo významoch skutočnosti, ktorá axiologicky neutrálna nie je. Táto skutočnosť kladie na výchovu, ako sa domnievame, už všeobecnejší nárok – nárok axiologicko-etický. Axiologická, resp. axiologicko-etická dimenzia výchovy, ako sa ukazuje, patrí k fundamentálnym požiadavkám vyplývajúcim z nárokov prakticko-existenčnej roviny ľudského bytia. V tomto kontexte možno poukázať spolu so S. Kučerovou (1996), že nie pasívna adaptácia, resp. socializácia, ale aktívny hodnotiaci vzťah je ideálom mravnosti, ale aj výchovy s etickým rozmerom. V takejto mravnosti a výchove – mravnej (etickej) výchove – sa vyžaduje aktívny podiel celého morálneho subjektu: ide o tvorivú integráciu hodnôt.

Ako naznačuje P. Rusnák (2011a), v súčasnosti žiadaná, dobrá morálka je otvorená výzvam slobodného myslenia, ktoré narúša a prevracia zabehnuté stereotypy a konvenčné pravidlá. Nevnučuje pravidlá správania, ale každého stavia pred otázku vlastného príspevku v úsilí o zodpovednosť. Tiež neslúži primárne utilitárnym cieľom. Toto platí potom eo ipso aj pre oblasť výchovy, pretože ako spomínaný autor poukazuje, dobrá výchova a dobrá morálka sa vzájomne podmieňujú. Aj v tomto kontexte možno konštatovať, že dnes

v mravnej, resp. etickej výchove už nemôže ísť len o predkladanie a prijímanie dopredu daných mravných noriem a hodnôt, resp. rôznych etických imperatívov.

I. Lomnický (2011) konštatuje, že zložitosť etickej výchovy spočíva nielen v hodnotovej aktualizácii, ale najmä v komunikovaní hodnôt a ich individuálnom interiorizovaní. Doteraz v nej prevládalo úsilie žiaduce správanie zabezpečiť hlavne etickými imperatívmi. U vychovávaných sa kládol dôraz na poznanie týchto imperatívov a na uvedomení si ich dôležitosti (predovšetkým na základe autority).<sup>6</sup> Spomínaný autor správne podotýka, že vo výchove je popri poznaní dôležitá skúsenosť. V etickej výchove je podľa neho „osobitne potrebné vyzdvihnúť dôležitosť skúsenosti,<sup>7</sup> ktorá je svojou jedinečnosťou a konkrétnosťou bohatšia ako to najdokonalejšie všeobecné poznanie, okrem iného aj svojou motivačnou účinnosťou. A práve tá je dôležitým momentom každej výchovy, vrátane výchovy etickej“ (tamže, s. 135).

Výchova ako taká **obracia človeka k sebe samému**. Koinciduje s rozvojom mnohostrannej ľudskej osobnosti v konfrontácii so svetom. Pomáha človeku nájsť poriadok v sebe samom a integrovať sa s prírodou i spoločnosťou, nájsť vlastné miesto v danom historickom kontexte (S. Kučerová, 1996). No podľa nás sa treba dnes zamyslieť, ako naznačuje aj J. Michálek (1996), či skutočne, ak je aj historická doba, situácia napr. postmoderná, musí takou byť nevyhnutne aj výchova.

V tejto súvislosti by sme nemali prehliadnúť napr. charakteristiku, že postmoderna je dobou, v ktorej je ekonómia formou aktuálnosti. Spolu s V. Jiráskovou môžeme povedať, že v oblasti výchovy, resp. vzdelávania sa spomínaná charakteristika (pôvodne V. Bělohradského) neprejavuje vo význame racionality ekonomicko-hospodárnej, zodpovednej, ale v zmysle racionality ekonomicko-ziskovej. V informačnej spoločnosti je totiž možné identifikovať v naznačenom zmysle aktuálne jednostranné stratégie merkantilizácie, ekonomizácie vzdelávania, resp. výchovy, tiež jej komercializácie (V. Jirásková, 1997). Napr. N. Pelcová (2001), nadväzujúc na J. F. Lyotarda (1993), pouka-

---

6 Išlo o autority, ktoré za týmito imperatívmi stoja a ktoré ich garantujú a legitimizujú. Lomnický v tejto súvislosti poukazuje, že takýto prístup je do určitej miery akceptovateľný, ba aj potrebný, ale podotýka, že „len samotné poznávanie imperatívov a rešpektovanie autorít, ktoré prípadne trestajú ich porušovanie, čoraz menej postačuje k žiaducemu jestvovaniu človeka v spoločnosti, jeho seberealizácii a jeho hodnotovým orientáciám na báze interiorizačných mechanizmov utvárania osobnosti zvnútra“ (I. Lomnický, 2011, s. 134).

7 „Význam skúsenosti vo výchove tkvie v tom, že obsahuje zážitok, a preto iba človek, ktorý niečo zažil, vie naozaj zainteresovane a veľmi vecne posúdiť hodnotu toho, čo robí“ (tamže, s. 136).

zuje, že poznatky, ktoré boli alebo by mohli byť šírené pre svoju výchovnú hodnotu, výchovný alebo iný význam (či už administratívny, diplomatický, vojenský), tento význam podľa všetkého postupne stratia. Vedenie je a bude sa produkovať, aby sa predávalo a konzumovalo. Vzťah dodávateľov a používateľov poznania k poznaniu samotnému má a bude mať tendenciu vziať na seba formu vzťahu, aký majú k rôznemu tovaru jeho výrobcovia a spotrebiteľia. Poznatky sa budú uvádzať do obehu v rovnakých sieťach ako peniaze a protikladom pre ne podstatným prestane byť protiklad vedenie – nevedenie. Bude vystriedaný (ako u peňazí) protikladom medzi poznatkami slúžiacimi k platbe a poznatkami investičnými. Dôsledkom toho napokon je, že „niekdajší princíp, podľa ktorého je vedenie neodlúčiteľné od výchovy (*Bildung*) ducha a dokonca od výchovy osobnosti, sa stáva stále viac prežitkom“ (N. Pelcová, 2001, s. 21).

Podobne aj podľa M. Palečka (1999) sa v kontexte otázky postmoderných vplyvov na výchovu možno pýtať otázkou implicitne obsiahnutou v úvahách o súčasnej úlohe vzdelávania, ktorá znie, či vôbec môže byť inštitúcia vzdelávania postmoderná. Sám autor poukazuje, že napríklad postmodernou požiadavkou flexibility až na samu hranicu únosnosti zavedených inštitúcií, napríklad škôl, požadujúcich zo svojej definície trvanie a tradičnosť, sa však vzdelávanie demobilizuje. Zostáva „bez vízie, ktorá by bola dostatočne vhodná a nestrácala by na sile vďaka odvodeniu z megapochodov minulosti“ (M. Paleček, 1999, s. 9). Nebezpečenstvo v sebe skrýva podľa V. Jiráskovej (1997) aj na prvý pohľad sympatické postmoderné otvorenie dimenzie *feelings*, pocitov. Podľahnutie príjemnej eufórii môže viesť k redukcii na túto dimenziu. Je potrebné si uvedomiť, že „podľahnutie tlaku radikalizovanej postmodernity by mohlo znamenať utvorenie niečoho ‚veľmi zábavného‘, čo by už však nebolo ‚vzdelávaním‘ a dostalo by sa tak na pole zábavy, a nie úlohy“ (M. Paleček, 1999, s. 12).

Na druhej strane však konštatujeme spolu s M. Palečkom (1999), že po postmodernej kritike už rozhodne nie je možné predstavovať napríklad vzdelávanie ako pravú, čistú cestu pravdy a rozumu, stojacu proti bezmyšlienkovitej ignorancii. Postmoderná kritika si tiež pozorne všimla, že zo sformalizovanej výchovy sa vytratilo čosi podstatné. To, čo sa vytratilo, je „udalosť“ – úplne jedinečné stretnutie s niečím novým, ktoré vždy znovu a znovu vzbudzuje úžas. Ide o stretnutie s vecami, ktoré nie sú dopredu dané, stretnutie nie je nijako naplánované a je úplne v réžii aktívneho subjektu. Toto stretnutie je náhle, špecifické a je tvorivým aktom. Podľa D. Krámskeho je dnes vzhľadom na spomínané významné použiť Foucaultov imperatív: „Späť k udalosti, späť k výchove ako udalosti!“ (D. Krámsky, 1999, s. 41). Vo vzdelávaní sa v súčasnosti objavuje v tomto kontexte nárok

„rozumenia“, ktorý sa stáva dôležitejší ako jeho tradičné „obsahy“, ako naznačuje V. Jirásková (1997).

Podľa všetkého to znamená aj vo výchove **obrat ku „cultura animi“, resp. psychagógii**. Ideu psychagógie dnes možno oživiť ako ideu kultivácie porozumenia ľudským veciam, problémom, zmyslu ľudských životných situácií... Ide o kultiváciu našej schopnosti rozumieť sebe, druhým, svetu, našim možnostiam v ňom. Myslíme si, podobne ako Z. Pinc, že práve postmoderná kritika vyvoláva aj v oblasti výchovy k životu prameň platonizmu – sokratovskú situáciu, ktorá „...je v prítomnej chvíli znovu reinterpretovaná a nájdená ako komunikovateľná a vypovedajúca“ (Z. Pinc, 1999, s. 105).

Možno konštatovať spolu s P. Rusnákom, že „postmoderná výzva k súčasnej výchove chápe starosť o dušu (*epimeleia tés psychés*) ako kultiváciu schopnosti ľudskej mysle slobodne sa pohybovať medzi rôznymi diskurzmi reči, slobodne aktualizovať hermeneutiku ľudskej skúsenosti“, a ako dopĺňa spomínaný autor, „výchova sa môže stať iniciáciou do rôznych vzťahov ku skutočnosti, iniciáciou do sveta inakosti, do sveta druhého... môže sa stať nácvikom empatického pohybu k druhému, nácvikom k vnímaniu plurality bytia vo svete“ (P. Rusnák, 2011b, s. 220). Aktuálne je teda potrebná výchova s „psychagogickým“ rozmerom, ktorá obohacuje prežívanie prirodzeného života, skúsenosti, ktorá nás otvára pre bohatstvo možných prístupov a názorov. Je to výchova, ktorá uvádza ľudskú bytosť do „schopnosti životných vzťahov, a nielen do určitého typu určitých vzťahov“ (Z. Kratochvíl, 1995, s. 171). V kontexte s predchádzajúcim možno povedať, že výchova s psychagogickým rozmerom uvádza do schopnosti „zodpovedných“ životných vzťahov ako takých, a to jednak medziľudských i k otvorenému vzťahu k svetu a k schopnosti si tieto vzťahy uvedomovať a porozumieť im. Je v tomto vlastne „holistická“ – sleduje sa a uplatňuje sa v nej princíp celostnosti. V psychagogickom rozmere výchovy ide totiž o psychagogickú orientáciu človeka k celku bytia, a to prostredníctvom orientácie, resp. orientovanosti zmyslom a hodnotami, ktorá je špecificky ľudskou záležitosťou a zároveň podmienkou vedúcou k zodpovednosti – k zodpovednému pobývaniu človeka vo vzťahových štruktúrach ľudského sveta. Vo výchove s psychagogickým rozmerom ide podstatnejšie práve o našu slobodnú „príslušnosť“ k svetu, resp. širšiemu svetu, resp. o zodpovednosť za dodržanie svojho ľudského spôsobu existencie v ňom.

Ako taká smeruje k „vzdelaniu“, ktoré vlastne je pestovanie starostlivosti, starostlivej zodpovednosti za svet, v ktorom človek žije. Môžeme konštatovať podobne ako napríklad M. Buber či H. Arendtová, že vo výchove ide vlastne o „ten moment, v ktorom sa rozhodujeme, či milujeme svet tak, aby sme za neho prevzali zodpovednosť“ (H. Arendtová, 1994, s. 120). Vzdelanie, ktoré

je psychagogicky založené, resp. ktoré má psychagogický rozmer a ktoré sa naozaj reálne uplatňuje, znamená zaktualizovanú ľudskú jedinečnosť a nezameniteľnosť (Z. Kratochvíl, 1995, s. 12), uplatňovanie vlastných síl a už spomínanej vlastnej autentickej zodpovednosti za okruh života. Takéto vzdelanie je „kultúrne“, „disponuje človeka k tomu, aby rozumel svetu, v ktorom žije, aby chápal, že tento svet nie je čosi samozrejmé a dané, ale čosi živé, o čo sa treba starať, aby neprepadlo zničeniu. Vzdelanie učí človeka byť odkázaným na svet ako kozmos“ (Z. Pinc, 1999, s. 11). A v jadre je jeho vlastnou „duchovnosťou“ prejavujúcou sa ako „pravý opak chaosu intelektuálneho a citového života, neplodnej iluzórnosti, nezmyselnosti úsilia, straty viery, mravnej anarchie a nestálosti“ (P. Fobel, 1998, s. 45).<sup>8</sup>

## Záver

Na základe novovekého subjektivistického seba porozumenia človeka a porozumenia výchovy došlo v tej podobe, v akej dnes výchovu poznáme, teda (post)modernej, k „zakrytiu“ významného podstatného momentu, resp. zmyslu výchovy a myslíme si, že súčasná doba a situácia ho opäť vyvoláva. Podľa nás (S. Gáliková Tolnaiová, 2007) ide o „psychagogický“ moment, resp. rozmer výchovy. Jeho význam, ako sa domnievame, treba znovuobjaviť. Vďaka nemu by sa z výchovy, resp. výchovnej starostlivosti mali (o. i.) napríklad vytrátiť predovšetkým nám dobre známy jednostranný scientizmus, predmetnosť, masovosť, štandardizovanosť, technologickosť, ekonomické kritériá a pod., ktoré patria klasickej modernej paradigme výchovy, resp. výchovnej starostlivosti, ktorá prakticky pretrvala po súčasnosť.

Výchova s psychagogickým rozmerom má nevyhnutne axiologický, resp. axiologicko-etický rozmer. V psychagogickom rozmere výchovy ide o psychagogickú orientáciu človeka k celku bytia, a to prostredníctvom orientácie, resp. orientovanosti zmyslom a hodnotami. Táto je podmienkou vedúcou k zodpovednosti, resp. k zodpovednému pobývaniu človeka vo vzťahových štruktúrach ľudského sveta. V tejto súvislosti ide o to, že človek potre-

8 Napokon spomenieme, že za „transnihilistickú“ výchovu v súčasnosti sa prihovára u nás aj A. Rajský, ktorý ju v boji proti nihilizmu chápe v duchu Komenského, ako oblasť „dielne ľudskosti“. Autor sa pokúsil vytypovať niektoré myšlienkové ohniská, ktoré môžu podľa neho predstavovať výchovnú inšpiráciu pri riešení spoločenských problémov. Vymedzil v tejto súvislosti niekoľko bodov, v ktorých zdôrazňuje napr. celoživotnú edukáciu, intersubjektivitu, odvahu osobnej iniciatívy a transformácie, kultiváciu interiority a podporovania „veľkých snov“, ponuku zaujatého osobného vzťahu, dôstojnosť každého jedinca atď. (A. Rajský, 2009).

buje čosi viac, než disponovať sústavou „čistého“ vedenia – sústavou axiologicko-eticky neutrálnych poznatkov.

V súčasnosti sa ukazuje, že k osobitným požiadavkám na výchovu (edukáciu) aj vzhľadom na spomínané, patria napr. požiadavky filozofikácie, spiritualizácie výchovy, ďalšími aktuálnymi požiadavkami sú tiež požiadavky etizácie a ekologizácie výchovy a pod. Je dôležité pripomenúť, že na prahu tretieho tisícročia sa pravdepodobne žiada výchova, v ktorej budú uplatnené nielen spomínané štyri požiadavky, ale akékoľvek požiadavky v ich optimálnej harmónii, ktorá zostáva vecou teoretického i praktického hľadania.

Možno tiež konštatovať, že dnes sa ukazuje ako nárok na výchovu, resp. na vzdelanie, ku ktorému výchova smeruje, aby „umožnilo a bolo schopnosťou rozumejúceho pohybu medzi mýtom a racionalitou, medzi citom, zážitkom, umením alebo náboženstvom (na jednej strane) a presnosťou myšlienkových foriem pojmovej reči alebo vedy (na druhej strane)“ (Z. Kratochvíl, 1995, s. 177).<sup>9</sup> V tejto súvislosti konštatujeme, že dnes novo sa formujúce „neklasické chápanie modalít ľudského ducha“ smerujúce k prekonaniu tradičných antinómii medzi racionalitou, emocionalitou, voluntaritou, resp. medzi vedou, umením, náboženstvom, mýtom, filozofiou (V. Černík a kol., 1997) korešponduje s týmto nárokom.

## LITERATÚRA

- ARENDOVÁ, H. (1994) *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0424-4
- BRÁZDA, R. (1991): *Etika v postmoderní době*. In *Etika*, č. 2, Brno: FÚ ČSAV, s. 48 – 50. ISSN 0862-7177
- ČERNÍK, V. a KOL. (1997) *Historické typy racionality*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-47-6
- FINKIELKRAUT, A. (1993) *Destrukce myšlení*. Brno: Atlantis. ISBN 80-7108-063-2
- FOBEL, P. (1998) *Architektúry a kontúry duchovnosti*. In *Fenomén duchovnosti v súčasných spoločenských premenách*. Banská Bystrica: FHV UMB, s. 44 – 46. ISBN 80-8055-073-5
- GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. (2007) *Problém výchovy na prahu 21. storočia (alebo o „obrate k psychagógii v súčasnej filozofii výchovy)*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-04-4
- GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. (2011) *K aktuálnym teoretickým východiskám a novým podnetom filozofie výchovy (Postmoderna a výchova)*. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Topológia človeka v relácii k výchove a vzdelávaniu v období postmodernity po súčasnosť*. Trnava: PdF TU, s. 74-86. ISBN 978-80-8082-493-8
- HOGENOVÁ, A. (2006) *Postmoderna a fenomenologie*. In PONĚŠICKÝ, J. a kol: *Člověk a jeho postavení ve světě*. Praha: Triton 2006, s. 178 – 205. ISBN 80-7254-861-1
- JIRÁSKOVÁ, V. (1997) *Vzdělání v postmoderní době*. In Kolektív autorov: *Hodnoty a vzdělání*. Praha: PeF UK, s. 72 – 83. ISBN 80-86039-18-8
- KRÁMSKY, D. (1999): *Michel Foucault a výchova jako událost*. In ŠTURZOVÁ, J., BENY-

9 To totiž vzdelávanie, ako pripomína Z. Kratochvíl, takmer všetkým ľuďom dlhuje (Z. Kratochvíl, 1995, s. 177).



- OVSKY, L. (eds.): *O filozofii výchovy a filozofii provádějící*. Praha: FF UK, s. 36 – 41. ISBN 80-85899-61-2
- KRATOCHVÍL, Z. (1995) *Výchova – zřejmost – vědomí*. Praha: Herrmann a synové. ISBN neuvedené.
- KUČEROVÁ, S. (1996) *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov: ManaCon. ISBN 80-85668-34-3
- LEIRMAN, W. (1996) *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-71841-68-4
- LOMNICKÝ, I. (2011) *Hodnotové aspekty vztahu etiky, kultúry a literatúry*. Nitra: FF UKF. ISBN 978-80-558-0008-0
- LORENZOVÁ, J. (1999) *Společnost – škola – učitel a hodnotové orientace současnosti*. In *Filozofie – výchova – hodnoty*. Studia paedagogica č. 25, Praha: PF UK, s. 37 – 64. ISSN 0802-4461
- LYOTARD, F. J. (1993) *O postmodernismu*. Praha: FÚ AV ČR. ISBN 80-7007-047-1
- MICHÁLEK, J. (1996) *Topologie výchovy*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-01-1
- MILAN, G. (1998) *Interpersonálne vzťahy v škole*. Univerzita Padova. ISBN neuvedené.
- PALEČEK, M. (1999) *Vzdělávání, identita a postmoderní situace*. In *Symposion filozofie výchovy*. Unie Comenius č. 10, Praha: PeF UK, s. 9 – 14.
- PALOUŠ, R. (1991) *Čas výchovy*. Praha: SPN. ISBN 80-04-25415-2
- PALOUŠ, R. (1990) *Světověk*. Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-051-6
- PALOUŠ, R. (1996) *Totalismus a holismus*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-281-8
- PELCOVÁ, N. (2001) *Dilemata a antinomie dnešní výchovy*. In *Pohledy*, č. 6, roč. 9, s. 18 – 21. ISSN 1213-3973
- PELCOVÁ, N. (2000) *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0076-5
- PEŠKOVÁ, J. (1995) „*Technologie“ otevírání lidského obzoru na prahu třetího tisíciletí*. In *Dítě, výchova a kulturní proměny světa*. Studia paedagogica, č. 13, Praha: PeF UK, s. 35 – 38. ISSN 0724-8873
- PINC, Z. (1999) *Fragmenty k filozofii výchovy*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-7298-004-1
- RAJSKÝ, A. (2009) *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka. Filozoficko-etický pohľad*. Bratislava: Veda/Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-297-2
- RUSNÁK, P. (2011a) *Poznámky k metodológii hodnôt a významu súčasnej morálky a výchovy*. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Topológia človeka v relácii k výchove a vzdelávaniu v období postmoderny po súčasnosť*. Trnava: PdF TU, s. 32 – 41. ISBN 978-80-8082-493-8
- RUSNÁK, P. (2011b) *Kirké, Paideia a koncept prirodzeného sveta*. In KUDLÁČOVÁ, B., SZTOBRYN, S. (ed.): *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava: PeF TU, s. 213 – 221. ISBN 978-80-8082-439-6
- SEMRÁDOVÁ, I. (1999) *Problematičnosť „instantního“ vedení*. In ŠTURZOVÁ, J., BENYOVSKY, L. (eds.): *O filozofii výchovy a filozofii provádějící*. Praha: FF UK, s. 95 – 97. ISBN 80-85899-61-2
- SCHALLER, K. (1993) *Studie k systematické pedagogice*. In *Studia paedagogica* č. 9, Praha: PeF UK. ISSN 0862-4461
- SISÁKOVÁ, O. (1999) *Axiologický subjekt medzi modernou a postmodernou*. Slovenská a česká filozofia na prelome tisícročí. Prešov: FF PU, s. 120 – 129. ISBN 80-88885-66-3
- SYŘIŠTĚ, I. (1997) *Úvaha nad pedagogickým přínosem v díle E. Finka*. In *Pedagogika*, roč. XLVII, č. 2, s. 110 – 114. ISSN 1335-1397
- SOLOMON, R. C. (1996) *Vzostup a pád subjektu*. Nitra: Enigma. ISBN 80-85471-30-2
- WELSCH, W. (1994) *Naše postmoderní moderna*. Praha: ZVON. ISBN 80-7113-104-0

## 2.3 Školstvo a vzdelávanie

(BLANKA KUDLÁČOVÁ)

Pokiaľ chceme reflektovať školstvo a vzdelávanie v období novoveku, korene jeho premeny musíme hľadať ešte v období renesancie. Renesančný humanizmus spustil reťazovitú vlnu emancipácie človeka a čoraz viac akcentoval schopnosť človeka tvoriť a spoluvytvárať svet prostredníctvom vlastných činov. Toto obdobie predstavuje počiatky „osamostatňovania“ výchovy a vzdelávania spod absolútne náboženského vplyvu a aj počiatky ich sekularizácie. H. Fend (2006, s. 109) ho nazval obdobím „dynamického pluralizmu“. Koniec monopolu katolíckej cirkvi spôsobený tzv. veľkou reformáciou<sup>10</sup> priniesol okrem plurality v západnom kresťanstve aj ukončenie etapy univerzálnej výchovy a vzdelávania v Európe, čím sa otvoril priestor pre diverzitu. V období reformácie a protireformácie vznikli nové školské systémy výchovy a vzdelávania – protestantský a jezuitský, ktoré podľa D. Lawtona a P. Gordona (2002, s. 70) „ovplyvnili pedagogické myslenie v celej Európe“. Tieto dva náboženské systémy výchovy a vzdelávania si navzájom konkurovali vo veľkej časti Európy až do obdobia osvietenských školských poriadkov, ktoré ustanovili povinnú školskú dochádzku v jednotlivých európskych krajinách. Predosvietenské obdobie môžeme považovať za obdobie, v ktorom sa začalo výrazne rozvíjať autentické pedagogické myslenie, vznikli viaceré nové výchovné prístupy a koncepty. Výchova a vzdelávanie prestávajú byť výsadou šľachty a bohatej vrstvy, príp. duchovenstva – kňazov a rehoľníkov. Edukačný systém sa začal otvárať aj laikom a ženám, ktorých vzdelanie bolo dovtedy skôr výnimkou (bližšie pozri B. Kudláčová, ed.: *Európske pedagogické mys-*

---

10 Duchovným otcom nemeckej a aj európskej reformácie bol Martin Luther (1483 – 1546). Reformačné hnutie sa po upevnení v Nemecku začalo lavínovite šíriť po celej Európe: Lutherove myšlienky sa ujali v pobaltských krajinách, ale tiež v Uhorsku (najmä v Horných Uhrách – ako sa v tom období označovalo územie Slovenska, v Sedmohradsku); vo Švajčiarsku sa podobných myšlienok ujal Ulrich Zwingli; ďalší reformačný smer – kalvinizmus, má svoj pôvod tiež vo Švajčiarsku. Reformačná vlna nastala aj v Anglicku, tam však príčinou odklonu od katolíckej cirkvi neboli vieroučné nezhody, ale túžba kráľa Henricha VIII. po novom sobáší, ktorý učenie katolíckej cirkvi nepovoľovalo.

*lenie od antiky po modernu*, 2010, s. 213 – 218). Podľa T. Kaspera a D. Kasperovej (2008, s. 10) „bola to práve inštitúcia školy, ktorá začala v novoveku meniť tvár a fungovanie spoločnosti“.

### 2.3.1 Moderná premena vzdelávania a školy (inštitucionalizácia vzdelávania)

Pedagogická teória aj prax prešli v novoveku významnými zmenami; začala sa kreať moderná výchova a moderná škola, ktorej začiatky nemecký autor H. Fend (2006) datuje do obdobia osvietenstva. Požiadavka transcencie, ktorá bola dovtedy charakteristickým znakom výchovy v širokom zmysle slova, sa dostala do rozporu so základnými východiskami filozofickej reflexie v novoveku. R. Palouš (1991) hovorí o „spragmatictvení“ cieľa výchovy, zahmlení jej pôvodného bytostného určenia a strate charakteru „nedelného“ určenia výchovy. Podľa B. Kudláčovej (2007) novoveká výchova definitívne stratila metafyzický a univerzálny charakter. N. Pelcová (2010) charakterizuje novoveké myslenie ako myslenie, ktoré akcentuje človeka ako mysliaci subjekt a postuluje subjektovo-objektové rozvrhnutie sveta, ktoré si vyžaduje inštrumentálnu výchovu.

Rozvoj modernej vedy, novoveký filozofický obrat, emancipácia človeka a s tým súvisiaca idea občianstva a právneho štátu, začali v **17. storočí** postupne narúšať tradičné piliere stredovekého myslenia. Narastajúca samostatnosť rozličných národov a silnejúce národné hnutia začali podporovať národné cítenie a prebúdať potrebu materinského jazyka. Práve školstvo a vzdelávanie začali meniť podobu spoločnosti, keďže získali dovtedy najväčší dosah na formovanie myslenia jednotlivcov v dejinách. V procese sekularizácie života a spoločnosti vôbec, ktorá začala obdobiť reformácie, je 17. storočie etapou, v ktorej sa začína klásť dôraz na **racionálne zdôvodňovanie výchovných a vyučovacích postupov, nachádzame tu prvé náznaky systematického myslenia v oblasti pedagogiky a prvé návrhy a pokusy o usporiadanie školstva do určitého systému**. Pedagogické myslenie je však ešte výsledkom miešania nábožensko-supranaturalistického a naturalisticko-rationálneho myslenia (por. napr. dielo J. A. Komenského alebo reformačné hnutie, ktoré má ešte radikálnejší odstup od sveta ako stredoveké myslenie).<sup>11</sup>

---

11 V našej kapitole vzhľadom na limitovaný rozsah poukazujeme len na najdôležitejšie myšlienkové idey a zmeny v oblasti školstva a vzdelávania v európskom prostredí. Tiež sa zaoberáme len krajinami, ktoré prostredníctvom významných osobností najvýraznejšie ovplyvňovali európske pedagogické myslenie, čo bolo následne spojené s reformami škol-

Sedemnásťte storočie môžeme nazvať aj obdobím *pedagogického realizmu*, ktorý sa začal formovať už v období renesancie a reformácie. Realizmus požaduje upriamiť pozornosť na reálny svet, prírodu a vedy o nej, na praktický život. Presadzuje vyučovanie materinského jazyka, prípadne živých cudzích jazykov. Výrazne sa začína presadzovať **myšlienka rozvoja ľudového elementárneho školstva**, ktorá úzko súvisí s postupným rozpadom feudálnych štátov. V tom období silnie snaha, aby základy vzdelania začali byť prístupné všetkým deťom. Napr. nemecký pedagóg Wolfgang Ratke (1571 – 1635), ktorý je považovaný za predchodcu J. A. Komenského, sa snaží o vytvorenie povinnej nemeckej školy pre všetky deti, v ktorej by sa uplatňoval princíp prirodzenosti vo výchove a vzdelávaní, a deti by sa učili porozumieť materinskému jazyku. Bol tiež prvým, kto presadzoval pojem „didaktiky“ ako umenia vyučovať (M. Cipro, 2003). Podľa A. Rebleho (1993) sa odklon od humanizmu u Ratkeho prejavil v troch oblastiach: v myšlienke všeobecnej ľudskej školy, v obrate k nemeckému jazyku<sup>12</sup> a v zdôrazňovaní odborného vzdelania. O niečo neskôr formuluje podobnú požiadavku „Európan“ Jan Amos Komenský (1592 – 1670) a v svojej *Velkej Didaktike* žiada povinnú šesťročnú školskú dochádzku pre všetky deti od 7 do 12 rokov bez výnimky. Komenský vytvoril jednotnú štruktúru vzdelávania až do 24 rokov, keďže človek sa podľa neho telesne a duševne formuje práve do tohto veku. Výchovu a vzdelávanie člení na štyri stupne, vždy po šiestich rokoch života dieťaťa. Každému stupňu zodpovedá určitý typ školy: materská škola (prvý až šiesty rok života), škola s materinským jazykom pre všetky deti (siedmy až dvanásť rok života), latinská škola pre mládež mužského pohlavia, ktorá má vyššie ambície (trinásť až osemnásť rok života) a vysoká škola pre budúcich učencov (devätnásť až dvadsať štvrtý rok života).

Lutherove a Komenského požiadavky ešte vychádzajú z náboženských motívov: Luther chcel zabezpečiť, aby boli všetci schopní čítať Bibliu; Komenský má na pamäti humanistickú požiadavku ľudskosti, aby mohol byť človek človekom a „všetci boli vzdelávaní vo všetkom“. Hoci od napísania uvedených teórií bolo ešte ďaleko k ich praktickej a systematickej realizácii, tieto pedagogické inšpirácie postupne ovplyvňovali vtedajších panovníkov. **Prvé školské poriadky** boli podľa A. Rebleho (1993) zavedené v stredonemeckých krajinách už začiatkom 17. storočia: napr. v Anhalt-Bernburgu

---

ských systémov a vzdelávania. Do kapitoly sme zahrnuli aj vývoj školstva a vzdelávania v rakúsko-uhorskej monarchii, ktorej bolo Slovensko súčasťou (pozn. autorky).

12 Nemecký historik pedagogiky H. Fend (2006) uvádza, že v roku 1570 bolo v nemeckých krajinách len 30 % publikácií napísaných v nemeckom jazyku, v r. 1681 to bolo historicky prvýkrát viac ako 50 %. V r. 1687 bola v Lipsku otvorená prvá vysoká škola, na ktorej sa vyučovalo v nemeckom jazyku.

(1607), vo Weimare (1619). Išlo o stanovenie povinnej školskej dochádzky v zemských školských poriadkoch. V polovici 17. storočia vzniká v nemeckých krajinách množstvo školských poriadkov ovplyvnených práve Ratkem a Komenským (napr. Gothe 1642, Braunschweig-Lüneburg 1649, Magdeburg 1658). Najvýznamnejší z nich bol tzv. *Gothský školský poriadok*, ktorý vychádzal najmä z Ratkeho a zaviedol povinnú školskú dochádzku pre všetky deti od piateho roku života až dovedy, kým sa nenaučili základom písania, čítania a matematiky (tamže). Jeho veľkým prínosom bolo aj zavedenie nemeckej čítanky a počtovnice. Zaujímavé je, že okrem čítania, písania, počítania, náboženstva a spevu, venoval pozornosť aj reáliám: vlastivede, občianskej výchove, prírodovede a riadeniu domácnosti.

Prvým predstaviteľom francúzskeho pedagogického realizmu bol René Descartes (1596 – 1650), ktorého filozofia predstavuje zásadný zlom v dejinách filozofie a položila základy nového filozofického smeru – *racionalizmu*. Tak ako humanizmus bol charakteristickým znakom renesancie, tak osvietenstvo sa formovalo pod vplyvom racionalizmu (S. Wołoszyn, in Z. Kwieciński, B. Śliwowski, 2006). Descartes priznáva prioritu ľudskému rozumu a predpokladá rozumovú rovnosť u všetkých ľudí. Z toho vyplýva, že všetci ľudia majú rovnaké právo na vzdelanie. Descartes ostro kritizuje vtedajšie školské vzdelávanie.

Predstaviteľom anglického pedagogického realizmu je John Locke (1632 – 1704), z ktorého veľa čerpala aj francúzska osvietená pedagogika. Bol o štyridsať rokov mladší ako Komenský, ktorého názormi bol veľmi ovplyvnený. Locke pochádzal z krajiny, ktorá v tom období predstavovala ekonomickú veľmoc v Európe. Jeho práce sú podľa D. Lawtona a P. Gordona (2002) reflexiou sociálnej segregácie anglickej spoločnosti 17. storočia. Svojím dielom *Niekoľko myšlienok o výchove* je považovaný za zakladateľa anglickej pedagogiky. Locke sa v ňom zaoberá individuálnou výchovou mladého gentlemana, čo v jeho prípade vyjadrovalo protest proti vtedajším školám, ktoré boli úplne v područí cirkvi. Locke si však postupne uvedomoval, že dozrieva čas, aby boli vzdelávané aj deti z robotníckych rodín, preto vypracoval návrh, aby deti vo veku od troch do štrnásť rokov navštevovali tzv. pracovné školy (*Working Schools*), ktoré mali zriaďovať obce. Deti sa mali učiť rôzne pracovné činnosti (pletie, pradenie a pod.) a oboznámiť sa s presbyteriánskou morálkou a náboženstvom (D. Lawton, P. Gordon, 2002). K realizácii jeho vízie však prišlo až o sto rokov neskôr, keď už bolo naozaj nevyhnutné vzdelávať potenciálnych pracujúcich robotníkov.

**Koncom 17. a najmä v 18. storočí** nastáva v Európe prechod od feudálnych štátov k novodobým demokratickým štátnym útvarom, čo spôsobilo, že z poddaného sa stáva občan štátu. Vplyvom Veľkej francúzskej revolúcie sa

presadzuje myšlienka všeobecnej ľudskej dôstojnosti a vzniká úsilie zamerané na to, aby ju štát právne upravil. Podľa J. Čečetku osvietenstvom začína „novovek pedagogiky“ (J. Čečetka, 1947, s. 144) a P. Bělina (1997) dodáva, že osvietenstvo definitívne ukončilo éru univerzálnych vzdelancov. Začínajú sa uplatňovať **zásadné koncepcné zmeny v školských systémoch, akceptovať sociálny rozmer vo výchovnej praxi a mení sa obsahová štruktúra učiva**. V predchádzajúcom období šľachta získala popredné miesto v spoločnosti, nemala však taký vplyv v oblasti kultúry a školstva, aký si opätovne prostredníctvom reformačných a protireformačných snáh vydobyla katolícka a protestantská cirkev a duchovenstvo.<sup>13</sup> Vplyv jezuitského systému vzdelávania zoslabol až v 18. storočí, a to najmä z dvoch dôvodov: 1) obsah vzdelávania bol v rozpore s princípmi nastupujúceho osvietenstva a 2) v r. 1773 pápež zrušil rehoľu jezuitov. Tá bola obnovená až v r. 1814, keď opäť získala veľký vplyv. Osvietenstvo narušilo náboženskú a cirkevnú autoritu a podnietilo vieru v možnosti človeka povzniesť prostredníctvom rozumu spoločnosť po mravnej aj materiálnej stránke. Osvietenci veria v prirodzenú dobrotu človeka, a tým aj „všemocnosť“ výchovy. Podľa D. Lawtona a P. Gordona (2002) osvietenké myslenie ovplyvnilo nasledujúce obdobia najmä piatimi prvkami: 1. viera v silu vedeckých dôvodov, 2. pokrok vo viere, 3. ľudské práva, 4. sloboda myslenia a informácií a 5. túžba podporiť vzdelávanie ako výsledok osvietených plánov. To bolo sprevádzané tromi revolúciami 18. storočia: priemyselnou, ktorá začala v Anglicku; francúzskou, ktorá ovplyvnila sociálnu, politickú, náboženskú a ekonomickú oblasť a Darwinovou evolučnou teóriou.

Myšlienky osvietenstva nastolili v Európe občiansku spoločnosť a priniesli ďalší posun v oblasti sekularizácie štátu a laicizácie výchovy a vzdelávania. Hoci skutočné motívy reforiem osvietených panovníkov, ktoré prechádzali až do osvietenského absolutizmu boli rôzne, nemožno prehliadnuť ich vplyv na proces napĺňania občianskeho ideálu, a to najmä uplatňovaním princípov náboženskej tolerancie, demokratizáciou systémov výchovy a vzdelávania, humanizáciou trestného práva, uplatňovaním princípu rovnosti pred zákonom a pod. Demokratický ideál sa stal východiskom novej kultúry a nových edukačných koncepcií, a tiež aj nového systému organizácie výchovy a vzdelávania. Do popredia sa čoraz viac dostáva starostlivosť o jednotlivca

---

13 Napr. cieľavedomá a systematická práca rehole jezuitov bola úspešná natoľko, že v r. 1616 jezuiti spravovali 372 kolégií a veľké množstvo univerzít (A. Reble, 1993, s. 77). Aj keď vnútorný poriadok, štruktúra a obsah vzdelávania určoval rád, školy často zakladali kniežatá a mestá. Jezuiti mali veľký vplyv aj na Slovensku, do svojho zrušenia v r. 1773 založili dve univerzity (Trnavskú univerzitu v r. 1635 a univerzitu v Košiciach v r. 1657) a 16 gymnázií, čím sa Slovensko zaradovalo medzi krajiny s najhustejšou školskou sieťou.

a vrcholí orientácia na človeka. Vytvárajú sa predpoklady pre vznik nových vedných disciplín, medzi nimi aj psychológie a pedagogiky. Zrejme sú tiež začiatky organizovanej inštitucionálnej špeciálnej starostlivosti o ľudí s rôznymi postihnutiami (V. Lechta, 1994, bližšie kap. 2.4 v tejto publikácii). Osvietenstvo prináša liberalizmus, začínajúcu náboženskú toleranciu a politickú slobodu. V ekonomickej oblasti je s tým spojená neobmedzená kapitálová a pracovná sloboda, ktorá vytvorila možnosť realizácie **idey všeobecného vzdelávania**, a to prostredníctvom viacerých školských poriadkov v jednotlivých európskych krajinách (napr. v r. 1763 bol v Prusku ustanovený *Všeobecný vidiecky školský poriadok*, ktorý ustanovil aj povinnú školskú dochádzku; v Rakúsko-Uhorsku to bol *Všeobecný školský poriadok* vydaný v r. 1774, na ktorý v r. 1777 nadviazal nový školský poriadok uzákonený v Uhorsku, známy ako *Racio educationis*<sup>14</sup>). Cieľom týchto školských poriadkov bolo vzdelávať všetkých obyvateľov bez ohľadu na pôvod, miesto bydliska a pohlavie, čím sa položili **základy všeobecnej gramotnosti**. Školstvo sa tak stalo sekulárne a štátne, čo potvrdzuje napr. aj zriadenie *Kolégia vyšších škôl* v r. 1787, ktorým sa v Prusku centralizovala celá školská správa. Následne boli v r. 1794 Všeobecným zemským právom vyhlásené všetky školy (aj vysoké) výlučne za štátne zariadenia a zákonom z r. 1803 boli prístupné všetkým deťom bez ohľadu na konfesiu (por. A. Reble, 1993). Podobný priebeh mali aj reformy v rakúskom školstve, ktoré pripravoval J. I. von Felbiger na základe skúseností z Pruska. S týmto pohybom súvisia aj začiatky organizovaného vzdelávania učiteľov, a to prostredníctvom učiteľských seminárov. Na Slovensku začala v r. 1775 svoju činnosť prvá tzv. *normálna škola* v Bratislave, zameraná na výchovu učiteľov elementárnych škôl (Londák, M., Jaksicsová, V. [eds.], 2007). Pomohol ju založiť J. I. Felbiger a bola prvým učiteľským ústavom v Uhorsku (P. Vajcik, 1976). V 18. storočí môžeme v Uhorsku badať, ako rozvoj hospodárstva a ekonomický faktor ovplyvňujú školský systém, napr.: založenie Banskej akadémie v Banskej Štiavnici (1763), Ekonomického kolégia v Senci (1763), zavádzanie nových vyučovacích predmetov na filozofických a právnických fakultách a na kráľovských akadémiách, zameraných na vzdelávanie aj v oblasti poľnohospodárskej a priemyselnej výroby.

14 Priamu povinnosť školskej dochádzky uzákonil až Jozef II. v r. 1788 a za jej neplnenie stanovil sankcie. Vyučovacím jazykom na národných školách bola reč ľudu prevládajúca v príslušnom kraji, na vyšších školách to bola latinčina. Národné školy sa delili na národné školy určené pre potrebu roľníkov (s jedným učiteľom), národné školy určené pre remeselníkov a obchodníkov v malých mestách (s dvomi učiteľmi) a národné školy – normálky v krajských mestách, určené na vzdelávanie učiteľov národných škôl. Latinské školy sa delili na tri stupne: 1. gramatické triedy (1. – 3. trieda), 2. humanitné triedy (4. – 5. trieda) a 3. akadémie.

Jednou z najvýraznejších postáv francúzskeho osvietenstva 18. storočia bol J.-J. Rousseau (1712 – 1778), ktorý bol podľa M. Cipra (2002) najvýznamnejším pedagógom 18. storočia. Svoje pedagogické myslenie opísal v diele *Emil alebo o výchove*, v ktorom objasnil koncept prirodzenej a slobodnej výchovy s dôrazom na individualitu chovanca, čím položil základy pedagogickej psychológie. Pedagogický román Emil sa skladá z piatich častí, z ktorých každá je venovaná určitému obdobiu vo výchove. Rousseau úplne odmietol dovtedajších sedem slobodných umení a podľa neho základom vzdelania bolo poznanie vecí a prírody s cieľom vychovať slobodného občana pripraveného na život. Za prvý didaktický princíp považoval princíp názornosti a aktivizoval vyučovacie metódy. Svojím dielom a myslením ovplyvnil nielen francúzske pedagogické myslenie, ale jeho dosah bol oveľa širší – jednak geograficky, ale tiež presahom napr. do politickej oblasti (dielo *Spoločenská zmluva* ovplyvnilo obsah *Deklarácie ľudských práv*). Výraznejší vplyv na systém organizácie vzdelávania vo Francúzsku mal však jeho o niekoľko rokov mladší francúzsky filozof, fyzik a matematik A. de Condorcet (1743 – 1794). Condorcet pripravil projekt organizácie štátneho vzdelávania, ktorý predniesol v r. 1792 v Národnom zhromaždení, nebol však prijatý.<sup>15</sup> Projekt presadzoval bezplatné štátne školstvo pre všetkých a obsahoval päť stupňov vzdelávania:

- primárne školy poskytujúce základy vzdelania pre všetkých (mali byť v každej dedine nad 400 obyvateľov), v ktorých by jeden učiteľ vyučoval čítanie, písanie, gramatiku, aritmetiku, základy roľníctva a priemyslu, základy morálky,
- trojročné školy druhého stupňa s viacerými učiteľmi (v každom meste nad 4 000 obyvateľov), zamerané na získanie ďalších vedomostí z matematiky, chémie, remesiel, obchodu, zásad etiky, pre tých, ktorí sa nepotrebnú v svojom povolání špecializovať,
- školy tretieho stupňa – inštitúty, organizované v každom odbore, ktorých súčasťou bolo jednak všeobecné vzdelanie rovnaké pre všetkých a tiež odborné vzdelanie,
- lýceá, ktoré mali pripravovať vedcov a profesorov,<sup>16</sup>
- národná spoločnosť pre vedu a umenie, ktorej poslaním malo byť stanoviť základy vzdelávania, upravovať ich, dbať o vyššiu úroveň a zlepšenie vedy a umenia a riadiť celý systém vzdelávania.

15 V r. 1793 bol prijatý veľmi oklieštený dekrét o ľudovom vzdelávaní, ktorý obsahoval iba časť o primárnom vzdelávaní, aj to len v obmedzenej podobe.

16 Na všetkých štyroch stupňoch malo byť vzdelávanie úplne bezplatné a zo všetkých štátnych škôl mala byť vylúčená akákoľvek náboženská výchova, pretože tá by podľa Condorceta rušila zásadu rovnosti. Mala postačovať morálka, vystavená na princípoch rozumu. Condorcet však v duchu silných tradícií akceptoval existenciu súkromných cirkevných škôl.



Condorcet trval na tom, aby vzdelanie jednotlivca nekončilo okamihom, keď opustí školu, ale pokračovalo vo všetkých vekových stupňoch. Týmto vystihol potrebu permanentnej výchovy človeka, ktorej dal aj legislatívnu podobu, vytvoril precedens pre inštitúciu „nedeľnej školy“ a je považovaný za iniciátora myšlienky celoživotného vzdelávania a vzdelávania dospelých.<sup>17</sup> Podľa viacerých pedagógov bol Condorcetov projekt veľmi podnetný a rehabilitoval ideu národného školstva, ktorú následne prevzalo Nemecko (napr. O. Kádner, 1923; S. Woloszyn, 2006).

Nutnosť zriadenia štátneho školstva nezávislého od cirkví hlásal v Nemecku J. B. Basedow (1724 – 1790). Na rozdiel od Rousseauovho individualizmu je Basedowova pedagogika sociálna. Patril k predstaviteľom filantropizmu, dokonca aj internátna škola, ktorú založil, sa volala *Filantropinum*. Jeho hlavná výchovná zásada: človek sa stáva človekom iba výchovou bola ovplyvnená Lockom a Rousseauom. Basedowovi môžeme pripísať iniciatívu v oblasti prvých učiteľských seminárov s cvičnými školami.

Rousseau ovplyvnil aj ďalšieho významného pedagóga, ktorý mal výrazný vplyv na vývoj pedagogického myslenia a systému školstva v Európe: J. H. Pestalozziho (1746 – 1827). Práve on veľmi citlivo reagoval na novú požiadavku doby – ekonomický faktor. Hospodársky vývoj v období, v ktorom žil, jednoznačne poukazoval na potrebu a užitočnosť základného vzdelania pre všetkých. Túto myšlienku Pestalozzi presadzoval už v diele *Večer pustovníkov* (1780), ktoré venoval nemeckým kniežatám. Požaduje v ňom najskôr všeobecné vzdelanie a potom odborný výcvik. Avšak až jeho pedagogický román *Linhard a Gertrúda* (1781), v ktorom popisuje prirodzenú výchovu detí v podmienkach rodiny, vyvolal pozoruhodný ohlas a diskusiu. Pestalozzi spájal pedagogickú prax a teóriu – viedol so svojou manželkou útulok pre chudobné deti, neskôr sirotinec, následne školu, ústav pre chovancov zo zámožných rodín, ktorý navštívili mnohí významní pedagógovia. Tento švajčiarsky pedagóg je považovaný za zakladateľa modernej humanistickej pedagogiky a často je označovaný aj za zakladateľa sociálnej pedagogiky. Významne ovplyvnil školstvo v Európe aj vo svete, jeho meno je spojené s ideou ľudového vzdelávania, ktoré nadviazalo na osvietenské ideály. Cieľom Pestalozziho bolo harmonicky rozvíjať dieťa po telesnej, duševnej aj mravnej stránke, aby si raz dokázalo pomôcť samo. Výchova a vzdelávanie mali byť podľa neho založené na pozorovaní a mali vychádzať z poznania detskej psychiky a rešpektovania stupňa jeho vývinu. Stúpencom podobných ideí bol Pestalozziho žiak, Nemeck F. Fröbel (1782 – 1852), ktorý bol zakla-

<sup>17</sup> Vieme, že v tejto oblasti ho predbehol J. A. Komenský, ktorý myšlienku celoživotného vzdelávania rozviedol už v Pampaedii.

dateľom prvých materských škôl v Nemecku. Vo svojom hlavnom diele *Výchova človeka* sa pokúsil o filozofickú analýzu výchovy a vyučovania, berúc do úvahy vývin dieťaťa. Prvý komplex, ktorý nazval *Kindergarten*, otvoril v r. 1840. Okrem detskej herne bol jeho súčasťou aj ústav opatrovateliek. V r. 1843 zriadil v Blankenburgu vzorovú detskú škôlku, pomocou ktorej až do svojej smrti propagoval myšlienku predškolskej výchovy. O rozvoj národnej školy, elementárneho školstva na povznesenie ľudu a zlepšenie vzdelania učiteľov sa zasadil A. Diesterweg (1790 – 1866). Jeho najznámejším dielom je *Rukoväť pre vzdelanie nemeckých učiteľov* (1835). Organizácia školstva by podľa neho veľa neznamenala, pokiaľ by jej dušou nebol dobre pripravený učiteľ. Nemeckí priekopníci v oblasti školstva a vzdelávania však nemali pochopenie vtedajších panovníkov, tiež ortodoxnej časti duchovenstva, a tak ich knižné diela a realizované projekty boli často zakázané.

**V Uhorsku sa koncom 18. storočia** rozpútal medzi uhorským snemom a panovníkom spor o kompetencie vo veciach výchovy a školstva. Sprewádzala ho snaha nahradiť v úradoch a školách nemčinu maďarčinou. Jedným z najvýznamnejších slovenských predstaviteľov osvietenskej filantropickej pedagogiky na prelome 18. a 19. storočia bol S. Tešedík (1742 – 1820). Venoval sa najmä zvýšeniu kvality vzdelania slovenských učiteľov v Uhorsku. V r. 1780 založil v Sarvaši vzorovú *Prakticko-ekonomickú priemyselnú školu*, spojenú s pokusnými pozemkami a remeselníckymi dielňami a prakticky zameraným vyučovaním sa snažil vychovávať roľníkov, živnostníkov, obchodníkov a učiteľov. Aj Tešedíka stihol podobný osud ako iných európskych osvietenských pedagógov, svoj ústav musel zatvoriť. Za jeho návrh na reformu školstva pod názvom *Dvanásť paragrafov o uhorskom školstve* ho však Jozef II. povýšil do šľachtického stavu.

**Európske univerzity** zaznamenali podľa S. Litaka (2005) v období osvietenstva (najmä v 18. storočí) najhlbšiu krízu vo svojom vývoji.<sup>18</sup> V tom období najlepšie prosperovali nemecké univerzity a v Nemecku vznikli aj niektoré nové univerzity (Halle, Tübingen). Impulzy pre reformu existujúcich univerzít vychádzali práve z novej protestantskej univerzity v Halle, ktorá sa vďaka filozofovi Ch. Wolfovi (1679 – 1754), stala najdôležitejším centrom nemeckého osvietenstva (*Aufklärung*). Dohľad nad univerzitami prevzali jednotlivé spolkové krajiny, čo ohraničilo ich autonómiu, ale nie slobodu vedeckých bádání. Pozitívom bola materiálna stabilita. V rámci organizácie

---

18 V druhej polovici 18. storočia fungovalo v nemeckých krajinách 34 univerzít, na Apeninskom polostrove ich bolo 26, Francúzsko a Španielsko mali po 23, Rakúsko 8, Holandsko, Škótsko a Švajčiarsko po 4, Škandinávia a Poľsko po 3, v Anglicku a Portugalsku boli po 2 univerzity a v Dánsku, Írsku, Rusku a Malte po jednej (S. Litak, 2004, s. 216).

univerzity pribudla do zväzku dovtedajších fakúlt (teologickej, právnickej a medicínskej) filozofická fakulta, ktorá bola zameraná na humanitné a matematicko-prírodné štúdiá. Vyučovacím jazykom sa stala nemčina (aj na teologickej fakulte) a zmenili sa aj metódy vyučovania. Čítanie a komentáre antických a stredovekých diel nahradili vlastné kurzy jednotlivých vyučujúcich. Vznikli vedecké semináre, ktoré mali pripraviť študentov na samostatnú vedeckú prácu. Tieto semináre sa stali vzorom pre mnohé európske univerzity.

Ako sme už spomenuli v úvode kapitoly, **obdobie osvietenstva môžeme považovať za počiatok modernej výchovy a vzdelávania**. Za najväčšie úspechy tohto obdobia v oblasti školstva a vzdelávania možno považovať zavedenie povinnej školskej dochádzky pre všetky deti, vytvorenie záväzných vzdelávacích plánov pre celú spoločnosť žijúcu na istom území a zoštátnenie vzdelávania – školy začali byť pod dohľadom a kontrolou štátu, čo platilo aj pre školy, ktoré spravovali cirkvi. Posilňovaním vplyvu školy sa, podľa R. Dülmerna (2006), rodina zbavila roly výlučnej socializačnej inštitúcie. Optimistické osvietenské idey priniesli aj nový pohľad na dieťa a snažili sa o výchovu primeranú veku dieťaťa, zohľadňovali jeho samostatnosť, začal sa pripisovať význam telesnej výchove a hygiene. Rozvíjajúca sa idea všeobecného vzdelávania priniesla so sebou na jednej strane masový rozvoj gramotnosti, na druhej strane aj nové možnosti ideologizácie a zneužívania mocenskej pozície štátu v štátnych vzdelávacích systémoch, ktoré podľa P. Hogana (2011) len nahradili dovtedajšiu výlučnú mocenskú pozíciu cirkvi. To korešponduje s názorom G. L. Guteka (2003), podľa ktorého je práve edukácia veľmi dobrým spôsobom reprodukcie, príp. formovania osôb v zmysle preferovanej ideológie.

**V 19. storočí** sa agrárny charakter európskej civilizácie začal postupne meniť na industriálny. Dochádza k rozmachu manufaktúrnej výroby a obchodu. Silnejúci kapitalizmus si vynútil zrušenie nevoľníctva a slobodní nevoľníci začali byť k dispozícii ako lacná pracovná sila. Keďže priemysel sa tiež vyvíjal a zdokonaľoval, bolo nevyhnutné, aby potenciálni robotníci ovládali aspoň *trivium* – čítať, písať a počítať. Vznikla nová vrstva – *meštianstvo*, ktorá chcela jednak nahradiť neschopnú šľachtu, a tiež sa chcela vzdelávať.

S rozvojom prírodných vied v predchádzajúcom období súvisí rozvoj techniky, ktorý spôsobil hospodársky rozmach. Nastáva rozkvet miest, do ktorých ľudia z vidieka odchádzajú za prácou. Práca vo veľkých prevádzkach je odosobnená a človek sa stáva zameniteľným. S tým je spojené riziko vykorisťovania pracovnej sily a zostrovanie konkurenčného boja. Vznikajú sociálne a politické napätia: napr. narastajú triedne protiklady, ženy sa emancipujú a nastáva rozvoj ženského hnutia. Dovtedajší filozofický a idealistický svet sa zreáľňuje a mení sa na naturalistický a materialistický. Prírodovedné myslenie

sa začína implementovať do všetkých oblastí reálneho života. Koncom 19. storočia nastala aj výrazná diferenciacia vo vedách, ktoré sa dovtedy rozvíjali v rámci filozofie. V dôsledku spoločenského a technického pokroku sa ukázalo, že rozvoj teórie výchovy a vzdelávania prekračuje rámec filozofie. Požiadavky na neustály osobnostný rozvoj jedinca si vyžadovali **optimalizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, čo vyžadovalo rozvoj teórie, ktorá by skúmala proces zámerného pôsobenia na osobnosť**. Snahu za osamostatnenie pedagogiky možno považovať za prirodzenú. Jej dôsledkom bolo, že pedagogika sa v druhej polovici 19. storočia postupne vyčlenila z rámca filozofie a konstituovala sa ako samostatná vedná disciplína s úzkym vzťahom k príbuzným vedám, avšak s vlastným autonómnym predmetom skúmania. Jej začiatky sú spojené s menom nemeckého filozofa a pedagóga J. F. Herbarta (1776 – 1841), ktorý vyšpecifikoval osobitný predmet pedagogiky a vytvoril jej prvý vedecký systém. Výchovnú prax a tiež pedagogickú teóriu rozdelil na:

- 0 – 3 roky (najmä starostlivosť o telesné zdravie dieťaťa – vedenie dieťaťa),
- 4 – 8 rokov (najmä mravná výchova, vyučovanie je obmedzené len na základné elementy),
- 9 – 15 rokov (chlapčenský vek, zameraný najmä na rozumové vzdelávanie),
- 16 a viac (mládenecký vek, obdobie vstupu do spoločnosti a hľadania životného cieľa).

Herbart sa dožadoval jednotného systému školy v tom zmysle, aby elementárne školy, meštianske školy a gymnáziá boli spojené do jedného systému a presadzoval, aby o žiakovom vzdelaní rozhodoval len prospech a nie jeho pôvod alebo rodičia. Herbartove názory sa rozširovali viac po jeho smrti než počas jeho života a v 19. storočí sa stali základom modelu strednej školy v Nemecku, Rakúsku a aj v Uhorsku.

Pedagogické myslenie 19. storočia výrazne ovplyvnil pozitivizmus, ktorý sa rozvíjal predovšetkým vo Francúzsku a Anglicku. Najvýznamnejším reprezentantom pozitivizmu vo Francúzsku bol v tom období filozof a sociológ A. Comte (1798 – 1857). Jeho pozitívna filozofia, ktorú objasnil v diele *Kurz pozitívnej filozofie* je aj východiskom jeho pozitívnej pedagogiky. Pozitivizmus v jeho chápaní má podporovať univerzálnu výchovu v duchu demokracie, s prihliadnutím na individuálne a sociálne potreby. Popri biológii a psychológii sa Comteho pričinením začína aj *sociológia* stávať jednou z kľúčových vied nevyhnutných pre pedagogiku. Najznámejším predstaviteľom anglickej pozi-

tivistickej pedagogiky 19. storočia je H. Spencer (1820 – 1903). Vo svojom diele *Výchova rozumová, mravná a telesná* charakterizuje cieľ výchovy ako prípravu na život. V súlade so svojou filozofickou orientáciou chce utvárať aj pedagogiku ako pozitívnu vedu. Prijíma zásadu evolúcie v živote a prirodzený výber v životnom boji, podobne ako je príznačné pre darvinizmus. Kriticky sa vyjadruje k osvojovaniu nepotrebných vedomostí a hľadá, ktoré poznatky sú pre človeka nevyhnutné a potrebné.

V 19. storočí sa ľudové školy, ktoré nadviazali na tradíciu farských škôl, vyprofilovali do podoby elementárnych škôl prvého stupňa a ich absolvovanie bolo nevyhnutné pre ďalšie pokračovanie v štúdiu. S. Wołoszyn (2006) rozdelil elementárne školy na začiatku 19. storočia na:

- extenzívne, ktoré sú zamerané na to, aby sa v čo najkratšom období vzdelalo čo najviac detí (príkladom sú tzv. *monitoriálne školy* v Anglicku, ktorých model vytvorili A. Bell a J. Lancaster a staršie deti v nich vyučovali deti mladšie),
- s individuálnym prístupom, reprezentované najmä Pestalozzom a jeho prívržencami, pre ktorých základnou ideou bola dôstojnosť každého človeka a školu považovali za inštitúciu, ktorá má viesť k ľudskosti.

K rozmachu všeobecnej ľudovej školy v polovici 19. storočia prispelo najmä to, že sa skvalitnili učiteľské semináre, ktoré pripravovali oduševnených a odborne pripravených učiteľov. Priekopníkmi v tejto oblasti boli najmä nemeckí pedagógovia Diesterweg a Harnisch. Vznikajú tiež kvalitné učebnice, pedagogické časopisy a metodické listy.

**Stredné školy** zaznamenávali aj extenzívny, aj intenzívny rozvoj. Stredoškolské vzdelanie postupne začalo byť nevyhnutným pre zaradenie sa do spoločenského a kultúrneho života. Najkvalitnejšou strednou školou v 19. storočí bolo klasické gymnázium, ktorého kurikulum v tom období ovplyvňoval najmä neohumanizmus. Kolískou neohumanizmu bolo Nemecko a jeho najznámejším predstaviteľom bol W. von Humboldt (1767 – 1835). Humboldt pripravil obsahové kurikulum pre gymnáziá a trval na tom, aby gymnaziálni profesori mali univerzitné vzdelanie. V r. 1812 vznikol oficiálny termín pre ukončenie gymnázia – *maturita*, ktorá oprávňovala pokračovať v štúdiu na univerzite (S. Wołoszyn, 2006). V prvej polovici 19. storočia však pod vplyvom pozitivizmu vznikol aj nový druh gymnázia – reálne gymnázium, ktoré pripravovalo absolventov viac pre praktický život. V druhej polovici 19. storočia sa stredné školstvo široko rozvetvuje. Vznikajú odborné školy, tiež dievčenské školy, ako výsledok vznikajúceho ženského hnutia, ktoré žiada zrovnoprávnenie muža a ženy.

Spoločensko-hospodárske zmeny v období 19. storočia ovplyvnili aj smerovanie **univerzít a vyšších odborných škôl**. V Európe sa vyprofilovali tri

typy univerzít – anglický, francúzsky a nemecký. V tom období zažívali zmeny najmä posledné dva. Univerzity francúzskeho typu mali charakter vyšších odborných škôl, ktoré podľa svojej špecializácie pripravovali lekárov, učiteľov, úradníkov a pod. Nemali veľký vplyv na vedecký a kultúrny život národa. Iný charakter mali univerzity nemeckého typu, ktoré boli primárne výskumnými inštitúciami. Ich úlohou bolo rozvíjať vedecké bádanie a vytvárať tvorivú vedeckú atmosféru, vychovávať vedcov a pripravovať kvalitných odborníkov v rôznych oblastiach vedy a kultúry. V tomto období začali vznikať aj vysoké školy technického zamerania, ktoré sa nazývali polytechniky. Koncom 19. storočia sa v učebniach vysokých škôl začínajú objavovať aj ženy.

**Rakúsko-uhorská monarchia** bola spoločným mnohonárodnostným štátom, ktorého obidve časti mali vlastnú vládu a zákonodarne zbory. V r. 1869 bol v Rakúsku vyhlásený ríšsky tzv. *Hasnerov zákon*, ktorým bola vytvorená sústava národného školstva (obecných a meštianskych škôl) a vyhlásená povinnosť školskej dochádzky pre deti od 6 – 14 rokov. V zákone boli uplatnené nasledujúce zásady (V. Štverák, 1983): 1. veda a vyučovanie sú slobodné, 2. o náboženské vyučovanie sa stará cirkev, štát zabezpečuje len dohľad, 3. všetky jazyky v krajine sú rovnocenné, 4. zriadenie zemských, okresných a miestnych školských rád ako administratívnych a dozorných orgánov, 5. vzdelávanie učiteľov národných škôl v štvorročných učiteľských ústavoch (pedagógiách) s predpísanými skúškami učiteľskej spôsobilosti. Školský zákon z r. 1869, ktorý upravoval oblasť ľudového vzdelávania, bol veľmi pokrokový. V Rakúsku v tomto období nastal rozkvet stredného školstva – rozvíjali sa najmä odborné a priemyselné školy, tiež vyššie dievčenské školy. Môžeme zaznamenať dve hlavné skupiny škôl: verejné, spravované štátom a súkromné, spravované cirkvami a inými inštitúciami. Začínajú vychádzať aj prvé učiteľské časopisy (*Škola a život*, *Učiteľské listy*, *Národná škola*) a vznikajú učiteľské spolky. Najvýznamnejšou osobnosťou českej pedagogiky v druhej polovici 19. storočia bol G. A. Lindner (1828 – 1887), ktorý je považovaný za zakladateľa českej vedeckej pedagogiky. Pôvodne bol ovplyvnený herbartizmom, ktorý však postupne korigoval. Bol prvým profesorom filozofie a pedagogiky na obnovennej českej univerzite.

V 19. storočí silnelo **na území Slovenska** národné obrodzenie, ktoré bolo reakciou na ustanovenie Uhorského snemu z r. 1844, podľa ktorého jediným vyučovacím jazykom bol maďarský jazyk. Obrodenecké hnutie bolo podnetom pre rozvoj národného a stredného školstva na území Slovenska, tiež iných národných inštitúcií, čo vytvorilo priestor aj pre intenzívnejší rozvoj pedagogickej teórie a praxe. Vznikli prvé pedagogické časopisy a prvé slovenské učiteľské spolky. Historicky prvým bol časopis *Priateľ školy a literatúry* (1859), ktorý redigoval katolícky kňaz Andrej Radlinský. Dokázal okolo seba

sústrediť vynikajúcich slovenských pedagógov tej doby, bez ohľadu na ich konfesijnú príslušnosť. Zo slovenských osvietenských pedagógov možno spomenúť D. Lehotského (1759 – 1840), ktorý požadoval zavedenie povinnej školskej dochádzky pre deti od 7 do 15 rokov bez ohľadu na ich pohlavie a sociálny pôvod, J. Seberíniho (1780 – 1857), profesora v Banskej Štiavnici, ktorý napísal príručku *O hlavných zásadách počiatkovej výchovy pre vychovávateľky a o ich povinnostiach*, a J. Kollára (1793 – 1852), evanjelického kňaza a profesora na Viedenskej univerzite, ktorý veľmi zdôrazňoval význam osvety a vzdelávania (bol tiež správcom a učiteľom učiteľského ústavu v Bratislave). Ján Kollár sa stal poradcom vo veciach uhorských Slovanov a poukazoval na problém, že Slováci nemajú vlastné školy. Pripravil aj reformu ľudových a stredných škôl na území Slovenska (Horné Uhorsko), tá sa však nerealizovala, pretože po uhorskej revolúcii v r. 1849 začali podliehať školské otázky v Uhorsku ministerstvu výučby vo Viedni. Rakúsko-maďarským vyrovnaním v r. 1867 sa Uhorsko vymanilo spod nadvlády Rakúska, a tým sa skončil boj Maďarov za ich rovnoprávne postavenie v rakúsko-uhorskej monarchii. Vývoj slovenského školstva bol ovplyvnený nemeckým a rakúskym školstvom.

V prvej polovici 19. storočia sa začali zakladať aj predškolské výchovné ústavy. V r. 1891 boli upravené zákonom o útulkoch a materských školách. V mieste sídla materskej škôlky bola jej návšteva povinná, ak rodičia nepreukázali, že je inak dostatočne postarané o výchovu dieťaťa. Škôlky sa však, bohužiaľ, stali nástrojom maďarizácie. Ľudové školy boli upravené školským zákonom z r. 1868, ktorý stanovil povinné elementárne vzdelávanie od 6. do 12. roku veku dieťaťa. Zákon plánoval aj zriadenie vyšších ľudových škôl a šesťtriednych meštianskych škôl (v praxi však išlo o štvorročné ústavy). Tiež upravoval aj trojročné učiteľské ústavy, ktoré boli od r. 1882 rozšírené až na štvorročné. Na vzdelávanie učiteľov meštianskych škôl bol v r. 1873 zriadený špeciálny ústav (J. Čečetka, 1947). Od r. 1909 je vyučovanie na ľudových školách (okrem súkromných) bezplatné. V oblasti stredného školstva sa reálky od r. 1875 rozšírili na osemtriedne. Zákon z r. 1883 upravuje jednotným spôsobom agendu gymnázií a reálok, ktoré boli obidve uznávané za všeobecno-vzdelávacie ústavy, ale pokiaľ gymnáziá boli predpokladom štúdia na všetkých vysokých školách, z reálok bolo možné bez doplnujúcej skúšky ísť len na vysoké školy technického zamerania, príp. prírodovedno-matematické oddelenia filozofických fakúlt. Univerzity v Uhorsku sa rozvíjali podľa nemeckého modelu, v r. 1871 vznikla prvá a jediná polytechnická škola. Maďarizačný tlak, ktorý sa v druhej polovici 19. storočia na území Slovenska stále stupňoval, vyvrcholil v tzv. *Apponyiho školských zákonoch* v r. 1907 a 1908, keď sa maďarčina stala úradným jazykom na všetkých školách.

Celkovo môžeme konštatovať, že vzdelávanie v **Európe 19. storočia je**

**inštitucionalizované, jednotlivé krajiny majú vlastný výchovno-vzdelávací systém so silnou väzbou na politiku a ekonomiku konkrétnej krajiny.** Výstižnú charakteristiku 19. storočia uvádza P. den Boer (2003, s. 61), ktorý ho nazval „kompletnou a prepracovanou identifikáciou Európy so vzdelanosťou“.

Koncom 19. storočia v Európe vznikajú viaceré **reformné hnutia**, ktoré sú reakciou na herbartizmus. Podľa M. Matulčíkovej (2007) ich vrchol môžeme zaznamenať v 30. rokoch 20. storočia, hoci mnohé z nich pretrvali až dodnes. Reformné pedagogické hnutie sa spája najmä s menami R. Steinera, M. Montessoriovej, C. Freineta, P. Petersena, H. Parkhurstovej, Dona Bosca a iných. Je opozíciou voči pedagogickému intelektualizmu 19. storočia, proti povrchnosti výchovy a vzdelávania, proti autoritatívnemu štýlu výchovy a vzdelávania a akcentuje dieťa. Kniha E. Keyovej *Storočie dieťaťa* (1900) vyvolala obrovskú senzáciu najmä v Nemecku a jej názov sa stal leitmotívom v pedagogickej teórii a praxi. V r. 1896 vzniklo v Nemecku mládežnícke hnutie, ktoré bolo určitou vzburou mladej generácie a vyjadrením jej potreby zmeniť dovedajšiu pedagogickú prax. Mladí ľudia chceli prostredníctvom neho presadzovať nový životný štýl. V r. 1901 vzniká skauting a následne ďalšie mládežnícke organizácie (bližšie kap. 2.5).

Ďalším novým fenoménom, ktorý významne ovplyvnil vývoj vzdelávania koncom 19. storočia až po nástup postmodernity, bol **vplyv psychológie** a „empirizovanie“ pedagogiky prostredníctvom nových poznatkov niektorých jej nových smerov, napr. experimentálnej, individuálnej, psychoanalytickej a i. Medzi najvýznamnejších psychológov, ktorí sa venovali pedo-psychologickému výskumu patria napr. A. Binet (1857 – 1911), E. Claparède (1873 – 1940), A. Adler (1870 – 1937), S. Freud (1856 – 1939), neskôr J. Piaget (1896 – 1980), L. S. Vygotskij (1896 – 1934) a i. Po Rousseauovi a Pestalozzom tu boli empiricky podložené hlasy od psychológov, ktorí volali po ľudskejších a efektívnejších výchovných a vyučovacích metódach (D. Lawton a P. Gordon, 2002). Tieto výskumy posunuli pedagogiku novým smerom a vedecky dokázali, že výchova a vzdelávanie nie je jednofaktorový fenomén, ale fenomén mnohofaktorový.

Smerovanie pedagogiky začalo ovplyvňovať aj **zdôrazňovanie vplyvu spoločnosti na individuum** a opačne, ktoré v svojich prácach zdôrazňoval P. Natorp (1854 – 1924), zakladateľ sociálnej pedagogiky. Filozofia kultúry sa stáva východiskom pre pedagogické myslenie E. Sprangera (1882 – 1963). V tomto období však nachádzame aj mysliteľov, u ktorých preceňovanie a zdôrazňovanie určitých ideí bolo zárodkom zneužitia výchovy a vzdelávania v prvej polovici 20. storočia. Napr. Nietzscheho idea nadčloveka, ktorá sa stala východiskom a zdôvodnením nacionalistických systémov vzdelávania



v Taliansku a Nemecku. Bohužiaľ, v čase, keď nové poznatky o vplyve psychológie a sociológie mohli a mali byť aplikované do edukačnej praxe, politici ich kritizovali a edukácia sa začala uberať úplne iným smerom. Zneužili sa celé národné školské systémy, a to tak vo východnej, ako aj v západnej Európe. Idey osvietenstva, liberalizmu a demokracie zdôrazňovali individualizmus a rovnosť. V protiklade k nim ideológie fašizmu a komunizmu zdôrazňovali kolektivismus a podriadenosť voči štátu.

**Systém výchovy a vzdelávania v Rusku**<sup>19</sup> mal do r. 1917 (Veľká októbrová socialistická revolúcia) podobný charakter ako vzdelávacie systémy v západnej Európe. N. Krupská, Leninova družka, sa po r. 1917 stala vedúcou členkou Výboru pre vzdelávanie. Spolupracovala s A. Lunačarským, ktorý bol prvým komisárom pre vzdelávanie. V uvedenom roku vytvorili revolučný program, ktorý obsahoval povinné bezplatné vzdelávanie do 17 rokov, povinnú predškolskú výchovu, otvorenie univerzít a vysokých škôl pre všetkých a formy vzdelávania dospelých, ktoré by im sprostredkovali komunistické myslenie (J. J. Tomiak, 1974). Lenin veľmi podporoval tento program, keďže chcel zvýšiť gramotnosť a vo vzdelávaní videl prostriedok, ako vytvoriť komunistickú spoločnosť. Mnohé z uvedených krokov mali pozitívny vplyv na kvalitu vzdelávania, problém bol však v tom, že celý školský systém bol indoktrinovaný ideológiou marxizmu-leninizmu a stal sa prostriedkom, ktorý v konečnom dôsledku nevedol k rozvoju človeka, ale k jeho podriadenosti voči režimu. Po druhej svetovej vojne a politických revolúciách, ktoré viedli v krajinách východnej Európy k nastoleniu socializmu, sa model sovietskeho školstva doslova kopíroval v nových socialistických krajinách (krajinách bývalého východného bloku).

Podobné zneužitie celých národných školských systémov prebehlo aj **v krajinách západnej Európy**, najvypuklejšie v Taliansku a Nemecku. Fašistická ideológia v Taliansku bola spojená s menom B. Mussoliniho (1883 – 1945), ktorý použil prvýkrát slovo fašista (D. Lawton a P. Gordon, 2002). Teoretikom pedagogiky a tvorcom školského systému v období fašistickej ideológie v Taliansku bol G. Gentile (1875 – 1944). V rokoch 1922 – 1924, keď bol Gentile ministrom školstva, zrealizoval viacero školských reforiem a školstvo sa stalo súčasťou štátu. Mimo štátu podľa Mussoliniho neexistuje ani jednotlivec, ani skupina. Prostredníctvom reformy školstva z r. 1923 síce vylepšil systém školstva po organizačnej stránke, ale popritom do neho zaviedol ideológiu fašizmu. V nižších stupňoch škôl prostredníctvom náboženstva, vo vyšších stupňoch škôl prostredníctvom filozofie.

<sup>19</sup> Tento systém spomíname preto, že významne ovplyvnil modely školstva a vzdelávania v krajinách východnej Európy po druhej svetovej vojne.

Nemecký národný socializmus (nacizmus) mal na rozdiel od talianskeho rasový charakter. Nemecko malo premyslenejší a účinnejší školský systém než Taliansko. V r. 1934 bolo zriadené pre celú Ríšu jednotné ministerstvo pre vedu, výchovu a ľudovú osvetu, ktoré začalo realizovať jednotné reformy školstva v celej Ríši. Ideologická výchova prebiehala na všetkých stupňoch vzdelávania. Učitelia museli čítať Hitlerov *Mein Kampf* a študovať nacistickú ideológiu. Štát, resp. nacionálno-socialistická strana dosadzovala svojich ľudí do funkcií v oblasti školskej politiky a tiež zabezpečovala politické školenia pre vysokoškolských učiteľov. Želaním Hitlera bolo, aby sa Nemecko stalo „výchovným“ štátom, čo znamenalo, že štát má vychovávať každého jedinca a vyplniť všetok voľný čas všetkých občanov. Štát určoval nielen ciele a obsah vzdelávania, ale aj spôsob prežívania voľného času svojich občanov. Išlo o neustály regulovaný vplyv, ktorý národ manipuloval do jednej masy a neposkytoval žiadnu možnosť kritického prehodnotenia a reflexie. Médiá a kultúra boli tiež pod kontrolou štátu. Ekvivalentom Taliana Gentileho bol v Nemecku E. Krieck (1882 – 1947), ktorý vo filozofii nacizmu videl edukačný potenciál vo všetkých aspektoch sociálneho života. V r. 1945 sa v obidvoch spomínaných fašistických krajinách vrátili k demokratickému režimu a demokratickému systému vzdelávania.

**Vznik Československej republiky v r. 1918** znamenal významný medzník vo vývoji slovenskej pedagogiky a školstva a v podstate aj ich definitívnu záchranu. Z hľadiska zjednotenia školského systému v obidvoch častiach Československa bol dôležitý tzv. Malý zákon z r. 1922, ktorým sa zaviedla povinná osemročná dochádzka (na Slovensku bola dovtedy šesťročná). Tento zákon bol však veľmi kritizovaný a neriešil mnohé problémy, preto V. Štverák (1983) považuje za jediný komplexný školský zákon až do druhej svetovej vojny ríšsky zákon z r. 1869. V porovnaní s českou pedagogikou sa slovenská pedagogika v období do druhej svetovej vojny vyvíjala veľmi skromne. Česká pedagogika bola v období prvej Československej republiky minimálne na európskej úrovni, o čo sa zaslúžili tri generácie významných českých pedagógov: najmä František Krejčí, František Drtina, Otakar Kádner, o niečo mladšia generácia v zastúpení Otakar Chlup, Inocenc Arnošt Bláha, Jiří Václav Klíma a najmladšiu generáciu predstavovali Josef Hendrich, Jan Uher, Václav Příhoda. Tieto tri generácie českých pedagógov uvádzame aj preto, že ich diela ovplyvnili vývoj a smerovanie slovenskej pedagogiky v danom období. Niektorí z nich sa priamo podieľali na etablovaní slovenských vzdelávacích inštitúcií, napr. na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave prednášali pedagogické disciplíny Otakar Chlup, Josef Hendrich a po ňom Jan Uher. Oživenie pedagogického ruchu na Slovensku v 20. storočí zaznamenávame až v 30. rokoch a vyvolali ho aj českí pedagógovia.

Zo slovenských pedagógov z tohto obdobia treba spomenúť Juraja Hronca (1881 – 1959), vynikajúceho slovenského matematika a pedagóga, ktorý sa zaslúžil o vybudovanie viacerých vysokých škôl a fakúlt, najmä technického a prírodovedného zamerania. Základy systematickej vedeckej pedagogiky na Slovensku vytvoril Juraj Čečetka (1907 – 1983). Jeho zásluhou vznikli aj časopisy *Pedagogický zborník* a *Dieťa*. V období do nástupu socializmu možno ešte spomenúť psychológa Antona Jurovského (1908 – 1985), ktorý je zakladateľom vedeckej psychológie na Slovensku (spolu s J. Čečetkom ich možno považovať aj za zakladateľov sociálnej pedagogiky), a Petra Vajcika (1902 – 1985), ktorý sa venoval slovenským dejinám výchovy a vzdelávania. V tomto období zaznamenávame na Slovensku aj rozvoj špeciálnej pedagogiky, ktorej priekopníkmi boli najmä Viliam Gaňo (1893 – 1966) a Vladimír Predmerský (1902 – 1991).

**Obdobie po druhej svetovej vojne** znamenalo pre krajiny tzv. východného bloku, zmenu politickej orientácie, a to podľa modelu Sovietskeho zväzu. Doktrína ideológie marxizmu-leninizmu a model jednotnej sovietskej školy určovali trendy v oblasti školstva. Hoci školské systémy v jednotlivých východoeurópskych krajinách boli vyspelejšie ako školský systém v ZSSR, tieto krajiny ho boli pod politickým tlakom nútené kopírovať. Nastupuje nová generácia pedagógov, poplatná vládnucemu režimu, ktorú môžeme označiť ako generáciu tvorcov socialistickej pedagogiky. Prekladali sa diela sovietskych pedagógov, ktoré boli základnou študijnou literatúrou pre študentov učiteľstva a pedagogiky. Hlavným problémom neboli ani tak školské systémy v uvedených krajinách – mnohé organizačné zmeny možno hodnotiť pozitívne, najväčším problémom bol obsah učiva, ktorý bol silne ideologizovaný. Socialistická pedagogika tak stratila kontakt so západoeurópskou pedagogikou. Skúsenosti z totalitných režimov boli veľkým poučením pre ďalšie generácie, bohužiaľ, s veľmi negatívnymi dôsledkami.

Druhá svetová vojna priniesla v Európe obrovské škody v politickej, hospodárskej a spoločenskej oblasti, čo spôsobilo, že v povojnových rokoch nastúpil dynamický rozvoj mnohých európskych krajín (rovnako aj USA). Podľa P. Browna, A. H. Halseya, H. Laudera a A. Stuarta Wellsa (2007, s. 1) „v rokoch 1945 – 1973 zaznamenali západné spoločnosti rapidný ekonomický rast a edukačnú expanziu“.<sup>20</sup> Tento rozvoj bol spojený aj s novými objavmi a skutočnosťami, ktoré spôsobili zmeny v myslení človeka a ďalší skok vo vývoji ľudstva. Medzi najdôležitejšie patria napr. rozvoj raketovej techniky (medzikontinentálne balistické rakety a rakety umiestnené na satelitoch na

<sup>20</sup> Produkcia vo vyspelých kapitalistických krajinách bola v r. 1973 o 180 % vyššia ako bola v r. 1950 (tamže).

orbite) a prelomenie bariéry zemskej gravitácie, spojené so vstupom ľudí do kozmu. Z ďalších technických vynálezov možno spomenúť jadrovú energiu, ktorá sa začala využívať v jadrových elektrárnach, a televíziu, ktorá významne ovplyvnila kultúru a vzdelávanie. Hospodárska konjunktúra a vysoké tempo technického rastu spôsobili ťažkosti v adaptácii generácie, žijúcej v druhej polovici 20. storočia, ktorá na jednej strane zažila obrovské technické úspechy, na druhej strane však mala v pamäti hrôzy druhej svetovej vojny. Koniec moderny predstavuje obrovskú krízu v oblasti pedagogiky, školstva a vzdelávania, keďže tie sa po ich veľkých zneužitíach v 20. storočí a v zmenených spoločenských a politických podmienkach dostali do slepej uličky a nedokázali reagovať na otázky a potreby človeka žijúceho v danom období.

### **2.3.2 Postmoderná kríza vzdelávania a školy (profesionalizácia vzdelávania)**

V období od druhej svetovej vojny až po rozpad komunistického bloku zaznamenávame napäté vzťahy medzi demokratickými krajinami západnej Európy a zväzkom komunistických krajín na čele so Zväzom sovietskych socialistických republík, situovaných vo východnej Európe. Toto obdobie bolo sprevádzané mnohými vojenskými konfliktmi, ktoré boli vyhrotením spomínaného napätia: vojna v Kórei (1950 – 1953), vojenská intervencia v Maďarsku (1956), vojna vo Vietname (1965 – 1973), vojenská intervencia v Československu (1968), sovietska invázia v Afganistane (1979 – 1989). Rozdelenie Európy malo svoje spoločenské i kultúrne konzekvencie a tiež ovplyvnilo vývoj školstva a vzdelávania v oboch častiach Európy. Pokiaľ v krajinách západnej Európy človek hľadá nové spojenie so svetom aj so sebou a zisťuje, že sloboda je často bremenom a nie vždy ju vie využiť zodpovedne, v krajinách východnej Európy má úplne iné problémy, pretože každá slobodná iniciatíva je dopredu odsúdená na zánik ako podozrivá a nebezpečná.

V demokratickom svete postmoderna otvorila človekovi nové možnosti sebautvárania a sebarealizácie. Viacerí filozofi druhej polovice 20. storočia vnímajú človeka ako jedinca, ktorý sa odcudzil prírode a vlastnej prirodzenosti, stal sa slobodným a nezávislým, zároveň však zraniteľným. Nemecký filozof a psychológ židovského pôvodu E. Fromm (1993, s. 13) akoby predikoval víziu človeka konca 20. storočia a vo svojej publikácii *Strach zo slobody* (orig. *Escape from Freedom*, 1965) píše: „Zdalo sa, že plné vyjadrenie ľudských možností je sľubným cieľom, ku ktorému sa spoločenský rozvoj rýchlo približuje. Princípy ekonomického liberalizmu, politickej demokracie, náboženskej slobody a individualizmu v osobnom živote boli výrazom túžob

po slobode a zároveň sa zdalo, že približujú ľudstvo k jeho sebarealizácii. Človek popretfhal jedno puto za druhým, odvrhol nadvládu prírody a sám sa ustanovil za jej pána; zničil nadvládu cirkvi a spôsobil prevrat absolutistického štátu. Odstránenie vonkajšej nadvlády sa zdalo byť nielen nevyhnutnou, ale aj dostatočnou podmienkou na dosiahnutie vytúženého cieľa: slobody jednotlivca.“ Nestalo sa tak a človek svojím oslobodením okúsil nový pocit ne/závislosti, ktorý v ňom následne vyvolal pocity osamelosti, izolovanosti, neistoty a úzkosti.<sup>21</sup> Podľa K. Kumara (2007) sa nezmenila len spoločnosť a spoločenská realita, ale človek potreboval porozumieť vlastnej realite – samému sebe.

Edukačný pluralizmus v **krajinách západnej Európy** po druhej svetovej vojne, koexistencia štátnych, súkromných škôl a mnohých alternatívnych škôl, neustála kritika tradičnej školy a vznikajúca vízia idey školy poskytujúcej celoživotné vzdelávanie, ktorá by reagovala na potreby vyspelejšej populácie, viedli v 70. rokoch 20. storočia ku kríze výchovy a vzdelávania. Bola spojená s tým, že vzdelávanie neposkytovalo odpovede na zásadné otázky, ktoré si človek kládol a nepripravovala ho pre život v aktuálnej spoločnosti. Reakciou boli teórie odškolenia, antipedagogiky, antiautoritatívnej výchovy, súvisiace s prehodnocovaním výchovy a školovania ako takého. Podľa P. Illicha (2001), tvorcu teórie odškolenia (*deschooling*) z r. 1970, škola nepripravuje nové generácie pre život, ale ich od neho izoluje. Tento „descholarizačný“ duch, hoci utopický, zdynamizoval diskusie o štrukturálnych školských reformách v oblasti foriem aj obsahu vzdelávania, čo sa odrazilo aj v správe UNESCO z r. 1972 s názvom *Učenie sa byť* a v správe Rímskeho klubu z r. 1979 s názvom *Učenie sa bez hraníc*. Podľa týchto dokumentov tradičná škola nedokáže pripraviť mladých ľudí pre život v spoločnosti a v súčasnom svete, preto je potrebné inovovať proces vzdelávania tak, aby vzdelávanie bolo iniciatívou človeka a zároveň ju rozvíjalo. Podstatou tohto inovatívneho učenia mala byť *anticipácia a participácia*.

S iným problémom sa borili krajiny **východného bloku**, kde boli zlikvidované súkromné a cirkevné školy, tiež súkromné knižnice, kiná, múzeá, časopisy a všetko bolo pod kontrolou štátu. To spôsobilo, že aj človek, jeho myslenie a vnímanie seba a sveta sa vyvíjali inak ako v západnej Európe. Spoločnosť, resp. štát organizoval človekovi život, takže nepocíťoval problém s nadmierou slobody a rozhodovania ako jeho kolega v západnej Európe. Práve opačne, jeho vonkajšia sloboda bola veľmi oklieštená, a keďže išlo o totalitné režimy, človek bol manipulovaný do podoby, akú mu chcel vtlačiť štát a vládnuca

21 Podobnú situáciu predvídali viacerí myslitelia už v 19. storočí, napr. S. Kierkegaard svojou víziou vnútorne osamelého a rozorvaného jedinca, F. Nietzsche svojou víziou nihilizmu, F. Kafka víziou bezmocnosti a bezvýznamnosti človeka.

komunistická strana. Akékoľvek prejavy slobody boli neprístupné a trestané. Veda a výskum sa dostali do izolácie voči ostatnej časti Európy a sveta, školstvo bolo indoktrinované jedinou ideológiou marxizmu-leninizmu. Nad týmto všetkým držal ochrannú ruku Sovietsky zväz, ktorý bol v mnohých oblastiach povinným modelom. Hoci obsah školského vzdelávania bol odleskom svojej doby v organizácii vzdelávania, školské systémy v jednotlivých krajinách východnej Európy zaznamenali progres.

Pokiaľ v prvej polovici 20. storočia bolo cieľom, aby elementárne vzdelávanie v jednotlivých európskych krajinách bolo prístupné pre všetkých, tak cieľom povojnových reforiem v školstve bolo **sprístupnenie stredného vzdelávania všetkým obyvateľom**. Napr. vo Veľkej Británii v r. 1938 navštevovalo stredné školy 8,4 % detí (konkrétne *secondary school*, deti vo veku 11 – 18 rokov), v r. 1951 to už bolo 30 % a v r. 1968 dokonca 37 % (P. Brown, A. H. Halsey, H. Lauder a A. Stuart Wells, 2007, s. 5). Tým sa posilnila stredná trieda. Progres zaznamenáva aj terciárne vzdelávanie: v r. 1938 navštevovalo vo Veľkej Británii vyššie školy 69 000 denných študentov, v r. 1963 to bolo už 215 000 a v r. 1970 sa tento počet zdvojnásobil (tamže). Celkovo môžeme povedať, že vzdelávanie v západoeurópskych krajinách a USA malo v povojnovom období historicky prvýkrát kľúčovú pozíciu vo fungovaní vtedajších industriálnych spoločností a začalo sa považovať za najdôležitejšiu investíciu pri zvyšovaní hospodárskeho rastu a nastoľovaní sociálnej spravodlivosti (tamže). Tento optimistický postoj vidieť tiež v podpore vzdelávania povojnovými vládami jednotlivých krajín.

Prvou krajinou, ktorá zreformovala školský systém tak, aby bol pre všetkých dostupný aj stredný stupeň vzdelania, bolo **Anglicko**: urobilo tak školským zákonom z r. 1944. Po ukončení šesťročného základného vzdelania deti pokračovali v stredných školách, aby naplnili povinnú školskú dochádzku od 6 do 16 roku života. Stredné školy mali viacero podôb: pretrvávajúce gramatické školy (tzv. *grammar school*), súkromné školy (*public school*), technické školy (*technic school*) a školy moderné (*modern school*). Existovali tiež všeobecné školy (tzv. *comprehensive school*), ktoré neboli zamerané na špecializáciu v nejakom odbore, ale poskytovali všeobecné vzdelanie s možnosťou širšieho výberu životnej dráhy. Navštevovalo ich najväčšie percento detí. Tento systém bol kritizovaný jednak ako progresivistický a jednak kvôli nízkej úrovni vedomostí. Konzervatívci preto v r. 1988 navrhli ďalšiu reformu školstva, ktorá na jednej strane centralizovala školský systém, na druhej strane do neho implementovala trhové prvky. Školy a školské rady získali značnú autonómiu a rodičia začali mať veľký vplyv na činnosť školy. Zároveň majú rodičia možnosť slobodného výberu školy pre dieťa, čo spôsobilo medzi školami konkurenciu. Najlepšie základné a stredné školy sa mohli uchádzať o financovanie od štátu

a vznikla nová kategória škôl: *Grant Maintained Schools*. Reformný zákon posilnil aj pozíciu súkromného školstva. Privátne školy začali podliehať štátnej kontrole a od r. 1996 realizujú tiež národný program vzdelávania.

Vo **Francúzsku** prebehla prvá povojnová reforma školského systému v r. 1959. Zaviedla cyklus elementárneho vzdelávania od 6 do 11 rokov, teda päťročné elementárne školy a dva cykly stredných škôl: nižší a vyšší. Od r. 1963 sa nižší cyklus realizuje v štvorročných kolégiách (s klasickým, moderným a všeobecno-praktickým zameraním) a vyšší sa realizuje v trojročných (neskôr štvorročných) vyšších stredných školách – lýceách alebo učňovských školách. Výsledkom decentralizácie školstva v r. 1982 boli tieto zásady: obce sa zaoberajú elementárnymi školami, okresy nižšími strednými školami (kolégiami) a kraje vyššími strednými školami.

Symbolom rozdelenia Európy po druhej svetovej vojne sa stalo **Nemecko**. „Berlínsky múr“ rozdelil Berlín na východnú a západnú časť a podobne bolo rozdelené celé Nemecko – na demokratickú Spolkovú republiku Nemecka a komunistickú Nemeckú demokratickú republiku. To malo vplyv aj na školské systémy týchto dvoch krajín: pokiaľ zákon z r. 1949 v SRN garantoval dozor štátu na školstvom, právo zakladať súkromné školy a možnosť vyučovať náboženstvo v školách, tak zákony z r. 1946 zoštátnili v NDR celé školstvo, ktoré muselo byť ateistické a umožňovali vychovávať výlučne v zmysle komunistickej ideológie. Viaceré reformné iniciatívy v SRN viedli k *Hamburskej zmluve* z r. 1964, ktorá právne regulovala školský systém. Zmluva ustanovila povinnú deväťročnú dochádzku, s možnosťou predĺženia na desať rokov. Tá sa uskutočňuje v ľudovej škole (*Volkschule*), ktorá sa skladá z dvoch stupňov: štvorročnej základnej školy (*Grundschule*) a päťročnej hlavnej školy (*Hauptschule*). Hauptschule bola zameraná na žiakov, ktorí chceli splniť povinnú školskú dochádzku a pokračovať v štúdiu v učňovských školách, prípadne sa priamo zamestnať. Na rozdiel od nich, absolventi základnej školy, ktorí chceli nadobudnúť stredoškolské vzdelanie, po jej absolvovaní navštevovali osemročné gymnázium alebo reálne školy. Od r. 1979, na základe demografickej vízie, vznikol nový typ školy, podobný anglickej *comprehensive school* – *Gesamtschule*, ktorá bola akousi všeobecnou strednou školou. Nemecký školský systém je decentralizovaný, zodpovednosť je na jednotlivých spolkových republikách. Na rozdiel od decentralizovaného a pluralitného systému školstva v SRN systém školstva v NDR bol centralizovaný a jednotný. Vychádzal z právnej úpravy z r. 1946, na základe ktorej existovali osemročné základné školy, po ich ukončení žiaci navštevovali štvorročné lýceá, trojročné učňovské školy alebo päťročné odborné školy. Zároveň sa začali realizovať nové ideologizované obsahové programy vzdelávania podľa sovietskeho vzoru. Od r. 1958, v zmysle direktív komunistickej strany a podľa sovietskeho modelu

vzdelávania, bola zavedená aj desaťročná všeobecnovzdelávacia polytechnická stredná škola, po jej ukončení žiaci začali pracovať a zároveň pokračovali vo vzdelávaní v stredných odborných technických školách, aby získali maturitu. Vytvorili sa aj dvanásťročné všeobecnovzdelávacie školy, absolventi ktorých mohli pokračovať v štúdiu na vysokých školách. Podobné systémy vzdelávania boli vo všetkých komunistických krajinách tzv. východného bloku. V súčasnom zjednotenom Nemecku sa jednotlivé spolkové krajiny snažia o autonómne školské systémy.

Pre vzdelávací systém v **Československu** bol dôležitý školský zákon z r. 1948, ktorý zaviedol jednotnú školu, ktorá sa zachovala až do r. 1990. Princíp jednotnej školy podľa J. Průchu (2009) spočíval v tom, že poskytoval celej populácii mládeže obsahom a kvalitou rovnocenné vzdelávanie od zahájenia povinnej školskej dochádzky až do 14., resp. 15. roku života, a to v školských inštitúciách rovnakého typu. Československo zaviedlo v r. 1948 jednotnú všeobecno-vzdelávaciu školu povinnú pre všetku mládež ako jedna z prvých krajín na svete (tamže). Dovtedajšia obecná škola a meštianska škola boli spojené so štyrmi nižšími ročníkmi gymnázia do jedného typu školy, čím vznikla trojstupňová štruktúra všeobecného vzdelania: národná škola (5 ročníkov), stredná škola a gymnázium. Táto štruktúra povinného vzdelávania (spolu 9 ročníkov) bola v tom čase veľmi progresívna a zriedkavá. Školským zákonom z r. 1953 sa základné vzdelávanie skrátilo na osem rokov, od r. 1960 sa však opäť vrátilo do podoby deväťročnej základnej školy. Po nej nasledovala štvorročná stredná škola, čo bolo celkovo 13 rokov všeobecného vzdelávania. Problémom však bol už spomínaný obsah vzdelávania. Utrpela tiež výučba jazykov, povinným cudzím jazykom bol výlučne ruský jazyk, iným cudzím jazykom sa venovala menšia pozornosť, zväčša až na stredných školách. V Československu existovali tri typy stredných škôl: gymnáziá, stredné odborné školy a učňovské školy. Rozdiel medzi nimi bol v tom, že gymnázia a stredné odborné školy poskytovali úplné stredoškolské vzdelanie s maturitou, umožňujúce pokračovať v štúdiu na vysokej škole, čo učňovské vzdelávanie neposkytovalo. Zmena nastala aj v oblasti vysokoškolského vzdelávania, napr. v socialistickom Československu v akademickom roku 1945/46 študovalo na vysokých školách 8 672 študentov, v r. 1960/61 to už bolo 20 298 študentov a v r. 1970/71 to už bolo 48 543 študentov (V. Michalička a D. Vaněková, 2005).

Celkovo možno konštatovať, že v druhej polovici 20. storočia nastali vo **vysokom školstve** výrazné zmeny, a to v obidvoch častiach Európy, hoci z rozličných dôvodov. Demografická explózia v 60. rokoch, nárast mobility a informácií spôsobili rast záujmu o vedu, čo sa odrazilo vo vyššom záujme o štúdium na vysokých školách, v rôznych organizačno-štrukturálnych zmenách, tiež



v zmene profilácie štúdií, organizácii vedeckej práce, metód a foriem vzdelávania. Vysoké školy zažili v tomto období premenu z dovtedy elitných inštitúcií na inštitúcie masového charakteru, čo spôsobilo aj rozvoj nových foriem štúdia: externého, večerného a pod. Otvorenie a dostupnosť univerzitného vzdelávania je známkou demokratizácie vyššieho školstva, ale na druhej strane môže mať aj ambivalentný charakter: spôsobuje „preedukovanie spoločnosti a infláciu diplomov“, ale tiež rozhoduje o mieste a pozícii vzdelaného človeka v stratifikácii spoločnosti (J. Draus, R. Terlecki, 2006, s. 237). Koncom 20. storočia na európskych vysokých školách a univerzitách študuje stále vyššie percento populácie, pretože profesionalizmus ovládol všetky oblasti života a je stále ťažšie sa zamestnať bez akademického vzdelania.

Dôležitým faktorom, ktorý ovplyvňuje podobu vzdelávania v Európe, sú **integračné snahy**, ktoré začali v polovici 20. storočia. Konkrétnejší dosah na vzdelávanie mali však až *Maastrichtská zmluva* a po nej nasledujúce zmluvy v Amsterdame v r. 1997 a Nicei v r. 2001, v ktorých boli vytýčené priority v oblasti vzdelávania v Európe. V oblasti vysokého školstva prišlo zatiaľ pravdepodobne k najväčšej unifikácii a to prostredníctvom *Bolonskej deklarácie*, ktorú v r. 1999 podpísalo 29 krajín. Jej cieľom je vytvoriť porovnateľný systém diplomov a vedeckých stupňov, uzákonenie dvojstupňových štúdií (bakalárskych a magisterských), kreditového systému ECTS, porovnateľnosť v kvalite vzdelávania a i. Toto smerovanie v oblasti európskej vzdelávacej politiky svedčí o centralizácii vzdelávania v celej Európe a tiež finančnej podriadenosti akademického prostredia a výskumu, nakoľko tento si vyžaduje výdatné finančné prostriedky, ktoré v súčasnosti možno najľahšie získať práve cez európske inštitúcie.

### 2.3.3 Súčasnosť a perspektívy vzdelávania a školy (globalizácia a ekonomizácia vzdelávania)

Pád Berlínskeho múru a svetonázorový prevrat, ktorý táto udalosť vyvolala, podľa G. Lipovetskeho (2012) zmenil dovtedajšie geopolitické usporiadanie sveta podľa bipolárnych osí Východ – Západ, Sever – Juh a otvoril priestor pre *globalizáciu*.<sup>22</sup> Zjednocovanie sveta prinieslo so sebou zmeny v myslení

22 Za symbolický koniec novoveku a začiatok „svetoveku“ R. Palouš (1990) označil už rok 1969, keď človek prvýkrát opustil Zem a pristál na Mesiaci. Človek videl Zem z Mesiaca, teda mal od nej odstup a milióny ľudí uvideli prostredníctvom médií Zem ako celok, teda globálne. Praktická globalizácia však začala byť reálna až neskôr – v deväťdesiatych rokoch 20. storočia, keď boli odstránené už spomenuté politické prekážky rozdelenia sveta.

človeka spojené s novým typom kultúry – *svetokultúrou*. Svetokultúra podľa G. Lipovetskeho (2012) označuje revolúciu v oblasti informačných a komunikačných technológií, vznik nadnárodných mediálnych sietí, expanziu kultúrneho priemyslu. Kultúra, ktorá doteraz vnášala do života človeka jasný poriadok a dávala životu zmysel, pôsobí zrazu opačne a do našej existencie a vedomia vnáša dezorganizáciu a nedostatok poriadku (tamže). K tejto dezorganizácii a dezorientácii pristupuje podľa M. Fforda (2010) desocializácia a podľa D. Kováča (2007) aj dezintegrácia osobnosti človeka, ktorá spôsobuje, že človek je neistý a je ohrozená jeho identita. Spôsobilo ju vykorenenie človeka z prirodzeného sveta, polarizácia ľudí na bohatých a chudobných, rôzne sociálne patológie a konzumný spôsob života. Človek nie je schopný neustálej adaptácie na zrýchľujúce sa tempo života, ktoré urýchľujú najmä informačné a komunikačné technológie a nevie spracúvať a rozlišovať také obrovské množstvo informácií, aké má denne k dispozícii. Postmoderný človek si stále viac uvedomuje svoju individualitu a jedinečnosť. Napriek prehlbovaniu spomenutej individuality súčasného človeka, jeho uvedomení si odlišnosti v rôznych oblastiach (náboženskej, kultúrnej, jazykovej a pod.), na druhej strane vidíme štruktúry školských systémov v jednotlivých krajinách Európskej únie unifikované v takej miere, v akej doteraz nikdy neboli. Vzdelávanie v rámci krajín EÚ je v súčasnosti členené podľa *Medzinárodnej normy pre klasifikáciu vzdelávacích systémov ISCED 1997*, ktorú vytvorili experti UNESCO. Ide o nasledujúce úrovne vzdelávania: preprimárne, primárne, nižšie sekundárne, vyššie sekundárne, postsekundárne, prvý stupeň terciárneho vzdelávania, druhý stupeň terciárneho vzdelávania. Existujú odlišnosti v názvoch škôl v rámci jednotlivých úrovní vzdelávania, aj v obsahu vzdelávania sa prejavujú národné špecifiká. V európskych krajinách sa ustálili tri modely regulácie a riadenia školských systémov: 1. *centrálne riadené školské systémy* (riadené a financované centrálne, napr. Francúzsko, Holandsko, Portugalsko), 2. *školské systémy s čiastočnou decentralizáciou* (ide o kombináciu centrálného riadenia a riadenia na úrovni regionálnych orgánov alebo miestnej samosprávy, napr. Česko, Slovensko, škandinávске krajiny, Taliansko) a 3. *decentralizované školské systémy*, keď je rozhodovanie v rukách lokálnych orgánov (nejde však o úplne decentralizované systémy, ale o vysokú mieru autonómie riadenia školstva, ako je to napr. v Anglicku a Írsku, avšak napr. v Anglicku bol v r. 1988 výrazne posilnený vplyv štátu na povinné vzdelávanie mládeže záväzným národným kurikulumom).

Môžeme konštatovať, že nastal **evidentný** rozpor v charakteristike súčasného človeka a nastavení školských systémov. Škola ako inštitúcia čisto vzdelávacieho charakteru a ani spoločnosť neposkytujú odpovede na bytostné otázky detí a mladých ľudí, ktoré zanikajú v obrovskom množstve informácií.

P. Vacek (2009, s. 210) výstižne charakterizuje súčasný spoločenský kontext z hľadiska ohrozenia rozvoja detí a mládeže, viaceré jeho charakteristiky však možno aplikovať na spoločnosť ako celok:

1. minimum príbehov úspešných kariér, ktoré by zreteľne vychádzali z postojov a správania, ktoré sú principiálne morálne, čo znamená, že „sprostredkovaný“ svet je morálne pokazený,
2. prezentovanie ekonomických premenných ako jednoznačne prioritných, výrazne nadradených a v podstate jediných kritérií životnej spokojnosti,
3. vnútorná liberalizácia rodinného prostredia, čo na jednej strane podľa autora prináša pozitíva (komunikačná otvorenosť medzi rodičmi a deťmi, menej stresujúcich tlakov na deti), na druhej strane sa však uvoľnili mantinely, v ktorých sa deti mohli bezpečne pohybovať a orientovať),
4. anonymizácia spoločnosti oslabilu tzv. *medzigeneračné korekcie* prostredníctvom verejnej mienky a tiež v súlade so slobodou jednotlivca nemáme právo „hovoriť mu do života“,
5. komunikačné prostriedky v doterajšej histórii nikdy neovplyvňovali natoľko život človeka ako v súčasnosti, a to najmä možnosťou prístupu k informáciám a možnosťami vzájomnej komunikácie. Tieto možnosti vyúsťujú do zneistenia, pretože človek nakoniec nevie, komu a čomu má veriť.

K Vacekovým symptómom by sme mohli pridať aj ďalšie, ktoré ovplyvňujú školské systémy a vzdelávanie v súčasnej spoločnosti, napr. strata pocitu spolupatričnosti dieťaťa, resp. mladého človeka voči triede, výchovnej skupine, resp. „krúžku“ na vysokých školách; silný individualizmus, stále väčšia byrokratizácia v školstve, ktorá spôsobuje, že dieťa/mladý človek sa stáva „číslom“ v triednom zozname, resp. akademickom systéme, celková „ekonomizácia“ vzdelávania a pod. Podľa nášho názoru však tieto skutočnosti neohrozujú výchovu a vzdelávanie existenčne (čo nám potvrdzuje skúmanie v oblasti dejín výchovy a vzdelávania), sú však signálom, že výchova a vzdelávanie potrebujú opäť „premyslieť“, zmeniť svoje formy, metódy a prístupy. Je potrebné akceptovať nové výzvy pre edukáciu: uvedomiť si slobodu jedinca, ktorá súvisí s možnosťou výberu konkrétnych možností výchovy a vzdelávania (por. J. Šlosiar, 2007); uvedomiť si, že človek nie je statickým subjektom výchovy, ktorý formuje objekt podľa svojich predstáv, ale môže vedome prežívať proces dynamického stávania sa človekom (por. A. Rajský, 2011). Všetky nové skutočnosti, s ktorými je človek konfrontovaný, sú spojené so staronovou otázkou: *kto je človek a čo je zmyslom jeho života?*

Podľa J. Skalkovej (2004, s. 90) globalizačné tendencie prinášajú na jednej strane nové možnosti, na druhej strane však aj „eróziu kultúrno-historických tradícií a rozpad hodnotových systémov“, čo by mali byť podnety na intenzív-

ne pedagogické diskusie ponúkajúce na základe odborných analýz stanoviská k perspektívnemu smerovaniu výchovy a vzdelávania. Pokiaľ by výchova a vzdelávanie stratili svoju axiologickú podstatu – viesť človeka k pozitívnym hodnotám, dobru a učiť ho rozlišovať medzi dobrým a zlým konaním, výchova a vzdelávanie by prestali plniť svoju podstatnú funkciu (B. Kudláčová, 2006). Pedagogická veda sa po rokoch izolácie od filozofie akoby opäť potrebovala vrátiť k svojim koreňom, pretože principiálne otázky, ktoré si kladie o svojom ďalšom smerovaní, nemôže vyriešiť bez filozofie.

## Záver

F. Brown (2007), využívajúc analógiu „vln“ A. Tofflera (1981), rozlišuje tri vlny v sociálno-historickom vývoji vzdelávania vo Veľkej Británii, ktoré však možno zovšeobecniť na západnú časť Európy. Pokúsime sa ju skompletizovať a doplniť o niektoré rozdiely vo východnej časti Európy, najmä v období druhej vlny.

*V prvej vlne* ide o rozvoj masového vzdelávania v 19. storočí, keď elementárne vzdelávanie začalo byť prístupné všetkým vrstvám a štát prevzal nad ním kontrolu. Bolo to spôsobené industrializáciou a urbanizáciou, ktorá generovala potrebu novej formy sociálnej kontroly. Elementárne vzdelanie bolo nevyhnutné, aby sa chudobná vrstva dokázala zapojiť do pracovného života a prevziať novú úlohu v meniacej sa spoločnosti. Sekundárne vzdelanie bolo stále výsadou strednej triedy a pripravovalo mladú generáciu na reprodukciu sociálnej a ekonomickej elity.

*Druhú vlnu* môžeme charakterizovať ako postupnú zmenu v edukačnej politike od spoločnosti založenej na sociálnej nerovnosti k politike založenej na veku, schopnosti a inteligencii. Bola typická pre liberálno-demokratické školské reformy v krajinách západnej Európy po druhej svetovej vojne (do 80. rokov 20. storočia). Všetko bolo postavené na individuálnom výkone a úspechu, ktorý determinoval profesionálnu kariéru. Rozvoj všeobecného vzdelávania viedol k zlepšeniu vzdelávacích štandardov, hoci sa nepreukázalo významné zlepšenie v ich vzťahu k životnému uplatneniu. Boli tiež prekonané genderové nerovnosti. Ani obrovské investície vložené do vzdelávania v 60. rokoch 20. storočia však neboli dostatočnou ochranou pred ekonomickou krízou, signalizovanou ropnou krízou v r. 1973. Tá bola spojená aj s nárastom nezamestnanosti mladých ľudí. Druhá vlna mala v krajinách východnej Európy odlišný priebeh, hoci nie s až takými rozdielnymi výsledkami. Aj v tejto časti Európy sa do vzdelávania investovalo, keďže školstvo sa stalo jedným z vhodných prostriedkov, ktorý podporoval prípravu

a výchovu mladých ľudí v duchu ideí socializmu. V organizácii vzdelávania a posilnenia všeobecného vzdelávania ide o porovnateľný vývoj v oboch častiach Európy. Východná Európa nepoznala realitu nezamestnanosti, keďže každý musel byť zamestnaný, čo malo iste svoje výhody. Najväčším problémom bola už spomenutá ideologizácia obsahu vzdelávania a unifikácia vzdelávania podľa modelu sovietskej školy, ktoré na štyridsať rokov „zmrazili“ vývoj výchovných prístupov, metód, foriem, ktoré boli implementované v jednotnom systéme štátnych škôl. Pravdou je, že mnohé sociálne patológie u detí a mládeže boli do istej miery akoby „zablokované“, čo neznamená, že alkoholizmus, drogové a iné závislosti, deti na uliciach a podobné javy vôbec neexistovali, ale vyskytovali sa zriedkavejšie. Bolo to však spôsobené aj nedostatkom informácií, možností, akejsi „umelej“ (totalitnej) ochrany zo strany štátu a nie správnym, slobodným rozhodovaním samotných mladých ľudí. To vidno aj z toho, že zmenou politických a spoločenských podmienok sú problémy v oblasti školstva a vzdelávania (a tiež problémov detí a mladistvých) v oboch častiach Európy opäť veľmi podobné.

*Tretiu vlnu* môžeme podľa spomenutého autora charakterizovať prostredníctvom ideológie parentokratizmu (*parentocracy*). Jej obsahom sú mnohé nové vzdelávacie programy založené na „rodičovskom výbere“, „vzdelávacích štandardoch“ a „slobodnom trhu“. Vzdelávanie detí a mladých ľudí má stále väčšiu súvislosť s bohatstvom a prianím rodičov než so schopnosťami a úsilím detí. Všeobecné vzdelávanie ustupuje do úzadia, začína sa ponúkať nezávislé vzdelávanie pre všetkých, ktorého výber je ovplyvňovaný autoritou a možnosťami rodičov. Možno hovoriť o „privatizácii vzdelávania“. Napriek zdaniu možnosti výberu a väčšej individuálnej slobody, v skutočnosti takýto vzdelávací systém prináša viac štátnej kontroly a menej učiteľskej a rodičovskej kontroly. Európa dýcha opäť jednými pľúcami, borí sa s podobnými problémami a hľadá odpoveď na otázku: *Ako ďalej (nielen) v školstve a vzdelávaní?*

## LITERATÚRA

- BĚLINA, P. (1999) Od habsburského hegemonizmu k evropské rovnováze sil. In *Dějiny evropské civilizace 2*. Praha: Paseka, s. 11 – 51.
- BOER, P. (2003) *Stručné dějiny Evropy*. Blansko: Barrister&Principal.
- BROWN, P. (2007) The ‘Third Wave’: Education and the Ideology of Parentocracy. In HALSEY, A. H., LAUDER, H., BROWN, F., STUART WELLS, A. (eds.): *Education (Culture, Economy and Society)*. Oxford: Oxford University Press, pp. 393 – 408.
- BROWN, F., HALSEY, A. H., LAUDER, H., STUART WELLS, A.: The Transformations of Education and Society: An Introduction. In HALSEY, A. H., LAUDER, H., BROWN, F., STUART WELLS, A. (eds.): *Education (Culture, Economy and Society)*. Oxford: Oxford University Press, pp. 1 – 44.

- CIPRO, M. (2002) *Galerie světových pedagogů I. – III.* Praha: vlastním nákladem.
- ČEČETKA, J. (1947) *Pedagogika I. – Vývin systémov.* Liptovský sv. Mikuláš: Tranosciscus.
- DRAUS, J., TERLECKI, R. (2006) *Historia wychowania (wiek XIX i XX).* Krakow: Wydawnictwo WAM.
- DÜLMEN, R. (2006) *Kultura a každodenní život v raném novověku (16. – 18. století).* Praha: Argo.
- FEND, H. (2006) *Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum.* Wiesbaden: VS Verlag.
- FFORDE, M. (2010) *Desocializácia. Kríza postmodernity.* Bratislava: Lúč.
- FROMM, E. (1993) *Strach ze svobody.* Praha: Naše vojsko.
- GUTEK, G. L. (2003) *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji.* Gdańsk: GWP.
- HOGAN, P. (2011) The Custodial Legacies of History: Reviewing Educational Practice in the Early 21st Century. In KUDLÁČOVÁ, B., SZTOBRYN, S.: *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve.* Trnava: PdF TU, s. 99 – 104.
- ILLICH, P. (2001) *Odškolnění.* Praha: Slon.
- IVANOVIČOVÁ, J. (2009) *Od učiteľského ústavu k Univerzite Konštantína Filozofa.* Nitra: PdF TU.
- KÁDNER, O. (1923) *Dejiny pedagogiky.* Praha: Česká grafická unie.
- KASPER, T., KASPEROVÁ, D. (2008) *Dějiny pedagogiky.* Praha: Grada.
- KOMENSKÝ, J. A. (1948) *Velká didaktika.* Brno: Komenium.
- KOVÁČ, D. (2007) *Psychológiou k metanoi.* Bratislava: VEDA.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2006) The Philosophical Points of Pedagogical Thinking within European Tradition and Culture. In *The New Educational Review*, 2006, č. 4, pp. 81 – 88.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2007) Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia. Trnava: PdF TU, 2007.
- KUMAR, K. (2007) The Postmodern Condition. In HALSEY, A. H., LAUDER, H., BROWN, F., STUART WELLS, A. (eds.): *Education (Culture, Economy and Society).* Oxford: Oxford University Press, 2007, pp. 96 – 112.
- LAWTON, D., GORDON, P. (2002) *A History of Western Educational Ideas.* London: Routledge.
- LECHTA, V. (1994) Dejiny starostlivosti o postihnutých. In VAŠEK, Š. a kol.: *Špeciálna pedagogika (terminologický a výkladový slovník).* Bratislava: SPN, s. 31-39.
- LIPOVETSKÝ G., JUVIN, H. (2012) *Globalizovaný Západ (polemika o planetárni kultúre).* Praha: Prostor.
- LITAK, S. (2005) *Historia wychowania (do wielkiej rewolucji francuskiej).* Krakow: Wydawnictwo WAM.
- LONDÁK, M., JAKSICSOVÁ, V. (eds.) (2007) *Dejiny Slovenska.* Bratislava: Slovart.
- MATULČÍKOVÁ, M. (2007) *Reformno-pedagogické a alternatívne školy.* Bratislava: AG Musica Liturgica.
- MICHALÍČKA, V., VANĚKOVÁ, D. (2005) Vývoj vysokého školstva na Slovensku v rokoch 1945 – 1989. In *Pedagogická revue*, roč. 57, 2005, č. 4, s. 410 – 424.
- PALOUŠ, R. (1990) *Světověk.* Praha: Vyšehrad.
- PALOUŠ, R. (1991) *Čas výchovy.* Praha: SPN.
- PELCOVÁ, N.: *Vzorce lidství (filosofické základy pedagogické antropologie).* Praha: Portál, 2010.
- PRŮCHA, J. (2009) Historický vývoj českého školství II (1948 – 1989). In PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, s. 45 – 49.
- RAJSKÝ, A. (2011) Personalistické východiská pre teóriu kultivácie človeka. In KUDLÁČOVÁ, B., SZTOBRYN, S. (eds.): *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve.* Trnava: Pedagogická fakulta TU, s. 73 – 88.

- REBLE, A. (1993) *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN.
- SKALKOVÁ, J. (2004) *Pedagogika a výzvy novej doby*. Brno: Paido.
- ŠLOSIAR, J. (2007) Človek medzi modernou a postmodernou. In *Človek – dejiny – hodnoty*. Ostrava: PdF OU a VŠB, s. 28 – 33.
- ŠTVERÁK, V. (1983) *Stručné dejiny pedagogiky*. Praha: SPN.
- TOFFLER, A. (1992) *Šok z budúcnosti*. Praha: Práce.
- TOMIAK, J. J. (1974) Fifty-five years of Soviet education: the grandeur of the vision and the might of reality – united, separated or forever divorced? In T. G. COOK (ed.): *The History of Education in Europe*. London, Routledge: pp. 37 – 51.
- VACEK, P. (2009) Mravná výchova a česká škola. In LIGAS, Š.: *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí*. Banská Bystrica: PdF UMB, s. 208 – 216.
- VAJCIK, P. (1976) Školstvo, výchova a pedagogika pred osvietenskými reformami a národným obrozením (2. Slovensko). In MÁTEJ, J. a kol.: *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: SPN, s. 148 – 216.
- WOŁOSZYN, S. (2006) Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia. In KWIECIŃSKI, Z., SŁIWERSKI, B.: *Pedagogika*, tom 1. Warszawa: PWN, s. 74 – 181.

## 2.4 Jedinec s postihnutím a výchova

(VIKTOR LECHTA)

Herbartovská úvaha o vzdelávateľnosti, charakteristická pre všeobecnú pedagogiku (S.L. Ellger-Rüttgardtová, 2008) získala v oblasti dejín organizovanej, systematickej edukácie ľudí s postihnutím trochu odlišný, ale zato kruciálny význam. Celé novodobé dejiny výchovy ľudí s postihnutím sú totiž poznamenané najmä hľadaním odpovede na alternatívnu otázku, týkajúcu sa vzdelávateľnosti (a jej charakteru) ale aj nevzdelávateľnosti detí s postihnutím. Hoci sa možno na prvý pohľad zdá, že v súčasnosti je odpoveď na túto otázku jednoznačne kladná, treba upozorniť, že ešte v roku 2000 sa v *Defektologickom slovníku* (L. Edelsberger a kol., 2000) hovorí o nevzdelávateľnosti a nevychovateľnosti niektorých kategórií detí s postihnutím. Preto treba fenomén výchovy ľudí s postihnutím v období moderny a postmoderny začať analyzovať práve ich vzdelávateľnosťou.

### 2.4.1 Začiatky vzdelávania ľudí s postihnutím a špecifická jeho inštitucionalizácie

Medzi **prvé impulzy** pre začatie organizovanej edukácie ľudí s postihnutím možno zaradiť skutočnosť, že viacero umelcov a významných ľudí s postihnutím svojím všeobecne uznávaným dielom manifestovalo nielen samotnú možnosť vzdelávania ľudí s postihnutím, ale najmä fakt, že vo viacerých prípadoch im toto vzdelávanie umožnilo dosiahnuť výnimočné výsledky. Pri hodnotenom období uvádza napríklad L. Merkensová (1988) veľký medzinárodný ohlas na pôsobenie nevidiaceho básnika J. Milтона (1608 – 1674), nevidiaceho matematika N. Saundersona (1682 – 1739), nevidiacu speváčku a organovú virtuózku M. T. von Paradis (1759 – 1824) atď. Postupne sa dokázalo, že je dokonca možné vzdelávať aj nepočujúce deti, o ktorých po stáročia pretrvával prinajmenej skeptický postoj: pojem „hluchonemý“ (anglicky *deaf-dumb*; nemecky *Taubstumm*) bol totiž veľmi dlho aj všeobecne



akceptovaným ekvivalentom pojmu „hlúpy“.<sup>23</sup> Tento postoj laickej verejnosti, ale aj mnohých pedagógov sa začal pomaly meniť, keď boli publikované prvé práce o úspechoch vo vzdelávaní nepočujúcich detí (spočiatku išlo zvyčajne o deti z privilegovaných rodín). Ako v tejto súvislosti zdokumentoval M. So-vák (1978), už v roku 1620 J. P. Bonnet (1579 – 1633) podrobne opísal meto-diku domáceho vyučovania jedného nepočujúceho chlapca zo šľachtickej rodiny. Nadväzne J. C. Ammann (1669 – 1724), švajčiarsky lekár pôsobiaci v Holandsku, publikoval v roku 1692 k tejto problematike v Amsterdame pre-lomové dielo *Surdus loquens* (Hovoriaci hluchý).

Čoraz častejšia bola teda odpoveď na kruciálnu otázku, ktorú sme uviedli vo vstupe do tejto kapitoly – aj pokiaľ išlo o dovtedy nevidané oblasti, ako je napríklad úspešná edukácia nepočujúcich ľudí – kladná. To však ešte nestačilo na edukačný prelom v tejto oblasti. Neboli totiž ešte naplnené **dve dôležité platformy**, ktoré vo všeobecnosti limitujú spôsob prístupovania majoritnej spoločnosti k minorite ľudí s postihnutím. Je to *sociálno-ekonomická platfor-ma* – t. j. náležité materiálno-technické podmienky, vybavenie danej society, a *svetonázorová platforma* – t. j. dominantné postavenie ideológie, ktorá ak-ceptuje edukačné potreby aj u ľudí s nejakým handicapom (V. Lechta, 1993). Preto sa inštitucionálne, organizované vzdelávanie ešte dlho nemohlo patrič-ne realizovať. Lepšie situované rodiny sa však čoraz častejšie odpútavali od (pochopiteľného) hyperprotektívneho postoja k svojim deťom s postihnutím, ktorý sa zvyčajne prejavil aj jeho prehnanou ochranou pred kontaktmi s von-kajším svetom s jeho potenciálnymi hrozbami. Preto nezriedka investovali do vzdelávania svojich detí – zvyčajne formou zamestnávania domácich učiteľ-ov. Tento spôsob výchovy a vzdelávania detí s postihnutím však pochopi-teľne bol nielen nesystémový, ale často – vzhľadom na to, že vo všeobecnosti chýbali ešte patričné poznatky o tomto procese, metódach, pomôckach, prin-cípoch jeho realizácie atď. – aj vo svojej podstate intuitívny.

K zásadnému prelomu v spomínaných platformách došlo v 18. storočí, odkedy datujeme *prvopočiatky inštitucionalizovanej, ústavnej edukácie ľudí s postihnutím*. Spomínané dve platformy determinujúce vzťah spoločnosti k ľuďom s postihnutím sa totiž práve vtedy začali postupne naplňovať: doš-lo k viac-menej súčasnému vzájomnému prieniku radikálnych pozitívnych zmien v oboch charakterizovaných platformách. Vplyvom priemyselnej revolúcie a vedecko-technických objavov sa zvýšil sociálno-ekonomický potenciál rozvinutých štátov až do tej miery, že umožnil rast HDP s mož-

23 Dokonca už starí Gréci používali na označenie nepočujúcich ľudí rovnako termín ekvi-valentný pojmu „deaf and dumb“ – hluchý a nemý človek, ako aj „dull of mind“ – človek tupého, mdlého rozumu, hlúpej mysli (M. A. Winzerová, 2002).

nosťou postupne vyčleňovať určité prostriedky aj na organizovanú starostlivosť o deti s rôznymi (spočiatku s iba najťažšími) postihnutiami. Paralelne s týmto procesom došlo vplyvom osvietenstva k postupnej premene dominujúceho svetonázoru; snahou o zmenu celospoločenských postojov o. i. aj smerom k altruizmu, ktorá sa principiálne týkala aj ľudí s postihnutím (V. Lechta, 2007, 2010). B. Kudláčová vo svojej prehľadovej štúdií sumarizuje, že v tomto období rozmach exaktnej vedy s kriticko-empirickým myslením bol bázou pre vznik nových vedných disciplín ako pedagogika, psychológia, sociológia, mimoriadne dôležitých aj z hľadiska zmien v prístupoch k ľuďom s postihnutím (B. Kudláčová, 2010). Keďže osvietenstvo vyvrcholilo vo Francúzsku, nemôže byť, vzhľadom na vyššie uvedené východiská, prekvapujúce, že prvé ústavy, ktoré signalizovali počiatok inštitucionálnej edukácie detí s postihnutím (ústav pre nepočujúcich v r. 1770 a ústav pre nevidiacich v r. 1784) boli založené v Paríži.<sup>24</sup> Idey osvietenstva so svojím vyústením do politicko-humanistických hesiel Francúzskej revolúcie (sloboda, rovnosť, bratstvo) zahrňovali rovnosť aj pre ľudí s postihnutím, všeobecne platné ľudské práva vrátane práva na vzdelanie aj pre ľudí s postihnutím.<sup>25</sup> Pravda, toto právo na vzdelanie ľudí s postihnutím sa na inštitucionalizovanej/legislatívnej/školsko-politickej úrovni zhmotňovalo iba postupne. Podobne sa iba veľmi pozvoľne rozvíjali aj konkrétne edukačné metódy podľa typu, stupňa a formy jednotlivých postihnutí. V bazálnom postoji k ľuďom s postihnutím ako principiálnym východiskom dominovala idea J. A. Komenského (1592 – 1670) o tom, že z výchovy nemožno vôbec nikoho vyčleniť: teda vlastne idea apriórnej participácie všetkých ľudí s postihnutím na danom edukačnom systéme.

Tieto radikálne zmeny už od prvopočiatku sprevádzali aj viaceré nové filozofické názory, ktoré sa priamo či nepriamo odzrkadlili i na trendoch pedagogického myslenia smerom k edukácii detí s postihnutím. Napríklad senzualizmus J. Locka (1632 – 1704) mal bezprostredný dosah na princíp kompenzácie pri edukácii nepočujúcich a nevidiacich detí (metódy kompenzácie strateného zmyslu iným zmyslom, napr. u nepočujúcich cielene využívať zrak a hmat, u nevidiacich sluch a hmat a pod.). Spomedzi nadväzujúcich filozofov osvie-

---

24 Pokiaľ ide o ostatné inštitúcie, ktoré v tomto období vznikali pre deti s niektorými ďalšími postihnutiami, v dostupných prameňoch nejestuje jednoznačná zhoda v tom, či v inom prípade išlo ešte o charitatívny či azylový ústav, alebo už zariadenie, ktoré malo aj jednoznačné prioritne edukačné zacielenie (por. napríklad E. Kollárová, 2002).

25 S. L. Ellger-Rüttgardtová (2008) zdôrazňuje, že špeciálna pedagogika predstavuje vlastne spoločenskú pracovnú oblasť, ktorá je eminentne politická, keďže pozícia ľudí s postihnutím (aj vo vzdelávacej oblasti) je determinovaná danými spoločensko-politickými podmienkami.

tenstva, ktorých myšlienky výrazne ovplyvnili edukáciu detí s postihnutím, vyzdvihuje M. A. Winzerová najmä E. B. de Condillaca (1715 – 1780), D. Diderota (1713 – 1784) a J.-J. Rousseaua (1712 – 1778). Kým u J.-J. Rousseaua išlo skôr o vplyv jeho diela ako takého na pedagogické myslenie, u E. B. Condillaca sa oceňuje (okrem verejnej obhajoby Lockovho senzualizmu) aj publikovanie konkrétnych informácií o skúsenostiach nevidiacich ľudí, ktorí podstúpili úspešné odstránenie sivého zákalu. V Diderotovom diele treba z hľadiska našej témy pozitívne hodnotiť najmä jeho štúdie o možnostiach edukácie nepočujúcich ľudí a ľudí s vrodenu slepotou (*List o nevidiacich pre poučenie vidiacim*; 1749) a slepohluchotou (M. A. Winzerová, 2002), v ktorých naddho predbehol svoju dobu. Keďže títo filozofi vychádzali zo senzualizmu, je logické že ich viac zaujímala edukácia ľudí so zmyslovými postihnutiami ako s mentálnymi alebo telesnými. Pritom je zaiste pozoruhodné, že aj prvé ústavy pre deti s postihnutím, ktoré vznikli v Paríži (pozri vyššie), boli ústavami pre nepočujúce a nevidiace deti...<sup>26</sup>

Následný proces postupného *inštitucionalizovania výchovy jedincov s postihnutím* trval približne 200 rokov. Vzhľadom na pedagogické myslenie v oblasti výchovy detí s postihnutím mal – v porovnaní s procesom vývoja edukácie intaktnej populácie – viaceré *charakteristické znaky* ktoré možno stručne sumarizovať a komentovať:

- Ako zdôrazňuje aj L. Merkensová (1988), proces inštitucionalizovania vo svojich začiatkoch znamenal v mnohých prípadoch nielen systematickú starostlivosť s príslušnými lekáorskými, pedagogickými opatreniami a prípravou na budúcu profesiu, ale aj ochranu pred celkovým spustnutím týchto ľudí, ich záchranu v sociálnej núdzi.
- Postupne zakladané inštitúcie pre výchovu a vzdelávanie detí s postihnutím so svojimi systematickými a kontinuálnymi výchovnými opatreniami po prvýkrát umožňovali aj priebežné získavanie vedecky kontrolovaných a overovaných poznatkov a realizáciu komparatívnych výskumov (L. Merkensová, 1988). Samozrejme, tento dlhodobý a v podstate nikdy nekončiaci proces bol v hodnotenom období iba naštartovaný; realizoval/realizuje

<sup>26</sup> Bolo by však naivné predstavovať si väčšinu zakladateľov týchto prvých ústavov ako vyhranených špeciálnych pedagógov, pracujúcich v účelovo postavených a vybavených zariadeniach, ako je to dnes. Často išlo o tzv. vzdelaných laikov, altruistov, ktorí chceli pomôcť pri edukácii detí s postihnutím. Napríklad, ako píše L.S. Ellger-Rüttgardtová (2008), de l'Épée, zakladateľ prvého ústavu pre nepočujúcich, bol pôvodne kňazom: prevzal starostlivosť o dve nepočujúce dievčatá – dvojčky od iného kňaza, ktorý umrel; jeho počiatočné motívy boli religiózne a ich vyučovanie spočiatku prebiehalo v jeho vlastnom dome. Prvú katedru s ambíciami vysokoškolskej prípravy odborníkov pre túto oblasť (Lehrstuhl für Heilpädagogik) založil až v r. 1931 Heinrich Hanslemann v Zürichu.

sa iba v kvalitných zariadeniach, v ktorých je zabezpečený komplexný transdisciplinárny prístup k deťom s postihnutím.

- Výrazným znakom inštitucionalizovania edukácie detí s postihnutím bola aj čoraz väčšia *fragmentácia*. Kým v prvých ústavoch na začiatku tohto procesu boli často v jednom zariadení spoločne vychovávané deti s rôznymi druhmi postihnutí, postupne sa inštitúcie na výchovu detí s postihnutím špecializovali na čoraz menšie a menšie fragmenty – t. j. subkategórie jednotlivých postihnutí: zakladali sa čoraz špecifickejšie zacielené zariadenia pre deti s rôznymi formami a stupňami postihnutí a narušení. Tento proces fragmentácie vyvrcholil v 20. storočí (V. Lechta 2009).
- Ďalší, pedagogicky relevantný znak dlhodobého procesu inštitucionalizovania edukácie detí s postihnutím charakterizuje L. Merkensová pod pojmom „*metodizácia*“. Išlo tu o didakticky významný progresívny krok: zjednocovanie života a najmä výchovy v ústavoch pre deti s postihnutím postupne uľahčovalo aj výber a štrukturáciu špecifických edukačných postupov podľa potrieb detí s jednotlivými postihnutiami, ako aj prípravu rôznych špeciálnych vyučovacích pomôcok zacielených na jednotlivé postihnutia. Pozvoľnú diferenciáciu edukačných metód detí s postihnutím možno v tomto kontexte rozčleniť na tri oblasti: na *modifikáciu všeobecných edukačných metód*; *vyrovnávacie a kompenzačné pomôcky* a na  *pomoc pri nadobúdaní nových kompetencií žiakov*. L. Merkensová tu preberá Orthmannovo hodnotenie, podľa ktorého takto koncipovaná starostlivosť o žiakov s postihnutím už nevychádzala z medicínsky chápaných poškodení, ale z herbartovského axiómu všeobecnej vzdelávateľnosti človeka, a teda aj človeka s postihnutím (pozri naša vstupná poznámka v úvode do tejto kapitoly). Toto obdobie „metodizácie“, s čoraz špecifickejšími metódami práce s jedincami s rôznymi postihnutiami, prinieslo aj fenomén, ktorý B. Kudláčová nazýva nevyhnutným „vedľajším produktom“ v podobe ich segregovanej výchovy a vzdelávania (B. Kudláčová, 2010).

Samozrejme, paralelne s týmto vývojom sa v súvzťažných vedných disciplínach vynorili nové koncepty, objavy, zmeny v myslení, ktoré sa skôr či neskôr prejavili aj v prístupoch k výchove detí s postihnutím. **Na prelome 18. a 19. storočia a v prvých desaťročiach 19. storočia** ovplyvnili túto oblasť viacerí významní myslitelia. Práce J. G. Herdera (1744 – 1803), W. von Humboldta (1767 – 1835) z oblasti filozofie jazyka výrazne ovplyvnili aj pedagogické prístupy nielen k rozvíjaniu reči nepočujúcich detí a detí s narušenou komunikačnou schopnosťou (L. Merkens 1988), ale k stimulácii vývinu reči u detí s postihnutím všeobecne. Bratislavský rodák Johann Wolfgang von Kempelen (1734 – 1804) vo svojom *Mechanismus der menschlichen Sprache, nebst der Beschreibung seiner sprechenden Maschine* v roku 1791 opísal

detailne priebeh aktu hovorenia a svoj hovoriaci stroj, čo malo veľký význam vzhľadom na metódy budovania reči u ľudí s postihnutím. Zvykne sa preto pokladať aj za jedného zo zakladateľov logopédie ako vedeckého smeru (V. Lechta, 1990). Ďalším významným priekopníkom bol J. H. Pestalozzi (1746 – 1827). Jeho vplyv na pedagogiku bol veľmi rôznorodý; pokiaľ ide o oblasť nášho záujmu, prejavil sa najmä v oblasti edukácie sociálne znevýhodnených detí; S. L. Ellger-Rüttgardtová (2008) však v tejto súvislosti zdôrazňuje, že do svojho zariadenia v Neuhofoe prijímal aj deti s postihnutím. L. Merkensová oceňuje aj pozitívny vplyv jeho metód vychádzajúcich zo životnej praxe, ktoré sa stali vzorom pre špeciálno-pedagogické edukačné prístupy k viacerým postihnutiam (L. Merkensová, 1988). Na predškolskú výchovu detí s postihnutím, ktorá sa pokladá za bázu ich neskoršej úspešnej edukácie, mal zasa už v začiatkoch inštitucionálnej starostlivosti determinujúci vplyv Fröbelov (1782 – 1852) koncept ranej a predškolskej výchovy (A. Reble, 1995).

*Prelomovým dielom v oblasti výchovy detí s postihnutím v tomto období* však zjavne bola až v druhej polovici 19. storočia dvojdielna *Liečebná pedagogika (Heilpädagogik)*<sup>27</sup> od J. D. Georgensa a H. Deinhardta v rokoch 1861 (prvý diel) a 1863 (druhý diel). S. L. Ellger-Rüttgardtová (2008) ju zhodnotila ako skvelý pokus prezentovať celkovú oblasť liečebnej pedagogiky v systematicko-historickej perspektíve. Jeden z najuznávanejších mienkotvorných európskych odborníkov na túto oblasť, O. Speck (2008), charakterizuje veľmi výstižne proces utvárania teórie v oblasti výchovy ľudí s postihnutím. Spočiatku nejestvoval nejaký zhrňujúci špeciálny pedagogický prístup k problematike výchovy a vzdelávania detí s postihnutím v zmysle nejakej osobitej pedagogiky, ani nebolo vyvíjané nejaké úsilie o jeho koncipovanie. Zvýšené úsilie pedagógov o vypracovanie zodpovedajúcich teórií na odlíšenie od všeobecnej pedagogiky prebiehalo až počas celého 19. storočia a súviselo s nepopierateľnou skutočnosťou, že pedagógovia bežných škôl boli jednoznačne preťažení. Historicky prvým prejavom snáh o vytvorenie samostatnej teórie pre oblasť špeciálnych edukačných potrieb detí s postihnutím bol pojem liečebná pedagogika a jeho rozpracovanie v tomto dvojväzkovom diele J. D. Georgensa a H. Deinhardta (O. Speck 2008). Vzhľadom na predmet našej kapitoly treba podčiarknuť, že Georgens a Deinhardt pokladali liečebnú pedagogiku výslovne za odvetvie všeobecnej pedagogiky. Tvrdili, že nemož-

27 V regióne strednej Európy sa pre predmetnú oblasť používa termín „špeciálna pedagogika“ a termín „liečebná pedagogika“. Keďže nie je poslaním tejto monografie polemizovať o terminologických rozporoch v tejto oblasti, ale o pedagogickom „myslení“ v súvislosti s výchovou ľudí s postihnutím, postačí, ak uvedieme, že ide o výchovu a vzdelávanie detí s postihnutím, narušením a ohrozením.

no sformulovať jej úlohy bez toho, aby sa súčasne neformuloval aj spoločný objekt a cieľ výchovy ako takej.<sup>28</sup> Druhá polovica 19. storočia potom svojím vo všeobecnosti presadzovaným postupným *priklonom k prírodným vedám a pozitivizmu* naddho a výrazne ovplyvnila oblasť edukácie detí s postihnutím – a to aj v pozitívnom, aj v negatívnom smere. Išlo tu najmä o snahu po objektivizácii statusu postihnutia predovšetkým z medicínskeho aspektu (M. A. Winzerová, 2002). Tento priklon k prírodným vedám a medicíne mal, samozrejme, aj pozitívne dôsledky – napríklad vo sfére konceptov starostlivosti o deti s postihnutím v *postupnom opúšťaní prakticistických pozícií* a absorbovaní poznatkov modernej vedy. Súčasne však, ak sa v prístupoch k deťom s postihnutím v teórii i praxi jednostranne akcentovalo iba *biologizujúce hľadisko*, predstavoval tento trend pre pedagogické myslenie veľké nebezpečenstvo. Spočívalo v podobe zúženého chápania samotného fenoménu postihnutia iba v medicínskom zmysle, a teda v následnom zľahčovaní vplyvu prostredia, podcenení významu pedagogických a psychologických aspektov problematiky. V takýchto prípadoch bolo v popredí pozornosti odborníkov iba postihnutie ako istá deviácia od normy (analogicky ako pri definovaní stavu ochorenia ide v lekárskom chápaní o odchýlku od stavu zdravia) a nie postihnutý človek ako taký, ako bio-psycho-sociálna entita.<sup>29</sup> M. A. Winzerová opisuje negatíva tohto biologizujúceho postoja veľmi expresívne, keď uvádza, že v druhej polovici 19. storočia často pretrvávalo presvedčenie o biologickej aj morálnej inferiorite ľudí s postihnutím. Názvy/kategórie jednotlivých postihnutí (hluchý, slepý atď.) rovnako ako kategórie „zanedbaný“, „tulák“ atď. označovali osoby, ktoré sa z kvalitatívneho aj kvantitatívneho aspektu odlišovali od „normálnych“ bytostí. Nálepka „deviácia“ manifestovala, že pôjde o ľudí neschopných dosiahnuť intelligenčnú úroveň, úroveň kompetencií bežnej populácie, a teda apriórne odlišných od bežných „normálnych“ ľudí (M. A. Winzerová, 2002). To sa prejavilo aj v ďalších, bezprostredne alebo sprostredkovane nadväzujúcich negatívnych trendoch konca 19. storočia a začiatku 20. storočia.<sup>30</sup>

28 Vzhľadom na dnešné diskusie o opodstatnenosti či neopodstatnenosti inkluzívnej/integrovannej edukácie možno pripomenúť, že J. D. Georgens a H. Deinhardt vo svojom ústave pri Viedni nazvanom Levana zaškolovali deti s postihnutím spoločne s nepostihnutými deťmi.

29 Napríklad priamy Herbartov žiak L. Strümpell, profesor pedagogiky v Lipsku, uverejnil v r. 1899 mienkotvorné dielo „Pedagogická patológia alebo náuka o chybách dieťa“ (*Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder*), kde sice „pedagogickú patológiu“ pokladá za súčasť pedagogiky, avšak súčasne spôsobom spracovania celej problematiky jednostranne preberá celú medicínsku myšlienkovú schému jej riešenia (S. L. Ellger-Rüttgardtová, 2008).

30 Jeho vplyv pretrváva ešte aj dnes v medicínsky akcentovaných špeciálno-pedagogických prístupoch, keď v kontakte s rodičmi detí s postihnutím odborník vystupuje v pozícii „le-

Obdobie **od poslednej štvrtiny 19. storočia až po 20. roky 20. storočia** vzhľadom na edukáciu detí s postihnutím hodnotí M. A. Winzerová ako obdobie vzniku „*vedeckého rasizmu*“ na báze sociálneho darvinizmu a eugeniky. Zavedenie nového meradla – intelligenčného koeficientu – sa totiž nevyužívalo vždy výlučne iba na vedecké, resp. objektívne diagnostické ciele, ale aj s cieľom demonštrovať mentálnu inferiornosť určitej časti populácie. „Problémové“ deti sa selektovali z hlavného prúdu vzdelávania, aby nemohli „kontaminovať“ edukačné prostredie intaktných detí, alebo znižovať edukačný štandard bežných škôl (M. A. Winzerová, 2002). Ten selektívny trend bol výrazný v USA, kde začiatkom 20. storočia riešili problémy so sociálnou adaptáciou veľkého prílevu imigrantov, a potom najmä v Nemecku, paralelne s narastajúcim fašizujúcim charakterom tejto krajiny.

Naproti tomu nástup *reformnej pedagogiky* priniesol oživenie v chápaní edukácie detí s postihnutím, najmä pokiaľ ide o prúdy alternatívnych pedagogík. Napríklad pedagogika M. Montessoriovej a Waldorfská škola R. Steinera chápali dieťa s postihnutím ako apriórneho člena bežnej školskej komunity, čím vlastne predznamovali integratívne/ inkluzívne edukačné trendy, ktoré sa presadili o vyše polstoročia neskôr (V. Lechta, 2012). V súlade s týmto prúdom boli v druhom desaťročí 20. storočia v USA v rámci výchovy detí s postihnutím aplikované princípy progresívnej edukácie J. Deweya (M. A. Winzerová, 2002). Neprehliadnuteľný reformno-pedagogický odkaz v oblasti edukácie detí s postihnutím zanechali aj M. Grzegorzewska, M. Buber, J. Korczak, P. Petersen a ďalší. Pritom je pozoruhodné, že L. Merkensová pokladá za významnú osobnosť inšpirujúcu nástup reformnej pedagogiky F. Nietzscheho (1844 – 1900), ktorý za ústredný moment edukácie pokladal život sám a nie knižné vedomosti (L. Merkensová, 1988), no vzápätí sa jeho filozofia nadčloveka v období fašizmu prejavila (aj) na prístupe k jedincom s postihnutím doslova fyzicky zničujúco...<sup>31</sup>

---

kára“, dominujúceho nad submisívnym rodičom, ktorý má byť – ako laik – iba pasívnym prijímateľom jeho direktív. V takýchto prípadoch hovoríme o asymetrickom poradenstve, ktoré patrí k najmenej efektívnym typom špeciálno-pedagogickej intervencie.

31 Napríklad Švédka Ellen Keyová vo svojom známom diele „Storočie dieťaťa“, odvolávajú sa na Nietzscheho ideu „dokonalého človeka“, resp. „nadčloveka“ propaguje ako cieľ pedagogiky takú výchovu, ktorá neposkytuje žiadny priestor pre tých slabých spomedzi ľudskej rasy, ktorí sa nedokážu biologicky prispôsobiť (S. L. Ellger-Rüttgardtová, 2008).

## 2.4.2 Ťažiská edukačného záujmu v období postmodernity a ich vyústenie do integrovanej edukácie

Ako zdôrazňuje M. A. Winzerová (2009), *ideologické témy postmodernity v súvislosti so špeciálnou pedagogikou* možno lokalizovať medzi všeobecné, sociálno-eticky orientované rozpravy, ktoré boli výrazne koncentrované na problematiku hodnôt. Pritom však veľmi kriticky hodnotí skutočnosť, že pokiaľ ide už o transformovanie týchto ideí do sveta žiakov a školských tried, v postmodernej filozofii špeciálnej pedagogiky často chýbal ústredný riadiaci námet. Autori postmodernity vyhlasovali, že špeciálna výchova v tej dobe, v akej sa bežne praktizuje, neposkytuje racionálne odôvodnenú bázu na výchovu žiakov s postihnutím, a keďže tu nejestvuje jediná a poznateľná pravda, títo autori napadli tradičnú vedeckú bázu špeciálnej pedagogiky. Hlásili sa k teoretickým úvahám, ktoré sa odpúťovali od akejkoľvek praktickej skúsenosti. M. A. Winzerová hodnotí veľmi kriticky aj to, že medzi teóriu a praxou v oblasti edukácie detí s postihnutím postupne vznikla hlboká trhlina (pozn. V. L.: tento jav však poznáme aj z iných aplikovaných odborov). Bez ohľadu na práve dominujúcu bádateľskú ideológiu, transfer poznatkov do tried bol minimálny. Výskumníci a praktici ako keby pôsobili v diametrálne odlišných svetoch: kládli si odlišné otázky o učení a hovorili odlišnými jazykmi (M. A. Winzerová, 2009).

Pri *charakterizovaní konkrétnych edukačných prístupov* k jedincom s postihnutím v ére postmodernity treba začať charakterizovaním vývojovej bázy, ktorá bola východiskom ich ďalšieho smerovania v tom čase. Ako uvádza L. Merkensová (1988), trend diferenciacie špeciálnych edukačných metód vo svojej vývojovej fáze **približne v rokoch 1870 – 1960 (teda s vyvrcholením bezprostredne pred začiatkom nástupu postmodernity)** smeroval k preferovaniu tých žiakov, ktorí mali lepší výkonový potenciál. To, samozrejme, znevýhodňovalo žiakov s ťažšími postihnutiami, keďže – logicky – boli často handicapovaní práve v tejto oblasti.

Preto treba hodnotiť pozitívne, že **po prekonaní tejto fázy sa už v období postmodernity ťažiská edukačného záujmu** – pokiaľ ide o ľudí s postihnutím, postupne presúvali priaznivejším smerom. Išlo najmä o akcentovanie dvoch výrazných špecifík výchovy a vzdelávania ľudí s postihnutím:

- *zacielenie sa na špecifické vekové/vývinové osobitosti detí s postihnutím,*
- *kreovanie rôznych stimulačných programov podľa špecifík jednotlivých druhov a foriem postihnutí.*

Prioritné akcentovanie vekových/vývinových osobitností bolo logickým dôsledkom tak narastajúcich praktických edukačných skúseností, ako aj výsledkov longitudinálnych výskumov, ktoré preukázali tým väčšiu efektívnosť



výsledkov edukácie týchto detí, čím skôr u nich došlo k cielenej a multidisciplinárnej intervencii odborníkov v symbióze s ich rodičmi. Kreovanie špecifických stimulačných programov zasa podnietil o. i. aj systémový prístup k rozvíjaniu detí s postihnutím: moderný systémový prístup postuloval naliehavú potrebu akceptovať sociálne, motorické, emocionálne, kognitívne a lingvistické komponenty rozvoja každého dieťaťa.<sup>32</sup>

Vzájomný prienik týchto dvoch ťažísk edukačného záujmu napokon rezultoval v *konceptoch včasnej stimulácie/včasnej intervencie (Early intervention, Frühförderung)* detí s postihnutím a v *zakladaní špecifických pracovísk* (napr. detských centier, denných sanatórií, poradní, mobilných služieb atď.), v ktorých sa tieto koncepty realizovali.

Obrovský rozmach *komputerizácie v poslednej tretine 20. storočia* sa v tejto oblasti prejavil najmä v čoraz cielenejších a komplexnejších konceptoch včasnej intervencie, ale aj v oblasti alternatívnej a augmentatívnej komunikácie (AAK). Rôzne počítačové programy poskytovali ľuďom s postihnutím náhradné a/alebo doplnkové komunikačné systémy a účinne tak rozširovali akčný rádius edukačného potenciálu – vzdelávateľnosti aj u detí s postihnutiami ťažkého stupňa.

Ďalším dôležitým trendom, charakterizujúcim toto obdobie, je trend *normalizácie*. Ide v ňom o snahu vytvoriť také životné podmienky, ktoré by v maximálnej miere umožňovali minoritnej populácii – v našom prípade ľuďom s postihnutím – aby viedli „normálny“, t. j. bežný, každodenný život, čo najpodobnejší zaužívanému bežnému spôsobu života majoritnej populácie. Edukácia detí s postihnutím, príprava na povolanie, zakladanie chránených pracovísk pre ľudí s postihnutím majú byť jednoznačne nasmerované k dosiahnutiu tohto náročného cieľa. Zlepší sa tak samotný základ kvality života nielen tejto minoritnej populácie, ale aj kvalita života rodinných príslušníkov ľudí s postihnutím, teda v podstate aj kvalita života majoritnej populácie.

Obdobie postmodernej *vzhľadom na zásadnú zmenu edukačného prístupu* k ľuďom s postihnutím charakterizuje veľmi výstižne B. Kudláčová, keď uvádza, že postmoderné myslenie otvorilo nové dimenzie pre vzájomný vzťah ľudí, a to prostredníctvom rešpektovania a rozvíjania inakosti „toho druhého“ vrátane hľadania správneho prístupu k ľuďom s postihnutím, narušením a ohrozením. Tomuto mysleniu zodpovedala aj potreba nového prístupu k ich edukácii s možnosťou voľby: výchova a vzdelávanie buď v špeciálnom

32 Aj vzdelávacie programy pre rôzne stupne a formy edukácie a žiakov s postihnutiami a narušeniami (ISCED 0 – ISCED 3), ktoré schválilo MŠ SR v r. 2009, s istým oneskorením, súvisiacim so zmenou politického systému u nás, akceptovali trend integrácie a súčasne aj trend špeciálnych stimulačných programov podľa druhu postihnutí a narušení.

zariadení pre deti s postihnutím, alebo v bežnom zariadení – t. j. v bežnej materskej, základnej, strednej škole (B. Kudláčová, 2010). Išlo teda – v celosvetovom meradle – o zásadnú zmenu vzdelávacej paradigmy ľudí s postihnutím en bloc: o trend ich **integrovanej edukácie**. Diskusie súvisiace s jeho realizáciou, ktoré pretrvávajú dodnes, boli jedným z najtypickejších znakov vplyvu postmodernity na oblasť výchovy ľudí s postihnutím. Prezentovali a prezentujú sa v nich protichodné argumenty v závislosti od toho, či ich predkladajú zástancovia alebo odporcovia tohto edukačného trendu. V podstate sa pritom jedná – okrem organizačných, finančných problémov – najmä o rozpor v chápaní predností a efektov *heterogénneho verzus homogénneho edukačného prostredia*. Jednou z kľúčových ideí nastupujúceho integratívneho trendu bol totiž postulát, že heterogénne, rôznorodé edukačné prostredie (t. j. edukačné prostredie, v ktorom sú vychovávané a vzdelávané deti s postihnutím spoločne s intaktnými deťmi) prinesie hodnotnejšie edukačné výsledky tak pre deti s postihnutím, ako aj pre intaktné deti, než to bolo v rámci konceptu segregovanej výchovy a vzdelávania. Takýto spôsob edukácie mal o. i. spôsobiť na jednej strane prosociálny efekt v komunite intaktných detí a na druhej strane efekt ranej spoločenskej adaptácie v komunite detí s postihnutím.<sup>33</sup> Tzv. segregovaná výchova s jej preferovaním homogénneho edukačného prostredia však mala, rovnako ako trend integrácie, za konečný cieľ tiež spoločenskú integráciu ľudí s postihnutím; no jeho dosiahnutie postulovala na báze homogénneho edukačného prostredia (t. j. edukačného prostredia s pokiaľ možno čím rovno-rodejšími členmi). Efekt tohto spôsobu edukácie sa mal prejavíť i v tom, že sa tu mohli didaktické metódy aplikovať na jednej strane cielene podľa špecifik jednotlivých druhov postihnutí (v špeciálnych školách) a na druhej strane sa mohli prispôbiť potrebám intaktnej populácie podľa jej špecifických edukačných potrieb (v bežných školách).

V protirečeniach integratívneho edukačného trendu sú však vlastne zakódované implicitné protirečenia postmodernity ako takej: na jednej strane radikálna pluralita názorov, tolerancia, hlásanie multikutúrnosti, rôznorodosti a na druhej strane pesimistické heslá, ako napr. súmrak sociálneho štátu, ktorý sa, nota bene, zákonite prejaví negatívne aj investíciách vkladanych do edukácie ľudí s postihnutím... Tieto protirečenia sa – v extrémnych prípadoch – prejavovali na jednej strane presadzovaním heterogénnosti edukačného prostredia aj vtedy, ak to objektívne a subjektívne pomery (napr. materiálne vybavenie, odborná pripravenosť pedagógov, postoje rodičov) ešte neumožňovali, na druhej strane rigidnosťou v myslení mnohých pedagógov a špeciálnych pedagógov,

---

33 Pritom realističtí prívrženci heterogénneho edukačného prostredia/inkluzívneho trendu si uvedomovali jeho riziká v prípade nevhodnej, nepripravenej, nekompetentnej realizácie.

ktorí integračný trend a priori odmietali ako nerealizovateľný, a v teórii i praxi preto kategoricky presadzovali homogénne edukačné prostredie. Pedagogická polarizácia medzi tendenciou k všeobecnému a tendenciou k jedinečnému, resp. medzi univerzalitou a partikularitou, o ktorej píše S. L. Ellger-Rüttgardtová (2008) sa tak v období postmodernity transformovala aj do formy polarizácie/polemiky medzi prívržencami segregovanej verzus integrovanej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením.

Vyvrcholenie integračného trendu v rozvinutých krajinách sa datuje približne do **80. rokov 20. storočia**; ak teda vezmeme do úvahy zaostávanie našej edukačnej praxe v tejto oblasti,<sup>34</sup> v našich podmienkach má vplyv aj na súčasné polemiky o optimálnych formách edukácie detí s postihnutím.

### 2.4.3. Inkluzívna edukácia: jej perspektívy i riziká

Charakterizovanie súčasného stavu a najmä perspektív v oblasti edukácie ľudí s postihnutím by sme mohli skondenzovať do parafrázovania klasickej otázky „Quo vadis, inclusia?“... Dominujúcim predmetom aktuálnych diskusií zainteresovaných odborníkov i laikov sú totiž práve diskusie o inkluzívnej edukácii zacielené na ďalšie perspektívy vývoja tohto edukačného konceptu. Tieto, v súčasnosti v celosvetovom meradle veľmi búrlivé polemiky o inkluzívnej edukácii, majú svoje korene ešte v diferenciách medzi modernou a postmodernou. Rozdiely medzi modernou a postmodernou založené na odlišných gnozeologických a ontologických pozíciách a na protichodnej ideologickej zlomovej línii sa pochopiteľne prejavili aj v oblasti výchovy detí s postihnutím. Predstavitelia postmodernity, ako ich výstižne charakterizuje M. A. Winzerová, chápali postihnutie predovšetkým ako zlyhanie danej society v akceptovaní individuálnych rozdielov medzi ľuďmi. Tvrdili, že ani dekonštrukcie tradičného sociálnopolitického náhľadu na postihnutie, ani zmena v zložení členov sociálnych skupín nemôže eliminovať reálne problémy žiakov s postihnutím; špeciálna intervencia je v podstate zlyhaním škôl v plnej akceptácii rozličných limitov detí s postihnutím. Ich úplná akceptácia, t. j. inklúzia a reštrukturalizácia škôl prekoná limity akéhokoľvek postihnutia (M. A. Winzerová, 2009). V súčasnosti sa však postupne ukazuje, že presadenie tejto tézy v edukačnej praxi nebude také priamočiare, ako bolo jej deklarovanie.

<sup>34</sup> Dôkazom tohto zaostávania je aj skutočnosť, že náš nový „školský zákon“ – Zákon č. 245/2008 ešte používal zásadne termín „integrácia“, hoci medzitým sa na základe Deklarácie UNESCO zo Salamanky v r. 1994 a najmä Dohovoru Valného zhromaždenia OSN v roku 2006, v zahraničí bežne pertraktoval termín „inklúzia“.

Ako sme už uviedli, pre tvorbu konceptu integrácie detí s postihnutím do hlavného vzdelávacieho prúdu boli – vo svetovom meradle – typické 80. roky 20. storočia; pre diskusie o koncepte **inkluzívnej edukácie** sú charakteristické **90. roky 20. storočia, ale najmä začiatok 21. storočia**.<sup>35</sup> Kým pri koncepte integrovanej edukácie sa predpokladala spoločná výchova a vzdelávanie intaktných detí s deťmi s postihnutím v prípadoch, ak deti s postihnutím splnia určité edukačné kritériá, koncept inkluzívnej edukácie už požaduje apriórne „škola pre všetkých“ – teda škola má vytvoriť také podmienky, aby v nej bola možná výchova a vzdelávanie všetkých detí bez výnimky. Kým v integračnom edukačnom trende išlo v podstate o prejav *tolerancie* k minorite ľudí s postihnutím zo strany majoritnej populácie, pri inklúzii má ísť už o bezpodmienečné a *apriórne akceptovanie* edukačných potrieb všetkých členov spoločnosti v hlavnom vzdelávacom prúde (*mainstreaming*). Už z tohto vymedzenia je zjavné, že ide o dlhodobý proces, ktorý sa v súčasnosti vlastne iba naštartoval a jeho presadenie nebude zďaleka také jednoduché, ako bolo jeho deklarovanie. Deklarácia „škola pre všetkých“ evokuje paralelu s vyše dvestoročnou deklaráciou Francúzskej revolúcie „sloboda – rovnosť – bratstvo“, ako aj so spôsobmi i trvaním je naplňania...

Ak má mať tento proces vôbec šancu na úspech, musí byť jeho sprievodným znakom predovšetkým povestný *kopernikovský obrat v spôsobe edukačného myslenia*. Musí ísť o radikálnu zmenu chápania podstaty výchovy v tom najvšeobecnejšom zmysle a o zmenu prístupu k edukačným inštitúciám. Táto radikálna zmena sa však musí odohrať nielen v myslení expertov (pedagógov, špeciálnych pedagógov, psychológov, lekárov atď.), ale tiež v myslení rodičov intaktných detí i rodičov detí s postihnutím. V popredí pozornosti musí byť aj zmena celkovej kultúry edukačného prostredia školy ako takej.

V súčasnosti je stredobodom diskusií o výchove detí s postihnutím v globálnom meradle, resp. v rámci europeizácie/harmonizácie edukačných konceptov jednotlivých štátov EÚ najmä problematika efektívnosti, vhodnosti či nevhodnosti inkluzívnej edukácie, meradiel jej úspešnosti či neúspešnosti (s týmto cieľom sa aplikujú rôzne „indexy inklúzie“). Pri podrobnejšom rozbere týchto diskusií sú manifestné viaceré kľúčové *komponenty inkluzívnej edukácie* – najmä etický, historický, vedecko-technický, transdisciplinárny, sociologický, profesijný, politický a aplikačný komponent, ktoré proces inklúzie determinujú. Je zrejmé, že tieto komponenty sa nielen vzájomne prelínajú, ale aj to, že riešenie v podobe najvhodnejšieho modelu inkluzívnej edukácie musí

---

<sup>35</sup> Termín inklúzia vo vzťahu k edukácii detí s postihnutím však bol známy už od 50. rokov 20. storočia a o inkluzívnej edukácii vychádzajú publikácie už od 80. rokov 20. storočia (V. Lechta, 2010).

vychádzať z komplexnej analýzy jednotlivých komponentov a ich následnom aplikovaní tak, aby pri presadzovaní inklúzie vznikol ich synergický efekt (V. Lechta, 2009). Je evidentné, že splnenie tohto postulátu v teórii i praxi patrí medzi najzložitejšie úlohy modernej pedagogiky. V prípade, ak sa niektoré komponenty neberú do úvahy, alebo ak sa pri presadzovaní inkluzívnej edukácie preferuje iba jeden komponent spomedzi tohto komplexu, je úspešnosť celého procesu inklúzie ohrozená.

V tejto súvislosti mimoriadne výrazne poznačil proces implementácie princípov inkluzívnej edukácie do edukačnej praxe najmä *politický komponent inklúzie*. V roku 2006 Valné zhromaždenie OSN schválilo Dohovor o právach ľudí s postihnutím (CONVENTION, 2006), ktorý bol v roku 2010 ratifikovaný (DOHOVOR, 2010) aj v Slovenskej republike (detaily pozri V. Lechta, J. Balážová, 2011). Celkovo je Dohovor OSN z hľadiska súčasnosti, ale najmä z hľadiska perspektív výchovy ľudí s postihnutím kľúčovým materiálom. Jednak preto, lebo sa neraz presadzuje politickými prostriedkami, ktoré nie vždy rešpektujú edukačnú realitu, jednak preto, lebo sa zameriava prakticky na celú túto oblasť, ktorá je predmetom nášho záujmu. Väčšina spomedzi jednotlivých článkov Dohovoru súvisí totiž s výchovou tak v užšom chápaní (výchova ľudí s postihnutím), ako aj v najširšom možnom chápaní (výchova spoločnosti – zásadná zmena postojov a prístupov celej spoločnosti k ľuďom s postihnutím, narušením a ohrozením), keďže sa explicitne zacieluje na:

- rovnosť a nediskrimináciu (rešpektovanie prirodzenej dôstojnosti, osobnej nezávislosti vrátane slobody voľby a samostatnosti osôb, rovnosť pred zákonom, rovnosť medzi mužmi a ženami, prístup k spravodlivosti, slobodu prejavu a presvedčenia a prístup k informáciám);
- deti (rešpektovanie ich rozvíjajúcich sa schopností a práva na zachovanie vlastnej identity);
- zvyšovanie povedomia, rešpektovanie odlišnosti a akceptovanie všetkých osôb ako súčasť ľudskej rozmanitosti a prirodzenosti;
- prístupnosť, plnú a účinnú participáciu a sociálnu inklúziu, rovnosť príležitostí, nezávislý spôsob života;
- právo na život, slobodu a osobnú bezpečnosť, ochranu pred mučením alebo krutým, neľudským či ponižujúcim zaobchádzaním alebo trestaním, ochranu pred vykorisťovaním, násilím a zneužívaním;
- ochranu integrity osobnosti,
- rešpektovanie súkromia, domova a rodiny;
- vzdelávanie (právo ľudí s postihnutím na vzdelanie bez diskriminácie a na základe rovnosti príležitostí v inkluzívnom vzdelávacom systéme na všetkých úrovniach vrátane celoživotného vzdelávania);
- zdravie a rehabilitáciu;

- prácu a zamestnanie sa, primeranú životnú úroveň a sociálnu ochranu;
- účasť na politickom, verejnom a kultúrnom živote, rekreácii, záujmových aktivitách a športe (CONVENTION, 2006).

Je teda zjavné, že realizácia tohto Dohovoru predstavuje nesmierne náročnú úlohu, ktorá si v oblasti pedagogického myslenia vyžaduje v mnohých oblastiach úplne zmenenú optiku percipovania a posudzovania edukačnej, ale aj celospoločenskej reality. Proces jeho implementácie už v samotných počiatkoch skomplikovala – nesporne v zmysle nášho konceptu dvoch platforiem, limitujúcich prístup majoritnej spoločnosti k minorite ľudí s postihnutím (pozri kap. 2.4.1) – jeho *sociálno-ekonomická* platforma. Po počiatkovej eufórii, keď bol Dohovor na pozadí relatívnej globálnej ekonomickej a politickej stability v roku 2006 v OSN deklarovaný, prišla fáza politickej aj ekonomickej nestability s jej negatívnymi následkami na edukačnú prax: po počiatkovej inkluzívnej eufórii nastala preto fáza istého útlmu. Dvadsiaty štvrtý článok Dohovoru zaväzoval zmluvné strany k „zabezpečeniu inkluzívneho vzdelávacieho systému na všetkých jeho úrovniach“. Súčasná ekonomická kríza v EÚ však priniesla riešenia, ktoré sú na základe negatívnych skúseností z dejín výchovy a vzdelávania v nepriaznivých dobách už dostatočne známe: zníženie investícií do oblasti výchovy a vzdelávania... Zároveň došlo aj k vytriezveniu z niektorých nereálne optimistických prognóz: hoci relevantné zdroje pokladali inklúziu za dlhodobý trend, často dochádzalo k (prevažne politicky motivovaným) pokusom o jeho unáhlené, neprezieravé akcelerovanie. Ako sa dalo očakávať, z uvedených dôvodov sa objavili aj krajne negativistické reflexie, zavrhujúce inkluzívny trend ako celok a hodnotiace ho ako edukačný omyl (napr. J. Allan, 2008). Je zrejmé, že sa pritom žiada realistický prístup tak, ako ho zainteresovaní experti požadovali už od samého nástupu inkluzívneho trendu (pozri naša poznámka pod čiarou č. 33) a oživenie/modifikácia pôvodných ideí v zmenených spoločensko-ekonomicko-edukačných podmienkach. Preto B. Kudláčová (2012) oprávnenne navrhuje „revitalizáciu“ tohto konceptu v zmysle: znovu premyslenie → zdôvodnenie → zrealnenie.

V záujme komplexnosti musíme zhodnotiť aj situáciu v implementovaní **Dohovoru v oblasti inkluzívnej edukácie a špecifiká tohto konceptu v našich podmienkach**. Radikálna zmena politického systému, ku ktorej došlo v novembri 1989 sa azda najmarkantnejšie prejavila v práve oblasti edukácie ľudí s postihnutím. Zmena od prevažne segregovanej edukácie k postupnému smerovaniu k integrácii, ako je formulovaná v novom školskom zákone (Zákon č. 245/2008), predstavuje principiálne odlišné smerovanie edukácie nielen u detí s postihnutím, ale aj u intaktných detí, keďže na integrovanej edukácii v konkrétnom edukačnom prostredí bezprostredne participujú. Kľúčovým termínom nového školského zákona v oblasti výchovy ľudí s postihnutím je

termín *špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby*, ktoré sa tu vymedzujú v najširšom možnom chápaní. Pod špeciálnou výchovno-vzdelávacou potrebou sa v tejto legislatívnej norme chápe „požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre dieťa alebo žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia, alebo nadania, alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, ktorých uplatnenie je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti dieťaťa alebo žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti“. Teda odpoveď na zásadnú herbartovskú otázku o vzdelávateľnosti detí s postihnutím, ktorú sme formulovali v úvode tejto kapitoly, je v našom novom školskom zákone nielen kladná, ale definujú sa pritom aj konkrétne požiadavky, ktorých splnenie determinuje kvalitu ich edukácie a jej žiaduce výsledky. Okrem toho sú tu zahrnuté nielen deti/žiaci s postihnutím a narušením, ale implicitne sa tieto špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby spôsobom vymedzenia týkajú aj populácie, ktorú definujeme ako „ohrozená“ populácia (deti s nadpriemerným nadaním, deti zo znevýhodňujúceho prostredia atď.). Ide o populáciu detí, ktoré nespĺňajú atribúty klasickej definície postihnutia z obdobia moderny a ktorá pritom – najmä vzhľadom na vzrastajúci počet detí zo znevýhodňujúceho prostredia – štatisticky predstavuje čoraz väčšiu populáciu žiakov s akútnymi, ale veľmi často nenaplnenými výchovno-vzdelávacími potrebami.

Inkluzívnu pedagogiku definujeme ako odbor pedagogiky, ktorý sa zaoberá možnosťami optimálnej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením v podmienkach bežných škôl a školských zariadení (V. Lechta, 2010). Tieto podmienky sa pre skutočnú a celoplošnú inkluzívnu edukáciu v našom regióne<sup>36</sup> iba postupne utvárajú a súčasný stav v presadzovaní skutočne inkluzívneho trendu u nás zďaleka nemožno charakterizovať ako ukončenú, kompletne realizovanú inklúziu. Skôr ide o akýsi hybrid, ktorý najlepšie vystihuje dvojtvar „*integrácia /inklúzia*“: stav, na báze ktorého by sa mala skutočná inkluzívna edukácia cielene a systematicky rozvíjať. Pritom je zaujímavé, že naša pedagogická verejnosť je síce konceptom inklúzie polarizovaná na zástancov a protivníkov inklúzie, no projekt inkluzívnej pedagogiky je už sám osebe v podstate bipolárny: implikuje jednak nespochybniteľné humanistické nasmerovanie modernej pedagogiky, jednak očividné nebezpečenstvo, že

36 Ako zabudnutú historickú zaujímavosť treba pripomenúť, že už koncom 16. storočia, v čase pôsobenia Pavla Halvepapiusa, nemeckého rektora mestskej latinskej školy v Banskej Bystrici, sa tu zriaďovali skupiny pre žiakov s chybnou výslovnosťou: žiaci školy boli pritom rozdelení do štyroch tried a siedmich skupín (V. Predmerský, 1978; P. Markuliak, 2012). Tieto prvky výučby v podstate vyhovovali kritériám edukácie, ktorú v dnešnej terminológii nazývame inkluzívnou.

v prípade nevhodnej aplikácie môže uškodiť práve tým, ktorým chce pomôcť – deťom s postihnutím, narušením či ohrozením (V. Lechta, 2009). Termín integrácia/inklúzia vystihuje o. i. aj túto polarizáciu...

Pri pohľade na štatistické údaje ÚIPŠ za posledných dvanásť rokov, ako ho spracovala J. Balážová (2012), sa na prvý pohľad zdá, že počet integrovaných/inkludovaných žiakov u nás s pribúdajúcimi rokmi percentuálne stúpa: spolu ide aktuálne približne o 5 % integrovaných/inkludovaných žiakov. Problém však vznikne, ak budeme skúmať konkrétne druhy postihnutí, resp. ich percentuálny podiel, ako ho podľa údajov UIPŠ analyzovala M. Sabolíková (2012): žiaci s narušenou komunikačnou schopnosťou a s vývinovými poruchami učenia tvoria približne 2/3 spomedzi všetkých integrovaných/inkludovaných žiakov. Avšak absolútna väčšina žiakov s týmito diagnózami bola integrovaná/inkludovaná aj predtým: v minulosti, pred nástupom trendu integrácie/inklúzie chodili tiež do bežných škôl.... Sotva teda na základe týchto čísel zo štatistík možno hovoriť o skutočnom výraznom trende inklúzie či integrácie v SR ako sa to javí na prvý pohľad.

Je tiež zjavné, že koncept inkluzívnej edukácie dnes nie je možné realizovať bez špeciálnych pedagógov: *komplementárny vzťah špeciálnej a inkluzívnej pedagogiky* je jediným vhodným spôsobom ich koexistencie v prospech detí s postihnutím, narušením a ohrozením (V. Lechta, 2009). Realizovanie inkluzívnej edukácie predstavuje značné rozšírenie akčného rádia špeciálnej pedagogiky, jej celoplošné expandovanie do edukačného prostredia bežných škôl. Keby sa špeciálna pedagogika separovala od projektu inkluzívnej pedagogiky, nebezpečne by vlastne zúžila perspektívy svojho vlastného rozvoja.

Vzhľadom na tému tejto monografie treba konštatovať, že medzi najmenej rozpracované oblasti inkluzívnej pedagogiky patrí *filozofia inkluzívnej edukácie*. B. Kudláčová v tomto zmysle konkretizuje, že nám chýba dobre rozpracovaná teória inkluzívnej edukácie spolu s jej hlbším filozoficko-antropologickým zdôvodnením, čo by ju pomohlo ukotviť v rámci širšieho priestoru filozofie výchovy a pedagogickej teórie (B. Kudláčová, 2012). Potešiteľné však je, že v súčasnosti sa už u nás objavujú prvé seriózne štúdie zacielené na túto oblasť: preto im aj v tejto kapitole treba venovať zaslúženú pozornosť. Ako najvhodnejší na aplikáciu na filozofiu inkluzívnej edukácie sa pritom vo všeobecnosti javí *personalistický rozmer filozofie*. B. Kudláčová to odôvodňuje tým, že personalistický prístup akcentuje najmä dôstojnosť každej ľudskej bytosti bez ohľadu na jej obmedzenia a odlišnosti v akejkoľvek oblasti (biologickej, sociálnej, duševnej, duchovnej). Každá ľudská osoba má hodnotu za každých okolností: tým sa eliminuje redukované chápanie človeka, ktoré v 20. storočí spôsobilo svetové katastrofy v podobe totalitarizmu alebo individualizmu (B. Kudláčová, 2012). Segregovaním, nech je akékoľvek (ra-



sové, náboženské, biologické...), sa vlastne majoritná časť spoločnosti často chráni pred „inakosťou“, s ktorou, popravde, každodenné spoluúčastovanie nemusí byť v danej komunite vždy bezproblémové. Filozofia akceptácie (nie tolerovanie, ale akceptovanie „inakosti“ ako východisko pre inklúziu) súvisí zjavne aj s tzv. sociálnou dedičnosťou; čo znamená, že jej celospoločenské presadzovanie nemôže byť krátkodobým procesom. Aj A. Rajský pokladá za najperspektívnejšiu filozofickú platformu inkluzívnej edukácie dialogicko-personalistickú kultúrnu paradigmu, pričom argumentuje, podobne ako B. Kudláčová tým, že táto paradigma priznáva jedinečnú dôstojnosť každej ľudskej osobe bez ohľadu na jej zdravie a telesnú integritu a zároveň podporuje tie snahy a postupy, ktoré vedú zúčastnených k vytváraniu dynamickej a solidárnej komunity. A. Rajský na základe svojej hlbšej analýzy identifikuje v podstate *dve filozofické platformy súčasnej a perspektívnej inkluzívnej kultúry: klasickú univerzalistickú paradigmu a paradigmu filozofie diferencie*.<sup>37</sup> V snahe o objektívny nadhľad však pertraktuje nielen ich prednosti, ale aj riziká (obmedzenia). Kým prednosťami univerzalizmu v súvislosti s inklúziou sú predovšetkým pojem všeobecnej rovnosti ľudí, vyplývajúci zo samej podstaty ľudskej prirodzenosti a jeho vyústenie do morálneho imperatívu solidarity a zodpovednosti za každú ľudskú bytosť, medzi jeho limity patria niektoré modernistické antropologické koncepcie, postulujúce svoje výsadné právo na bezvýhradný výklad sveta. K prednostiam paradigmy filozofie diferencie vzhľadom na inklúziu patrí podľa nášho názoru spomedzi Rajského inventára najmä chápanie inakosti ako legitímneho statusu každého človeka, tolerancia a pružnosť/variabilnosť noriem, pravidiel a modulov, prispievajúca k akčnosť a adaptabilite pedagogických opatrení. Za riziko tu vzhľadom na inklúziu možno pokladať možné vyústenie tejto paradigmy v extrémnych prípadoch do situačnej svojvôle jej exponentov, alebo do centralisticky nadekrétovaných administratívnych ustanovení (A. Rajský, 2012). V období čoraz viac vystupňovanej globalizácie však treba byť v oblasti edukácie ľudí s postihnutím/minorít pripravený aj na konfrontáciu s odlišnými etickými koncepciami než u nás zaužívaná židovsko-kresťanská tradícia prístupu k ľuďom s postihnutím a/alebo s radikálnym, extrémnym neoliberalizmom (V. Lechta, 2012).

Pokiaľ ide o ďalšie **perspektívy vývoja** v tejto oblasti, je pozoruhodné, že v súvislosti s diskusiami o integrácii/inklúzii a návrhmi na jej zlepšenie, upozorňuje L. Merkensová (1988) na paradox, že už pred takmer sto rokmi –

37 Zhodne s konceptom polarizácie medzi tendenciou k všeobecnému a tendenciou k jedinečnému, resp. medzi univerzalitou a partikularitou v oblasti edukácie detí s postihnutím v chápaní S. L. Ellger-Rüttgardtovej (2008), ktorú sme charakterizovali vyššie, ale s hlbším prienikom do problematiky inklúzie.

okolo roku 1920 – sa odôvodňovala spoločná edukácia žiakov so zmyslovými postihnutiami s nepostihnutými žiakmi rovnakými argumentmi ako dnes...

Ako sme už spomínali (kap. 2.4.1), náznaky inklúzie nájdeme už v *reformných pedagogických hnutiach*. Ich potenciál vzhľadom na inkluzívnu edukáciu však doteraz nemožno pokladať za dostatočne využitý. Preto treba súhlasiť s G. Bintingerovou a M. Wilhelmovou (2001), ktoré požadujú ich najširšiu možnú aplikáciu aj v tejto oblasti. Jestvuje oprávnená nádej že tieto reformné prúdy už svojím zacielením na sociálnu inklúziu prelomia biologizujúce limity, ktoré sa niektorým tradičným reformným pedagogikám a rovnako aj tradičnej špeciálnej pedagogike vyčítajú (V. Lechta 2012) – hoci priekopníci starostlivosti o deti s postihnutím si tieto limity veľmi dobre uvedomovali.<sup>38</sup>

Ak má byť ďalší vývoj v tejto oblasti naozaj úspešný, bude treba venovať oveľa väčšiu pozornosť aj dôslednému kreovaniu *heterogénneho edukačného prostredia*, ktoré sa deklaruje ako jedno z rozhodujúcich pozitív inklúzie. Môže sa ním však stať iba v prípade, ak sa zabezpečí jeho starostlivá príprava, bezbariérová komunikácia jeho členov, zlepšia sa kompetencie zainteresovaných pedagógov atď. tak, aby sa z neho prípadne nestalo – v protiklade s úmyslom jeho exponentov – rizikové edukačné prostredie, ostrakizujúce deti s postihnutím, narušením či ohrozením. Na druhej strane zhmotnené akceptovanie rôznorodosti by dalo súčasne aj obrovské šance na rozmach inklúzie. Týka sa totiž aj emocionálnej, jazykovej oblasti, etnických, lingvistických a kultúrnych minorít jazykového pôvodu, sociálneho a kultúrneho pozadia, ekonomického statusu atď. Výsledky ďalšieho vedeckovýskumného spracovania a využitie empirických skúseností s edukáciou detí, u ktorých existuje zjavné alebo skryté ohrozenie: t. j. riziko vzniku postihnutia alebo narušenia, prípadne chronického ochorenia (V. Lechta, 2010), môžu obohatiť predmetnú oblasť o úplne iné, nové kvality edukačných prístupov a ich výsledky.

Ďalším činiteľom, ktorý má mať na perspektívu vývoja v tejto oblasti pozitívny vplyv je *transdidaktický* prístup k deťom s postihnutím, narušením a ohrozením. Neodôvodnené zužovanie celej tejto mnohovrstvej problematiky iba na otázky súvisiace s technikami vyučovacieho procesu má negatívny vplyv nielen na inkluzívny proces, ale na edukáciu všetkých detí en bloc.

A napokon (ale z hľadiska zabezpečenia možných priaznivých perspektív vývoja inklúzie na poprednom mieste) treba spomenúť nevyhnutný posun začiatkov inkluzívnej výchovy do obdobia čo najranejšieho veku. Inkluzív-

---

38 Napríklad tvorca vedeckých základov slovenskej špeciálnej pedagogiky V. Gaňo (1893 – 1966) trochu poeticky, ale pritom výstižne konštatoval, že tam, kde v starostlivosti o deti s postihnutím nestačí medicína a všeobecná pedagogika je bezradná, tam nastupuje špeciálna pedagogika (bližšie pozri V. Lechta, 2000).

na edukácia v ranom veku (*Inclusive Early Childhood Education*), resp. ešte širšie koncipovaná – inklúzia v ranom veku (*Early Childhood Inclusion*) sú nevyhnutnou podmienkou toho, aby sa princípy inklúzie zakódovali u detí, žiakov i rodičov ako prirodzená forma výchovy a vzdelávania už od samých začiatkov edukácie. Vypracovanie a realizácia rovesníckych tzv. „peer programov“, ktoré sa čoraz častejšie využívajú pri prevencii nežiaduceho správania detí a mládeže, má veľmi vysoký potenciál aj vzhľadom na ich efektívnu aplikáciu/modifikáciu v oblasti ranej inklúzie. Najnovšie referovala v rámci rozvíjania konceptu peer programov P. Wolfbergová (2008) o projekte integrovaných hrových skupín (*Integrated Play Groups*), ktorý sa podarilo úspešne aplikovať dokonca v rámci ranej inkluzívnej edukácie autistických detí, všeobecne pokladanej za jednu z najnáročnejších typov výchovy.

## Záver

Vývoj postojov k výchove a vzdelávaniu ľudí s postihnutím (ktorý sa, pochopiteľne, bezprostredne odzrkadľoval aj na samotnom procese ich edukácie a jeho osobitostiach) *nebol a nie je jednoduchým lineárnym procesom*. Podstata celkového trendu je síce evidentná – od represívneho prístupu až po akceptujúci, láskavý prístup a inklúziu; v postojoch k ich vzdelávaniu však možno pozorovať aj istú ambivalentnosť, resp. cyklický návrat rôznych negatívnych tendencií (V. Lechta, 2009). Nie vždy bolo pedagogické myslenie priaznivo naklonené myšlienke vzdelávania ľudí s postihnutím a niekedy vo svojich zdôvodneniach používalo aj odťažité, ba až nežičlivé argumenty. L. Merkensová opisuje od prvopočiatkov panujúce pochybnosti o tom, či si na základe svojho vzdelania človek s postihnutím napokon v plnej miere neuvedomí svoje nešťastie, ako aj pochybnosti o tom, či je edukácia ľudí s postihnutím z ekonomického aspektu vôbec rentabilná. Negatívnym príkladom môže byť aj postoj voči deťom s poruchami správania: ešte koncom 19. storočia sa tieto poruchy často hodnotili ako morálny defekt („*moral insanity*“), ktorý možno odstrániť iba cielenou drezúrou a odvykaním (L. Merkensová, 1988). Podobne S. L. Ellger-Rüttgardtová (2008) spomína permanentné balansovanie medzi utilitaristickými úvahami o tom, či zo sociálnopolitického hľadiska dochádza k začleňovaniu týchto „outsiderov“ spoločnosti ekonomicky najvýhodnejšou formou a humanisticko-pedagogickým hnutím za všeobecné práva človeka na vzdelanie. Ešte horšie dôsledky na edukáciu detí s postihnutím mal sociálny darvinizmus a eugenika, kulminujúce v prvej tretine 20. storočia, s bezprostredným vyústením do eutanázie detí s postihnutím vo fašistickom Nemecku. Negatívny vplyv mala v konečnom dôsledku aj stalinská téza

o tom, že v komunizme už nebudú jestvovať ľudia s postihnutím. Súčasný trend inkluzívnej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením vychýľuje pomyselné kyvadlo edukačných ideí presne opačným smerom. Treba dúfať že – po prekonaní aktuálnych problémov a po jeho „revitalizácii“ (B. Kudláčová, 2012) – natrvalo.

## LITERATÚRA

- ALLAN, J. (2008) *Rethinking Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- BALÁŽOVÁ, J. (2012) *Analýza príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v ZŠ SR*. Dizertačná práca. Trnava: PdF TU. (školiťel: V. Lechta).
- BINTINGER, G., WILHELM, M. (2001) *Inklusiven Unterricht gestalten. Creating Inclusive Education*. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*. 24, 2001, 2, s. 51 – 60.
- CONVENTION *on the Rights of Persons with Disabilities*. New York, UNO, 13. december 2006 (č. 61/106) [online] [cit. 2010. 07. 10.] Dostupné na: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm>.
- DOHOVOR *o právach osôb so zdravotným postihnutím*. [online] [cit. 2010. 07. 10.] Dostupné na: [www.employment.gov.sk/index.php?id=12174](http://www.employment.gov.sk/index.php?id=12174).
- EDELSBERGER, L. a kol. (2000) *Defektologický slovník*. Praha: H&H.
- ELLGER-RÜTTGARDT, S. L. (2008) *Geschichte der Sonderpädagogik*. München: Reinhard Verlag.
- KOLLÁROVÁ, E. (2002) Vývoj špeciálno-pedagogickej praxe a teórie v odbore pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených (somatopédia). In: HORŇÁK, L., KOLLÁROVÁ, E., MATUŠKA, O. (2002) *Dejiny špeciálnej pedagogiky*. Prešov: PdF PU, s. 25 – 50.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2010) Antropologická východiska prístupů k lidem s postižením v evropském kontextu (od represe k inkluzi). in: LECHTA, V. (ed.): *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, s. 56 – 74.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2000) *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*. Trnava: Typi Universitatis Tynaviensis.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2012) Filozoficko-antropologické zdôvodnenie inkluzívnej edukácie ako reálneho výchovného konceptu. In: LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. Bratislava, IRIS, s. 38 – 47.
- LECHTA, V. (1994) Dejiny starostlivosti o postihnutých. In: VAŠEK, Š. a kol.: Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN, 1994, s. 31 – 39.
- LECHTA, V. (2007) Dieťa s postihnutím, ohrozením a narušením v základnej škole. In: KRA-TOCHVÍLOVÁ, M. a kol. (2007) Úvod do pedagogiky. Trnava: PdF TU, s. 113 – 138.
- LECHTA, V. (2012) Inkluzívna edukácia včera, dnes a zajtra (?) In: *XIII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami*. Olomouc: PdF PU, v tlači.
- LECHTA, V. (1990) Historický náčrt. In: LECHTA, V. a kol.: *Logopedické repetitórium*. Bratislava: SPN, s. 31 – 36.
- LECHTA, V. (2010) Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In: LECHTA, V. (ed): *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, s. 20 – 41.
- LECHTA, V. (2009) Komponenty inkluzívnej pedagogiky. In: LECHTA, V. a kol.: *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, s. 9 – 17.
- LECHTA, V. (2000) In: BUCHKA, M., GRIMM, R., KLEIN, F.: *Lebensbilder bedeutender*

- Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im 20. Jahrhundert.* München: Reinhard Verlag, s. 73 – 82.
- LECHTA, V. (2011) Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie. Uvedenie do problematiky. In: LECHTA, V. (ed.): *Inkluzívna edukácia ako viacdimezióálný výchovný problém.* Bratislava: IRIS 2011, s. 9 – 19.
- LECHTA, V., BALÁŽOVÁ, J. (2011) *Dohovor OSN z roku 2006 a Slovenská republika.* Efeta, 21, č. 3, s. 19 – 22.
- MARTULIAK, P. (2012) *Banskobystrická mestská latinská partikulárna škola – evanjelické gymnázium – a školské zákony.* Dostupné na internete: [www.snk.sk/swift\\_data/source/NBU/Pramene\\_k\\_duchovnym/Martuliak.doc](http://www.snk.sk/swift_data/source/NBU/Pramene_k_duchovnym/Martuliak.doc) /26.4.2012/
- MERKENS, L. (1988) *Einführung in die historische Entwicklung der Behindertenpädagogik in Deutschland unter integrativen Aspekten.* München: Reinhard Verlag.
- PREDMERSKÝ, V. (1978) *Kapitoly z dejín špeciálnej pedagogiky.* Bratislava UK, 1978.
- RAJSKÝ, A. (2012) Kultúrno-etický fundament idey inkluzívnej edukácie. In: LECHTA, V. (ed.): *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie.* Bratislava, IRIS, s. 48 – 61.
- REBLE, A. (1995) *Dejiny pedagogiky.* Bratislava: SPN.
- SABOLÍKOVÁ, M. (2012) Možnosti predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie v SŠ. Dizertačná práca. Trnava: PdF TU (školiťel: V. Lechta).
- SOVÁK, M. (1978) *Úvedení do logopedie.* Praha: SPN.
- SPECK, O. (2008) *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung.* 6., überarbeitete Auflage. München: Reinhardt Verlag.
- WINZER, M. A. (2002) *The History of Special Education. From Isolation to Integration.* Washington: Gallaudet University Press.
- WINZER, M. A. (2009) *From integration to inclusion: a history of special education in the 20. century.* Washington: Gallaudet University Press.
- WOLFBURG, P. (2008) Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen und soziale Inklusion in pädagogischen Einrichtungen für Vorschulkinder. In: KREUZER, M., YTTERHUS, B.: *„Dabeisein ist nicht alles“ – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten.* München: Reinhardt Verlag, s. 247 – 263.

## 2.5 Voľný čas a výchova

(PETER LENČO)

V našej kapitole sa venujeme problematike výchovy vo voľnom čase v európskej tradícii v troch historických obdobiach: moderne, postmoderne a súčasnosti. Oplyvnení britskou tradíciou a ustálenou medzinárodnou terminológiou na európskej úrovni preferujeme termín *práca s mládežou*. Výchovu vo voľnom čase a prácu s mládežou chápeme v zásade ako synonymá, ide o aktivity výchovno-vzdelávacieho a sociálno-kultúrneho charakteru detí a mladých ľudí a s deťmi a mladými ľuďmi. Problematiku výchovy vo voľnom čase či práce s mládežou (v ich voľnom čase) dopĺňame aj o špecifické služby mládeži. Tie sú skôr sociálneho než výchovno-vzdelávacieho charakteru, avšak v niektorých prípadoch ich nie je možné oddeliť, resp. existujú vedľa seba, navzájom sa prelínajú a dopĺňajú.

Jednotlivým historickým obdobiam sa venujeme samostatne v nasledujúcich kapitolách, pričom každá kapitola sa snaží sledovať rovnakú štruktúru zloženú z troch línií: 1. Najskôr na pozadí historických zmien sledujeme **premeny chápania a využívania voľného času** vo všeobecnosti i z hľadiska špecifickejšej cieľovej skupiny detí a predovšetkým mládeže. 2. Následne si všímame **postavenie detí a mládeže v spoločnosti** z hľadiska ich uznania ako samostatných sociálnych skupín, ale aj z hľadiska budovania ich vlastnej identity a kultúrneho vyjadrenia. 3. Nakoniec približujeme **snahy usmerňovať, podporovať, ale aj kontrolovať deti a mladých ľudí v ich voľnom čase** prostredníctvom rozličných výchovno-vzdelávacích a sociálnych opatrení. V našom prehľade kombinujeme stanoviská vedy, výskumu, praxe a politiky v oblasti detí a predovšetkým mládeže. Využívame pritom poznatky z rozličných vedných disciplín, konkrétne z pedagogiky, psychológie, sociológie, kriminológie, kultúrnych a mediálnych štúdií, štúdií v oblasti voľného času (angl. *leisure studies*) a v oblasti mládeže (angl. *youth studies*), ale aj v oblasti verejnej politiky, najmä vzdelávacej a sociálnej.

Problematika výchovy vo voľnom čase bola a je skôr popoluškou medzi ostatnými pedagogickými (a sociálnymi) vedami, preto sme radi, že aj touto kapitolou prispievame k ďalšiemu posunu poznania v tejto oblasti. Nasledujúce kapitoly však nie sú vyčerpávajúcim historickým prehľadom vývoja v tejto

oblasti. Skôr sa snažia na pozadí spoločenských zmien v politickej, ekonomickej a sociálnej oblasti predstaviť základný rámec skúmanej problematiky a vytvárať priestor pre ďalšie bádanie a diskusiu na Slovensku, keďže sme takmer polovicu 20. storočia prežili v inom politickom, ekonomickom, sociálnom a kultúrno-spoločenskom kontexte ako západoeurópske krajiny, ktorých prístup k výchove vo voľnom čase detí a mladých ľudí bol ťažiskom nášho skúmania.

### 2.5.1 Vznik a rozvoj „modernej práce s deťmi a mládežou“

Nárast významu voľného času v období moderny je spojený s postupujúcou priemyselnou revolúciou a následným emancipačným hnutím za práva robotníkov a detí. Továrne sa stavali v blízkosti miest, čo vyvolalo **st'ahovanie za prácou z vidieka do mesta**. Medzi početnú skupinu migrantov patrili aj mladí ľudia. Príchod do mesta však znamenal **pretrhanie tradičných sociálnych vzťahov**, hľadanie práce a budovanie si nového zázemia. Robotníci v továrňach žili prevažne vo veľmi zlých podmienkach, tvrdo pracovali, nezriedka aj 10 – 12 hodín denne, a preto svoj voľný čas venovali predovšetkým regenerácii, oddychu, zábave, relaxu. Keďže aj mladí ľudia pracovali, vzrastala kúpna sila – mohli si dovoliť zadovážiť viac tovarov a služieb na spríjmenie svojho voľného času. Priemyselná výroba zároveň zabezpečila relatívnu dostupnosť a nízku cenu tovarov. **Orientácia mladých ľudí na materiálne statky** priniesla so sebou aj zmenu morálky. Do popredia sa dostáva individualizmus, snaha uplatniť sa, realizovať sa. Vzrastá vplyv reklamy, ktorá sa snaží mladým ľuďom vsugerovať: „Si tým, čo kupuješ. Kupuješ si svoje sny“ (J. Savage, 2007, s. 54). Mladí ľudia sa vo svojom voľnom čase, ktorým boli prevažne večery a víkend, venovali predovšetkým zábave v spoločnosti vrstovníkov. Vtedajšie pomery spoločnosti a život detí a mladých ľudí v nej približujú a dobre vykresľujú známe diela svetovej literatúry ako napríklad *Oliver Twist* Charlesa Dickensa (charakter sociálnej starostlivosti o deti a mládež v 19. storočí), *Portrét Doriana Graya* Oscara Wildea (emancipácia mládeže ako samostatnej sociálnej skupiny na prelome 19. a 20. storočia, pestovanie kultu mladosti) a *Sestra Carrie* Theodora Dreisera (st'ahovanie mládeže do miest, problémy s hľadaním práce a prípadný postup po spoločenskom rebríčku na začiatku 20. storočia).

V 19. storočí silnelo robotnícke hnutie. Jeho víziou bola spoločnosť, v ktorej „práca bude redukovaná na minimum a obyčajní ľudia prežijú najlepšiu časť svojho života tak, ako predtým len najmajetnejší, vo voľnom čase“ (B. C. Hunnicutt, 2006, s. 70). Opatrenia ako postupné skracovanie pracovného

času, zákaz práce detí, obmedzenie práce mladých ľudí a zavedenie povinnej školskej dochádzky malo značný vplyv na **nárast voľného času všetkých občanov**, naprieč celým spektrom spoločenských vrstiev. Priemysel voľného času v podobe napr. kabaretov či zábavných parkov bol vo všeobecnosti dostupný tak biznismenom, ako aj predavačke (samozrejme, s prihliadnutím na finančné možnosti danej sociálno-ekonomickej vrstvy spoločnosti). Koncom 19. storočia zvýšilo svoj vplyv **rekreačné hnutie**, ktoré sa snažilo o racionálne využívanie voľného času. Apelovalo na pozitívne využívanie voľného času v súlade s vyšším mravným princípom, ktorý vychádzal z kresťanskej tradície (Ch. Rojek, 2006). Štát sa snažil ovplyvňovať pozitívne využívanie voľného času tým, že vytváral rozličné možnosti na jeho prežívanie. Budovali sa športoviská, parky, knižnice, múzeá a ďalšie zariadenia. Cieľom bolo prispieť k zvýšeniu kvality života novej mestskej pracujúcej triedy. Tieto opatrenia sa snažili o vytvorenie novej občianskej kultúry, v ktorej **zodpovedný občan participuje na verejnom živote spoločnosti**, v ktorej žije, a to nielen politicky, ale aj kultúrno-spoločensky (vo svojom voľnom čase). Vtedajší politici verili, že sféra voľného času (aj vďaka rozličným možnostiam jeho verejného prežívania) je práve tou oblasťou verejného života, kde sa stierajú sociálne rozdiely. Zároveň sa ideálom stáva občan, ktorý tieto verejné priestory využíva, participuje na nich a na aktivitách, ktoré organizovali. Ako upozorňuje F. Coalter (2006), takýto občan je chápaný ako zodpovedný občan. Naproti tomu na neparticipujúceho občana sa nazerá ako na potenciálnu hrozbu spoločnosti.

Zmeny v usporiadaní spoločnosti po nástupe priemyselnej revolúcie, ktoré ovplyvnili aj životy a životný štýl detí a mladých ľudí, spôsobili, že deti a mladí ľudia boli čoraz viac vnímaní ako **samostatná sociálna skupina**, ktorá si zasluhuje osobitnú pozornosť a prípadné výchovné a sociálne opatrenia. Mladí ľudia sa stali oblasťou záujmu aj rozvíjajúcich sa spoločenských a humanitných vied. V roku 1904 vydal americký psychológ G. S. Hall dvojzväzkové dielo s názvom *Adolescencia: jej psychológia a vzťah k fyziológii, antropológii, sociológii, sexu, kriminalite, náboženstvu a výchove a vzdelávaniu*. Patril k prvým vedcom, ktorí sa cielene venovali skúmaniu obdobia mladosti a chápali ju ako samostatnú vekovú kategóriu medzi detstvom a dospelosťou. Najdôležitejším poznatkom bolo zistenie, že **adolescencia je viac ako obdobie puberty** a nie je len biologicky daná, ale aj **sociálne konštruovaná**. G. S. Hall (in J. Savage, 2007, s. 72) odporúčal, aby inštitúcie pracujúce s deťmi a mládežou zohľadňovali skutočnosť, že „pre úplné učenie sa životu, mládež potrebuje odpočinok, voľný čas, umenie, legendy, romantiku, idealizáciu, jedným slovom humanizmus“. Mnohé Hallove myšlienky vychádzajúce z darvinistického názoru sa časom ukázali ako mylné, avšak jeho dielo znamenalo významný míľnik v štúdiu mládeže. Okrem vývinovej a sociálnej psychológie



si mládež všimала aj nová vedná disciplína – *kriminológia*. V rozvíjajúcich sa mestách bola kriminalita detí a mládeže na vzostupe. Aj na základe nových poznatkov z oblasti psychológie vznikla debata o trestnoprávnej zodpovednosti detí a mladých ľudí (dovtedy boli deti a mladí ľudia trestaní rovnako ako dospelí, taktiež boli spoločne umiestňovaní vo väzení). Spolu s budovaním sociálneho systému sa riešenie delikvencie mládeže diverzifikovalo – mladí delikventi tak na základe intenzity priestupku a sociálnych pomerov, z ktorých vyrastali, buď naďalej zostávali vo svojej rodine, avšak pod dozorom sociálnych inštitúcií, alebo im bol uložený podmienený trest, príp. boli umiestnení do detského domova alebo prevýchovného zariadenia. Pochopeniu situácie a života detí a mladých ľudí prispela tzv. Chicagská škola v sociológii (rozvíjajúca sa v 20. rokoch 20. storočia), ktorá uplatňovala **etnografický prístup** k štúdiu života mládeže, predovšetkým vo vylúčených komunitách a rozličných gangoch. Hoci záujem jednotlivých vedných disciplín naznačoval postupné uznanie detstva a mládeže ako samostatných vývinových období v životnom cykle človeka a zároveň uznanie detí a mládeže ako samostatných sociálnych skupín v spoločnosti, môžeme pozorovať, že boli zamerané skôr na negatívne stránky prejavov ich správania, čo následne prispelo k ich stigmatizovaniu a sťaženej pozícii v spoločnosti, ako niekoho, koho treba mať neustále na očiach, usmerňovať, (pre)vychovávať. Mladí ľudia boli primárne vnímaní ako **potenciálny zdroj rizikového správania**.

Pedagogický prístup k výchove vo voľnom čase na začiatku obdobia moderny ovplyvňovalo dielo francúzskeho osvietenárskeho filozofa J.-J. Rousseaua, ktorý hlásal návrat k prírode a podporoval dobrodružstvo objavovania hnané vlastnou aktivitou dieťaťa za asistencie vychovávateľa a učiteľa. Problematike výchovy vo voľnom čase v období začiatku moderny sme sa podrobne venovali v monografii B. Kudláčovej (ed., 2010) *Európske pedagogické myslenie: od antiky po modernu*, preto sa chceme aktuálne zamerať na obdobie od druhej polovice 19. storočia, ktoré je charakteristické zmenou prístupu k práci s deťmi a mládežou v ich voľnom čase a považuje sa zároveň za obdobie vzniku „modernej práce s mládežou“.

V druhej polovici 19. storočia začalo silnieť hnutie ľudí, ktorí boli znepokojení sociálnym zabezpečením detí a mládeže. Zamerali sa predovšetkým na deti a mládež pochádzajúcu z nižšej strednej a robotníckej vrstvy obyvateľstva. Ich motivácia vychádzala z filantropického cítenia založeného na myšlienkach osvietenstva alebo kresťanstva. Snažili sa organizovať voľný čas detí a mládeže, vyplniť ho zmysluplnými aktivitami, nenechať ich napospas spontánnej aktivite, postávaní na verejných priestranstvách. L. Vos a L. Gevers (2009, s. 32) považujú pokrok v organizovaní skupinového života mládeže za výsledok troch faktorov: I. presvedčenie v pedagogických kruhoch, že

je potrebné vytvoriť špecifické zariadenia pre voľný čas mládeže; II. využitie spolkového modelu, ktorý fungoval pre dospelých; III. presvedčenie, že niektoré aspekty tradičného združovania mládeže by mali byť zakomponované v novovznikajúcich mládežníckych organizáciách a zariadeniach pre mládež.

Takto vznikli **prvé mládežnícke organizácie** ako YMCA (1854) alebo Boys' Brigade (1883) vo Veľkej Británii. V 50. rokoch 19. storočia sa v Belgicku a vo Francúzsku zakladali katolícke mládežnícke skupiny, tzv. patronáže a krúžky študentov strednej školy, ktorí sa stretávali počas letných prázdnin. Záujem katolíckej cirkvi a jej predstaviteľov sa sústreďoval predovšetkým na robotnícku mládež. V Nemecku bol vedúcou osobnosťou tohto hnutia kňaz Adolf Kolping, ktorý založil *Tovarišstvo sv. Jozefa* (dnes známe pod názvom *Kolpingovo dielo*), neskôr sa rozšírilo aj do Holandska a postupne do celého sveta. V Taliansku sa pracujúcej mládeži venoval kňaz Giovanni Bosco, zakladateľ rehole Saleziánov. V Belgicku to bol Joseph Cardijn, ktorý je zakladateľom organizácie *Mladí kresťanskí robotníci*. Hoci členmi týchto organizácií a účastníkmi ich aktivít boli mladí ľudia, ich aktivity organizovali prevažne dospelí, ktorí za ne niesli aj zodpovednosť.

Na konci 19. storočia bola **delikvencia mládeže** (juvenilná delikvencia) považovaná za zásadný problém spoločnosti. V mestách pôsobili gangy detí a mladých ľudí, ktoré však boli skôr odrazom zlých sociálnych podmienok, v ktorých deti a mládež vyrastali, než poklesom ich morálky. K šíreniu negatívneho obrazu o deťoch a mladých ľuďoch ako „chuligánov“ prispeli vo veľkej miere noviny, ktoré prinášali správy a neskôr i obrazový materiál o ich živote. Od roku 1898, keď sa zlepšila možnosť fotografovania v exteriéroch a uverejnenia týchto fotografií v novinách, sa začalo špecifické oblečenie spájať s kriminalitou detí a mládeže. Týmto spôsobom médiá i z malej skupiny mladých ľudí vytvorili objekt všeobecného ohrozenia a šírenia morálnej paniky lamentujúcej nad morálnym úpadkom a asociálnym správaním mladých ľudí vo všeobecnosti. (J. Savage, 2007)

Koncom 19. storočia a začiatkom 20. storočia začali vznikať organizácie tzv. „nového typu“, ktoré ponechávali viac zodpovednosti na samotných mladých ľuďoch, princíp starostlivosti dospelých o mládež ustupoval do úzadia. Tento nový prístup bol nazývaný **mládežnícke hnutie**, v rámci ktorého fungovali mládežnícke organizácie a mládežnícke združenia. Základom boli naďalej malé skupiny zložené z rovesníkov, z ktorých niektorí preberali vodcovskú úlohu. Skupinky mladých ľudí spájali spoločný duch bratstva, do ktorého vstupovali na princípe dobrovoľnosti. Spoločne preberali zodpovednosť za činnosť a aktivity skupiny, očakávala sa aktívna participácia všetkých členov skupiny a život v súlade s poslaním a hodnotami skupiny aj v bežnom živote, mimo spoločných aktivít. V plnej miere sa realizoval **princíp sebaorganizácie**.

**vanosti** – mladí ľudia organizovali svoje vlastné aktivity výchovno-vzdelávacieho, kultúrneho a rekreačného charakteru. Dospelí zohrávali v mládežníckom hnutí, organizáciách a združeniach skôr úlohu poradcov a pomocníkov. Mladí ľudia však sami prijímali a realizovali rozhodnutia týkajúce sa chodu a činnosti organizácie. Ako upozorňujú L. Vos a L. Gevers (2009), v práci s mládežou tak postupne nastal **prechod od paternity k fraternite**, teda od vedenia dospelými na princípe istej hierarchie k vedeniu mladými ľuďmi na princípe rovnosti

Príkladom môže byť organizácia *Skauting*, ktorú založil v roku 1907 sir Robert Baden-Powell počas kempovania na ostrove Brownsea. Prístup v organizácii Skauting, označovaný aj ako **skautská metóda**, ktorá sa vo veľkej miere využíva aj v súčasnosti v rozličných mládežníckych organizáciách a v práci s mládežou, zahŕňa v sebe vzájomnú pomoc a službu druhým zosobnenú v slogane „Bud' pripravený!“, tímovú spoluprácu organizovanú hierarchicky do oddielov, učenie sa prostredníctvom osobnej skúsenosti a zážitku, využívanie symbolických rámcov imaginácie, príbehov, rituálov, osobný rozvoj posilňovaný systémom odmien v podobe nášiviek, pomoc a podporu starších rovesníkov a dospelých. Na realizáciu výchovno-vzdelávacích cieľov organizácie sa využívajú predovšetkým aktivity v prírode a súvisiace s prírodou, teda rozličné výlety, turistika, kempovanie, učenie sa prežitiu v prírode. L. Vos a L. Gevers (2009, s. 30) poznamenávajú, že „hlbším cieľom bolo vychovávať mládež ako dobrých občanov, čo odkazovalo viac na plynulú integráciu do spoločnosti než na kritiku štátneho zriadenia“.

V Nemecku vzniklo v roku 1903 hnutie *Wandervogel*. Predchádzali mu aktivity Hermana Hoffmana, mladého učiteľa na gymnáziu v Steiglitzi neďaleko Berlína, ktorý so študentmi podnikal exkurzie a výlety do prírody spojené s rozličnými aktivitami komunitného charakteru, ako spoločné táboračky, spievanie a pod. Hnutie Wandervogel sa snažilo prostredníctvom putovania, kontaktu s prírodou a následne so sebou samým hľadať vnútornú autenticitu, jednoduchosť a prirodzenosť. Základom hnutia bola snaha uniknúť z industriálneho sveta späť do prírody, od neosobných vzťahov mestského prostredia k osobnejším vzťahom v rovesníckej komunite. Náplňou činnosti hnutia boli okrem výletov do prírody aj návrat k tradíciám, zvykom, folklóru. Tieto aktivity mali istý romantizujúci náboj posilňovaný mystickým prežívaním prírody a spoločenstva. Hoci hnutie Wandervogel oproti iným organizáciám bolo štatisticky nevýznamnou skupinou mladých ľudí, na symbolickej úrovni svojim poslaním a aktivitami, ktoré sa snažili o kritiku vtedajšej spoločnosti, významne prispelo k zviditeľneniu názorov mladých ľudí na spoločnosť a ich miesta v nej. Hnutie zaniklo v roku 1914 (L. Vos a L. Gevers, 2009; J. Savage, 2007).

Postupný rozvoj mládežníckeho hnutia narušila prvá svetová vojna, a tak sa aktivity mládežníckych organizácií a združení do utlmili. Nastala mobilizácia a militarizácia obyvateľstva. Aktivizovanie sa v mládežníckych organizáciách, ktoré zdôrazňovali rozvoj fyzickej stránky, sebadisciplínu a patriotizmus, pripravilo mladých ľudí, predovšetkým chlapcov, pre armádu. Ako uvádza J. Savage (2007, s. 142), „roky vojenskej agitácie a prípravy ... zmenili vojnu na akýsi druh náboženskej skúsenosti“, čo spôsobilo, že mladí chlapci sa sami hlásili do vojny. Počas prvej svetovej vojny vzrastá význam rovesníckych skupín v živote mladých ľudí, keďže mnohé „tradičné“ morálne autority, ako napr. rodičia, učitelia, policajti, ale aj starší súrodenci, museli nastúpiť do vojenskej služby, školy boli zavreté. Mladí ľudia boli ponechaní sami na seba. S chýbajúcimi sociálnymi vzormi, ktoré dohliadali na istú štruktúru a disciplínu v živote mladých ľudí, vystupujú do popredia hodnoty a normy uplatňované, príp. tvorené rovesníckymi skupinami (J. Savage, 2007). Zhoršené životné podmienky mladých ľudí, spôsobené vojnovým živorením, sa stali základom rozličných asociálnych prejavov v správaní mladých ľudí.

Obavy o fyzické a mentálne zdravie, ako aj o morálny stav mládeže počas a najmä po skončení prvej svetovej vojny, vytvorili priestor pre ciele organizovanú prácu s mládežou vo voľnom čase, ktorého množstvo sa neustále zvyšovalo uplatňovaním povinnej školskej dochádzky a striktným dodržiavaním zákazu detskej práce. Kontúry času stráveného v rodine, v škole a v spoločnosti vrstovníkov (vo voľnom čase) naberali jasnejšie obrysy. Tomu zodpovedalo aj **vytváranie možností na aktívne prežívanie voľného času** – stavali sa ihriská, podporovalo sa cestovanie a turizmus mladých ľudí výstavbou mládežníckych ubytovní (hostelov), taktiež sa zakladali mládežnícke centrá, kde sa mladí ľudia mohli venovať rozličným záujmovým aktivitám. Základom práce s mládežou bola tzv. skautská metóda (podľa už spomenutého prístupu B. Powella, zakladateľa organizácie Skauting). Ako upozorňuje F. Coussée (2009b), tá bola založená na normách a hodnotách uplatňovaných v strednej vrstve obyvateľstva, a teda nie vždy oslovovala mladých ľudí pochádzajúcich z robotníckeho prostredia a z nižších sociálnych vrstiev. Týchto oslovoval viac paternalistický a menej emancipačný prístup už spomínaných kňazov a pedagógov Dona Bosca, Josepha Cardijna a ďalších.

Práca s mládežou musela súťažiť aj s **komerčným využívaním voľného času**, ktoré súviselo so zmenami v priemyselnej výrobe – dovtedajší tradičný ťažký priemysel nahradili priemyselne vyrábané produkty pre voľný čas, ako napr. autá, rádiá, kozmetika, oblečenie, časopisy atď. Mladí ľudia, ktorí čoraz viac pracovali v administratívnych pozíciách mali oveľa viac voľného času, ktorý chceli stráviť užívaním si výtvarných produktov modernej spoločnosti v kruhu svojich rovesníkov. Tieto zmeny priniesli tzv. **populárnu kultúru**, ktorej najväč-

ším tvorcom i spotrebiteľom zároveň boli mladí ľudia. Mladí ľudia v Európe preberali konzumný, materialistický spôsob života z USA. Koncom 30. rokov 20. storočia bola v spoločnosti rozpoznateľná **samostatná kultúra mladých**. Mladí ľudia trávili veľa času v hudobných a tanečných kluboch. Obdobie mladosti sa začalo predlžovať. Zábava a bezstarostnosť mladých ľudí bránila ich prechodu do plnej dospelosti spojenej s patričnou zodpovednosťou. V tejto súvislosti hovoríme o *syndróme Petra Pana*, chlapca – rozprávkového hrdinu, ktorý nikdy nedospel, snažil sa užívať si slobodu a bezstarostnosť. Spoločnosť zachvátila istá morálna panika nad stavom vtedajšej mládeže, spojená s uvoľňovaním životného štýlu a morálnych hodnôt, strach z nárastu kriminality, čo viedlo až k prohibícii niektorých aktivít, najmä tanečných domov. Z voľného času mladých ľudí sa stala **politická otázka**, pričom vlády jednotlivých európskych krajín sa snažili regulovať aktivity mládeže vo voľnom čase a cieľne podporovať „spoločensky žiaduce“ formy jeho využívania.

V druhej polovici 30. rokov 20. storočia dochádza k radikalizácii spoločnosti na oboch stranách politického spektra (pravice i ľavice), čo posilňovala aj hospodárska kríza, ktorá nastala po prvej svetovej vojne. V tom čase dochádza aj k premene mládežníckych organizácií. Do ich riadenia začali vo výraznejšej miere vstupovať dospelí, ktorí sa v duchu tej či onej ideológie snažili ovplyvňovať vtedajšiu generáciu mladých ľudí. **Autonómne mládežnícke organizácie postupne v Európe mizli** – boli zakázané, nahradili ich iné organizácie, resp. boli do nich včlenené, alebo sa stali súčasťou oficiálnych štruktúr politických strán či cirkvi. Cieľom týchto zmien v práci s mládežou bolo, ako uvádzajú L. Vos a L. Gevers (2009, s. 43), „vytvoriť ‚mládež s poslaním‘, ktorá ovplyvní sociálny a politický rozvoj“ spoločnosti. Aktivity zamerané na posilňovanie národnej identity spojené s rétorikou nacionalizmu a sociálnej emancipácie, ktoré v sebe niesli isté romantické a idealistické prvky priťahovali stredoškolskú a vysokoškolskú mládež. To využili komunisti pod vedením Lenina v Rusku, Musolliniho fašisti v Taliansku a podľa ich vzoru nacisti v Nemecku na čele s Hitlerom. Mládež, ktorá bola propagovaná ako symbol a aktívny činiteľ premeny spoločnosti v opozícii k mystifikovanému a často umelo vytváranému nepriateľovi, našla takýmto spôsobom zmysel svojho života a podvolila sa ideologizácii a indoktrinácii v duchu krajných, extrémistických (ľavicových i pravicových) názorov. Všetky ideológie sa snažili vytvoriť celoživotnú štruktúru angažovania sa v ich prospech, či už to bol *Komsomol* – Komunistický zväz mladých v Rusku (založený už v roku 1918) alebo *Hitlerova mládež* v Nemecku.

Tieto organizácie sa snažili pohltiť ostatné mládežnícke organizácie. Tie, ktoré sa nepodvolili (napr. náboženské organizácie), zakázali a všeobecne prikázali povinné členstvo pre všetkých mladých ľudí vo svojich štruktúrach.

Štruktúry týchto organizácií lákali aj mladých ľudí, ktorí si v nich a neskôr v politickej strane, ku ktorej organizácie patrili, chceli vybudovať kariéru. Zároveň sa posilňovala výchova v škole a na hromadne organizovaných aktivitách v čase mimo vyučovania, ktoré oslabovali vplyv rodičov na výchovu svojich detí a vytvorili cestu pre **výchovu v duchu štátnej ideológie**, ktorá zdôrazňovala fyzickú zdatnosť rozvíjanú športom a predvojenskými tréningom, službu národu a komunite, ale aj extrémnu rasistickú ideológiu. V jej duchu nacistický režim v koncentračných táboroch likvidoval mládež, ktorá nezodpovedala kritériám „čistej rasy“, predovšetkým židovskú mládež (príkladom môže byť Anna Franková), ale aj mladých ľudí, ktorí tento režim odmietali, príp. boli obvinení z anglofilstva na základe ich obľuby populárnej americkej a britskej hudby a s nimi spojeným spôsobom využívania voľného času (viac J. Savage, 2007).

Po skončení druhej svetovej vojny nastala podobná situácia ako po skončení prvej svetovej vojny – mladí ľudia boli ponechaní sami na seba. Mnohí otcovia a ďalšie „tradičné autority“ sa nevrátili z frontu, matky boli nútené chodiť do práce, čím sa znížil dozor nad mladými ľuďmi a oslabil rodinná výchova. V druhej polovici 40. rokov 20. storočia a v 50. rokoch 20. storočia sa v západnej Európe rozvíja tzv. **otvorená práca s mládežou** (angl. *open youth work*). Vznikajú rozličné **nízkoprahové zariadenia**, ku ktorým sa pridáva **terénna sociálna práca**. Prístup k mládeži je oveľa cielenejší, pozornosť je venovaná mládeži, ktorá sa bezcieľne potuluje po uliciach alebo je nezamestnaná. Zriaďovateľmi a prevádzkovateľmi týchto zariadení a služieb mládeži boli samosprávy, predovšetkým vo väčších mestách. Zároveň dochádza k **profesionalizácii práce s mládežou** v zmysle vytvárania špecifických pracovných pozícií, ktorých náplňou bola práca s mládežou. Otvorená práca s mládežou vznikla ako nová forma práce s mládežou popri dobrovoľníckej činnosti klasických mládežníckych organizácií. F. Coussée (2009b) poukazuje na to, že vzhľadom na istú odlišnosť cieľovej skupiny, nedochádzalo k nejakým výrazným nezhodám medzi týmito rozličnými inštitúciami, ktoré sa venovali mladým ľuďom a ich výchove vo voľnom čase. Kým mládežnícke organizácie sa venovali predovšetkým práci s mládežou zo stredných vrstiev začlenených v procese vzdelávania a odbornej prípravy, otvorená práca s mládežou bola orientovaná na mládež z nižších sociálnych vrstiev, predovšetkým pracujúcu mládež a mládež pochádzajúcu zo znevýhodňujúceho prostredia, ako aj staršiu mládež, ktorá už nechcela mať tak striktno organizovaný voľný čas, ale stále vyhľadávala možnosti jeho aktívneho prežívania v kruhu rovesníkov.

Mládež ako špecifickú sociálnu skupinu pozorne sledovali aj obchodné a marketingové oddelenia súkromných spoločností, ktoré vyrábali tovary

a služby predovšetkým pre voľný čas. V roku 1944 sa začalo v Amerike používať označenie „*tínedžer*“ pre vekovú kategóriu mladých ľudí medzi 14. a 18. rokom veku. Toto označenie sa prenieslo aj do Európy. J. Savage (2007, s. xiii) vysvetľuje, že „skutočnosť, že mládež sa po prvýkrát stala cieľovým trhom taktiež znamenalo, že sa stala samostatnou vekovou skupinou s vlastnými rituálmi, právami a požiadavkami“. Ustálenie samostatnej mládežníckej kultúry v opozícii k svetu dospelých nastalo v 50. rokoch 20. storočia. Zavedenie úplnej školskej dochádzky pre celú populáciu mladých ľudí a predlžovanie času stráveného v škole a ďalších výchovno-vzdelávacích zariadeniach (resp. zariadeniach pre voľný čas) znamenalo, že v mladých ľuďoch sa utvrdila ich vlastná „**mládežnícka**“ **identita**. Tá bola podporovaná špecifickou „mládežníckou kultúrou“, ktorú tvorili napr. populárna hudba, časopisy pripravované priamo pre mladých ľudí, herci, speváci, ale aj existenciálni filozofi atď. Zároveň dochádza aj k otvorejšiemu vzťahu k sexualite a jej prejavovaniu. Tieto rozvíjajúce sa trendy boli zreteľnejšie v 60. rokoch 20. storočia (G. Simon, 2010). Nové trendy v živote mládeže, jej využívaní voľného času a následných výchovných opatreniach však už patria do obdobia postmodernej, ktorej sa budeme venovať v nasledujúcej kapitole.

### 2.5.2 Podpora pri hľadaní, formovaní a vyjadrení vlastnej identity mládeže v postmoderne

Ekonomické, sociálne a kultúrne zmeny v spoločnosti v 60. rokoch 20. storočia spôsobili, že **problematika voľného času sa stala súčasťou politiky**. S príchodom a budovaním tzv. sociálneho štátu (angl. *welfare state*), resp. štátu sociálnych služieb, sa vlády jednotlivých európskych štátov snažili ovplyvňovať a vytvárať podmienky na využívanie voľného času svojich občanov, čo sa prejavilo aj v cielej finančnej podpore týchto aktivít. V štátnych rozpočtoch sa tak objavili samostatné kapitoly, ktoré boli určené na dotovanie voľnočasových aktivít detí, mládeže a dospelých, predovšetkým prostredníctvom podpory zariadení, ktoré ponúkali možnosti a služby v oblasti aktívneho využívania voľného času (F. Coalter, 2006; H. van der Poel, 2006).

V 60. a 70. rokoch 20. storočia podiel voľného času z celkového času počas dňa vzrastal a s ním aj možnosti jeho aktívneho prežívania či už na komunitnej alebo komerčnej báze. H. van der Poel (2006) hovorí o vzniku tzv. „voľnočasovej spoločnosti“ (angl. *leisure society*). Aby bol človek – občan schopný v tejto spoločnosti fungovať, je potrebné ho na to pripraviť. Preto **vzrastá potreba výchovy vo voľnom čase ako cielej aktivity**. Ako uvádza A. Sivan (2006), rozliční teoretici a praktici v oblasti voľného času upozor-

ňovali na potrebu viesť ľudí k tomu, aby si vedeli zorganizovať svoj voľný čas, rozpoznať svoje záujmy a nájsť adekvátne formy ich uspokojovania, čo by malo následne viesť nielen k ich osobnostno-sociálnemu rozvoju, ale aj rozvoju spoločnosti, v ktorej žijú.

Štát sa snažil byť aktívnym hráčom v tejto oblasti, pretože mu išlo o zodpovedné využívanie voľného času, čo mali podporovať rozličné výchovno-vzdelávacie a osvetové aktivity v školách i mimo nich (H. van der Poel, 2006). To sa odzrkadlilo aj na formovaní vzdelávacej a mládežníckej politiky. Tento prístup, charakteristický pre väčšinu západoeurópskych krajín, napr. Veľká Británia, Nemecko, Francúzsko, Holandsko atď., bol však skôr budovaním voľnočasových možností a služieb zhora, kde bežný občan mal skôr pasívnu úlohu prijímateľa vopred nadizajnovaných služieb (F. Coalter, 2006, s. 166). Stále však pretrvával **problém nízkeho zapojenia sociálne vylúčených skupín**, ktoré boli prioritnou skupinou rozličných vládnych programov a opatrení. Postupne sa do oblasti voľného času čoraz viac zapájal súkromný sektor so svojou ponukou voľnočasových služieb, a tak sa zmenili aj tzv. sociálne práva (angl. *welfare rights*) na tzv. konzumné práva (angl. *consumer rights*) (Bramham et al. 1993, citované podľa F. Coalter, 2006, s. 166).

Populárna kultúra a s ňou spojený konzumný spôsob života zosobnený napr. vo filmovom, hudobnom či módnom priemysle, ktorý zaberá v životoch mladých ľudí čoraz väčšie miesto, boli vnímané ako problém, zdroj morálneho úpadku mládeže. Spolu s uznaním mladosti, ako samostatnej fázy života a mladých ľudí ako samostatnej sociálnej skupiny v spoločnosti, sa formovala aj samostatná kultúra mládeže, v ktorej sa mladí ľudia snažili v neustálom tvorivom procese utvárať a vyjadrovať svoju identitu. Tento proces sa však významne umelo ovplyvňoval tzv. *voľnočasovým priemyslom*, pre ktorý bola mládež najsilnejšou skupinou zákazníkov, aj kvôli relatívne ľahkej manipulovateľnosti oproti dospelšej populácii.

V tomto období taktiež zaznamenávame príchod nových, oveľa výraznejších **subkultúrnych skupín mládeže**. Tie boli znakom toho, že mládež ako taká sa mení a zároveň sa snaží priniesť aj zmenu do spoločnosti. Rozličné subkultúry, ako napríklad punkeri, rockeri, mods, teddy boys, hispsteri, beatnici a ďalší začali pútať pozornosť médií i akademikov. Mnohé subkultúry mládeže boli spojené s hudobnými prúdmi, avšak nešlo len o hudobných fanúšikov, za každou subkultúrou sa skrývala aj hlbšia filozofia, spojená so sociálnymi podmienkami, z ktorých členovia jednotlivých subkultúr pochádzali a zároveň spojená s tým, aké predstavy o fungovaní spoločnosti a ich miesta v nej mali. Ako upozorňuje D. Hebdige (2012), vzhľadom na to, že každá subkultúra sa snažila nejakým spôsobom prejaviť, odlíšiť od väčšinovej kultúry alebo od inej subkultúry, využívali netradičné formy obliekania, prejavu



a vyjadrovania. Ich snaha však nenašla veľa pozitívnej odozvy v spoločnosti, ba dokonca vyvolávala strach, obavy, posilňované morálnou panikou rozširovanou médiami.

Nielen sociálne zmeny v spoločnosti boli vnímané ako formujúce nové vzťahy pre mladých ľudí. Zároveň aj aktivity samotných mladých ľudí boli vnímané ako nová kultúra, ktorá nastavuje zrkadlo existujúcemu sociálnemu poriadku. A práve toto generačné hnutie vnímali dospelí (v širšom chápaní spoločnosť) ako určitú hrozbu. Morálna panika z jednotlivých (sub)kultúrnych prejavov mládeže, ktorej veľkým podporovateľom boli médiá, prinášajúce predovšetkým negatívne informácie o mládeži, ovplyvnila celkový názor spoločnosti na mladých ľudí, ako aj formovanie štátnej politiky zameranej na využívanie voľného času mládeže v duchu prevencie a represie. Ako v analýze vtedajších kultúrnych prejavov mládeže upozorňuje A. France (2007, s. 17), tzv. *kontrakultúru mladých ľudí* viedla stredná trieda. Aby boli mladí ľudia schopní dosiahnuť reálne zmeny v spoločnosti v duchu svojich požiadaviek, museli mať spojenca vo vyššej, vládnucej vrstve spoločnosti. „Militantnosť strednej skupiny bola viac zameraná na umenie a vyjadrenie individualizmu, než na konfrontáciu existujúcich štruktúr nerovnosti. Podobne politické ciele kontrakultúry boli menej spojené s revolúciou a sociálnou zmenou a viac spojené s vytvorenými cestami svojich rodičov.“ Teda aj napriek snahe spochybniť vtedajšie fungovanie spoločnosti, subkultúrne prejavy mladých ľudí významne nezasiahli do existujúceho sociálneho poriadku.

Ekonomická recesia a hospodárska kríza v 70. rokoch 20. storočia a následná transformácia pracovného trhu, ktorá trvala aj v 80. rokoch 20. storočia, priniesla nový problém – vysokú nezamestnanosť mladých ľudí. To spôsobilo aj preorientovanie sa práce s mládežou a služieb mládeži na otázku zvýšenia **zamestnanosti mladých ľudí** a pomoci pri ich uplatnení na trhu práce. Mení sa aj podoba voľného času – kým dovtedy sa voľný čas chápal ako čas strávený mimo školy a práce, v tomto období to už neplatí. Najmä nezamestnaní mladí ľudia disponujú enormným množstvom voľného času. Avšak sociálne podmienky spojené s nezamestnanosťou a deprivácia z nemožnosti nájsť si pracovné uplatnenie ich ukracuje o „ozajstný voľný čas“ (A. Foreman, 1987). Ako ochranu pred nezamestnanosťou si niektorí mladí ľudia volili stratégiu predlžovania školskej dochádzky. Viac ľudí ostávalo v školskom systéme aj po dosiahnutí veku povinnej školskej dochádzky a oveľa viac mladých ľudí pokračovalo vo svojom štúdiu na univerzite. A. France (2007) vysvetľuje, že neschopnosť mladých ľudí zamestnať sa spoločnosť a politici pripisovali individuálnej neschopnosti mladých ľudí, ich chýbajúcim schopnostiam a zručnostiam pre pracovný trh. Preto sa aj v práci s mládežou začal uplatňovať princíp budovania zručností, ktoré mali pomôcť mladým ľuďom

nielen viesť úspešný a zmysluplný život, ale aj dokázať nájsť si prácu a vedieť sa v nej uplatniť.

S ekonomickou recesiou vzrástol aj problém mládežníckej kriminality. Mladí ľudia boli vnímaní ako **problém spoločnosti**, čo viedlo k zvýšeniu vládnych intervencií voči nim a zvýšeniu dohľadu inštitúcií a polície nad mládežou. Názorové strety medzi spoločnosťou, resp. spoločenským zriadením a mladými ľuďmi opäť médiá a politici verejnosti prezentovali ako osobnú zodpovednosť mladých ľudí, pričom pri zobrazovaní tzv. problémovej mládeže sa uplatňoval aj rasový podtón. Veľmi málo sa však hovorilo o tom, že asociálne a antisociálne prejavy mladých ľudí sú vo veľkej miere spojené aj s ich zlou sociálnou situáciou, ktorú zakúšali, napr. chudoba, nezamestnanosť, znevýhodnenie, rasizmus, represívny prístup atď. (A. France, 2007)

Neustále vzrastajúci voľný čas mládeže zo strednej a pracujúcej vrstvy obyvateľstva znamenal aj rozvoj aktivít práce s mládežou a služieb mládeže. Kým do 60. rokov 20. storočia bola práca s mládežou postavená predovšetkým na riadení dospelými, v tomto období sa v samotnej praxi práce s mládežou posilňuje **partnerský prístup** k mladým ľuďom a podporuje sa ich aktivita či už v spôsobe aktívneho prežívania voľného času, ale aj v rozličných sociálnych a kultúrnych aktivitách. Už sa neoperovalo len s voľným časom mladých ľudí ako špecifickou kategóriou, ktorú treba vyplniť zmysluplnými aktivitami, ale nastal istý posun v celkovej filozofii. Začalo sa viac hovoriť a v práci s mládežou, sústreďovať sa na **celkový rozvoj mládeže** po fyzickej, psychickej a sociálnej stránke. Do popredia vystúpila tzv. *sociálna výchova a vzdelávanie*, ktorú môžeme chápať vo viacerých rovinách v zmysle sociálnej pedagogiky – formovanie identity mladého človeka vo vzťahu k nájdeniu si vlastného miesta v spoločnosti, sociálna interakcia medzi mladými ľuďmi a ich sociálnym prostredím zosobneným predovšetkým v rovesníckej a miestnej komunite, podieľanie sa na chode spoločnosti prostredníctvom posilňovania aktívneho občianstva mladých ľudí. A. Foremanová (1987) upozorňuje, že otázka aktívneho prežívania voľného času už nie je ústrednou témou práce s mládežou a služieb mládeži. Mladí ľudia sa venujú rozličným témam, ktoré súvisia s ich životnou situáciou – či už je to samo fungovanie spoločnosti, ale aj postavenie mladých ľudí v nej, problematika hľadania si vlastnej identity, otázky súvisiace s pohlavím, sociálnou triedou, náboženstvom, etnicitou, následne témy súvisiace so sociálnym začlenením, diskrimináciou a pod. Samozrejme, tu sa vynára **otázka definície podielu na moci** – nakoľko boli a sú mladí ľudia vedení k tomu, aby boli aktívnou súčasťou svojho sociálneho prostredia, ktoré v prípade potreby môžu meniť, a nakoľko sa majú svojmu sociálnemu prostrediu a jeho poriadku prispôbiť a stať sa „dobrými občanmi“ v zmysle konformity. Táto debata pretrváva v práci s mládežou dodnes.

Ponuka organizovaných aktivít pre mládež v jej voľnom čase, ktoré realizovali školské a výchovné zariadenia (včítane organizácií tretieho sektora), musela neustále súťažiť s komerčnými možnosťami prežívania voľného času, ktorých ponuka sa neustále zvyšovala. Na rozdiel od toho, práca s mládežou v mládežníckych kluboch a centrách sa vnímala predovšetkým ako taká, ktorá je tu pre tých, ktorí si nemôžu dovoliť komerčné ponuky prežívania voľného času. Zároveň ekonomika založená na službách vyvolala aj zmenu v myslení a prístupe mladých ľudí vo vzťahu k členstvu a participácii v mládežníckych organizáciách. M. Teuma (2009) upozorňuje, že niektorí mladí ľudia sa snažili o členstvo v organizácii nie kvôli jej poslaniu a ideálom, ale skôr kvôli samotným ponúkaným službám.

Neustále sa však v tejto oblasti vykytuje problém, že práca s mládežou a služby mládeži zachytávajú predovšetkým mládež zo strednej sociálnej vrstvy, ktorá na tieto služby nie je až tak odkázaná. Preto sa cielene začala venovať pozornosť tým mladým ľuďom, ktorí tieto služby nevyužívali a podľa názoru odborníkov a politikov ju potrebovali – mladým ľuďom zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, patriacich do nižších sociálnych vrstiev, z pracujúcej triedy. Od 70. rokov 20. storočia sa rozvíja cieľená práca aj s mladými ľuďmi s istým znevýhodnením alebo pochádzajúcimi zo znevýhodňujúceho prostredia, napr. dievčatami (ktoré v tom čase ešte stále zastávali nižšiu sociálnu pozíciu ako chlapci), etnickými menšinami, mladými bezdomovcami. Taktiež sa pozornosť obracia na tzv. *neorganizovanú mládež*, ktorá nevyhnutne nemusí patriť do kategórií sociálneho vylúčenia, ale z politického hľadiska patrí k ohrozeným a rizikovým skupinám, keďže „nie je pod dozorom“ spoločnosti a jej inštitúcií (B. Rosseter, 1987; A. France, 2007). Ako najčastejšie využívanou metódou prístupu k týmto cieľovým skupinám mladých ľudí je tzv. *streetwork*, teda terénna sociálna práca s mládežou a rozličné nízko-rahové a komunitné centrá a kluby.

Špecializácia v práci s mládežou na rozličné skupiny mládeže znamenala istú profesionalizáciu v tejto oblasti. Išlo predovšetkým o zariadenia práce s mládežou a služieb mládeži, ktoré boli pod správou miestnych samospráv, avšak aj dobrovoľnícke mládežnícke organizácie zvykli preberať tieto nové trendy, keďže boli nezriedka odkázané na dotácie z verejných a súkromných zdrojov. Do práce s mládežou sa začali zavádzať rozličné manažérske techniky a kvalita a úspešnosť práce s mládežou sa začala sledovať merateľnými ukazovateľmi. Tento prístup však väčšina pracovníkov s mládežou vnímala ako stratu nezávislosti, keďže prestávali byť dôležití samotní mladí ľudia a ich osobnostný rast podporovaný v interakcii s pracovníkom s mládežou a rovesníckou skupinou, ale dôležitejšie boli čísla v zmysle „kto s kým, čo robil“ a v akej miere, resp. ako často. K istému prijatiu tohto systému ako pomôcke

k väčšej efektívnosti došlo až po zavedení vhodných tréningových schém, ktoré pracovníkom s mládežou vysvetlili podstatu zmeny systému a snahu o väčšiu zacielenosť ich práce. Podľa A. Foremanovej (1987) však správna miera uplatňovania **manažérskeho prístupu** v priamej práci s mládežou je aj v súčasnosti stále spornou a diskutovanou profesijnou otázkou a témou.

### 2.5.3 Podpora individuality a rekonštrukcia komunity v súčasnosti

V 90. rokoch 20. storočia dochádza k rapidným štrukturálnym a kultúrnym zmenám v spoločnosti, ktoré sa odzrkadlili aj vo sfére voľného času a práci s mládežou. Kým v minulosti voľný čas existoval a chápal sa ako protiklad k práci, v súčasnosti to už tak nie je. Dochádza k stieraniu hraníc medzi sférou práce a sférou voľného času. Príkladom môžu byť športové aktivity s obchodným partnerom s cieľom udržiavať a rozvíjať obchodné vzťahy, nové flexibilné formy zamestnávania ako práca z domu alebo tzv. plávajúci pracovný čas či dobrovoľnícka práca (H. van der Poel, 2006). Je dôležité poznamenať, že napriek viere z minulosti, ktorá predznačovala redukciu pracovného času a nárast voľného času, v súčasnosti nepracujeme menej – ustálený denný pracovný čas je zväčša 8 hodín, nezriedka sa však ľudia venujú práci aj dlhšie.

Aj využívanie voľného času na komerčnej báze sa postupne mení. Kým v minulosti bolo s voľným časom spojené využívanie produktov a služieb, ktoré človeku prinášali potešenie (angl. *leisure as pleasure*), v súčasnosti ide viac o konzumáciu zážitkov a emócií, a teda aktivít, ktoré ich vedia sprostredkovať. To sa prejavuje aj v náraste tzv. *zábavného a virtuálneho priemyslu*. Niektorí ekonómovia v tejto súvislosti hovoria o tom, že žijeme v dobe takzvanej „zábavnej ekonomiky“ (angl. *entertainment economy*) alebo „zážitkovej ekonomiky“ (H. van der Poel, 2006, s. 100). Jednou z odpovedí na túto skutočnosť je zavádzanie a uplatňovanie mediálnej výchovy, ktorá má vo výchove k voľnému času nezastupiteľné miesto. Tá sa okrem tradičných médií čoraz viac zameriava na oblasť nových médií a virtuálneho priestoru. H. van der Poel (2006) poukazuje na to, že postupujúca globalizácia a rozvoj technológií mení aj využívanie voľného času – miesta, produkty a služby sú dostupné 24 hodín denne. Vďaka lietadlám a autám sa poľahky dostaneme na rozličné miesta (reálne zblížovanie), vďaka internetu sme poľahky v spojení s ľuďmi z celého sveta (virtuálne zblížovanie).

S rozširovaním ponuky aktívneho využívania voľného času a v rámci nej rozvoja záujmových aktivít sa v 90. rokoch 20. storočia preferuje široká dostupnosť športových a umeleckých aktivít, pričom osobné uspokojenie z venovania sa týmto aktivitám je nadradené profesionálnemu zvládnutiu kon-

krátneho športu alebo konkrétneho druhu umenia. Tento prístup je založený na filozofii „šport pre všetkých“ a „umenie pre všetkých“, čiže ide o masové zapojenie sa širokých vrstiev obyvateľstva naprieč sociálno-ekonomickou sférou i generáciami. Avšak už v prvých rokoch 21. storočia vidíme posun vo filozofii využívania voľného času a spoločných voľnočasových aktivít v komunite. Kým predtým bolo v centre záujmu individuálne uspokojovanie a rozvoj záujmov ako spôsob aktívneho prežívania voľného času, v súčasnosti sa voľnočasové aktivity chápu ako **spôsob rozvíjania komunit ako takých**, ako tmel, ktorý spája členov komunity. Šport, kultúra, vzdelávanie a ďalšie aktivity sa využívajú na podporu spoločného prežívania voľného času, nadväzovanie a rozvoj sociálnych kontaktov, priateľstiev. Dochádza teda k zmene od športu, kultúry, vzdelávania a ďalších voľnočasových aktivít „pre všetkých“ k aktivitám „pre spoločné dobro“. Táto filozofia sa prejavuje aj v architektúre a oživovaní verejných priestorov, ktoré sú navrhované tak, aby vytvárali priestor na stretávanie sa, posilňovali miestnu komunitu a poskytovali priestor na spoločné využívanie voľného času či už na oddych alebo aktívnejším spôsobom (športom, umením, komunitnými akciami a pod.). Mestský rozvoj a regenerácia podľa F. Coaltera (2006) sa už nevníma výlučne v dimenzii ekonomického rozvoja a rozvoja infraštruktúry, podstatnú zložku tvorí aj rozvoj *sociálneho kapitálu*.

Súčasný sociálny život je komplexnejší a mladí ľudia musia konať viac individuálne. Životná dráha mladého človeka bola v minulosti lineárna. Pokiaľ sa niekto narodil do relatívne bezpečného prostredia strednej vrstvy, jeho životné smerovanie bolo viac-menej isté. Muži sa buď začlenili do rodinného podniku, alebo si našli vhodné zamestnanie, najčastejšie v úrade, administratíve či na manažérskej pozícii v podniku. Úlohou väčšiny žien zas bolo dobre sa vydať a postarať sa o svoju rodinu, príp. vyštudovať, najčastejšie v odboroch ako právo alebo medicína. Najmä mladí muži mali zabezpečený predpokladaný kariérny postup, ktorý znamenal štúdium na strednej a vysokej škole s následným zamestnaním v biznise, priemysle alebo verejných službách (J. Savage, 2007). V súčasnosti si jednotlivci musia viac plánovať a organizovať vlastný život a kariéru, ktoré sú podmienené **neustálymi voľbami s neistým koncom**. Niektorí sociológovia hovoria o tom, že žijeme v *rizikovej spoločnosti*. Život sa tak stáva viac biografickým projektom pripomínajúci koláž. Mladý človek sa už nemôže spoliehať na tradície, ktoré mu prinášali istoty, ale musí aktuálne reagovať na neustále sa meniace životné podmienky. To zvyšuje neistotu v životoch mladých ľudí, zvyšuje tlak na výsledok a úspech v živote, spoliehanie sa na vlastné sily a zručnosti, čo vedie k nárastu individualizmu, ktorý je podporovaný aj produkciou statkov a služieb a s ním spojeným konzumným spôsobom života (A. France, 2007).

Zmeny a tlak v živote mladých ľudí sú zároveň aj dôvodom znepokojenia dospelých. V médiách a v politike sa presadzuje tendencia, že za všetky problémy si môžu mladí ľudia sami a ich problémové správanie je ich vlastnou racionálnou voľbou. Či už sú to problémy spojené so školou alebo s hľadaním si práce alebo celkovým uplatnením sa v živote. Veľmi často sa zabúda, že tieto problémy sú vo veľkej miere spôsobené štrukturálnymi vplyvmi, a teda multifaktorovo podmienené. To sa odráža napríklad aj v prístupe ku kriminalite mládeže. V realizovaných opatreniach sa stále preferuje viac represia než riešenie potrieb mladých ľudí, aby boli schopní začleniť sa do spoločnosti a viesť úspešný život. Obdobie mladosti je v politike chápané ako špecifická životná fáza, ktorá si vyžaduje špecifické opatrenia. Z mladých ľudí sa zároveň stáva politický kapitál, čo často využívajú politici pri voľbách. Mladých ľudí médiá a politici prezentujú ako takých, ktorým chýba disciplína a morálka. Sú teda nebezpeční pre seba a pre druhých. Príkladom môže byť postoj spoločnosti k mladým ľuďom a využívaniu verejných priestorov vo Veľkej Británii. Mladí ľudia, ktorí sa potulujú vo verejnom priestore sú vnímaní ako neproduktívni, ako potenciálna hrozba a možný zdroj problémov. A. France (2007) poukazuje na to, že verejné priestory sú často jediným miestom, ktoré môžu mladí ľudia využívať mimo rodiny a školy (vo svojom voľnom čase), keďže ešte nie sú samostatní a nemajú zabezpečené vlastné bývanie. Zároveň limitované možnosti pre trávenie voľného času spôsobujú, že jedným z priestorov, ktorý môžu vo svojom voľnom čase využívať je práve ulica. Mladí ľudia sú tak cieľene vytlačení z verejných priestorov. Na ospravedlnenie sa používa argumentácia zabezpečenia poriadku a bezpečnosti celej spoločnosti. Verejné priestory sa tak nahrádzajú *pseudoverejnými priestormi*, ako napr. nákupné centrá.

Od 90. rokov 20. storočia zaznamenávame zmenu vo filozofii práce s mládežou. V popredí je výrazné prepojenie so vzdelávaním a trhom práce. Práca s mládežou a ďalšie služby mládeži majú pomôcť ich celoživotnému vzdelávaniu a uplatneniu sa na trhu práce. Práca s mládežou sa vníma viac ako nástroj realizácie politických cieľov, než vytváranie podmienok na realizovanie sa mladých ľudí. Ako však upozorňuje F. Coussée (2009b, s. 49), „diskusia nejde ďalej ako za metódy práce s mládežou“. Do sociálnych služieb vo všeobecnosti, a teda aj do práce s mládežou sa zavádzajú **neoliberálne trhové prístupy**, čo spôsobuje konzumentský prístup k užívaniu týchto služieb (W. Lorenz, 2009). Dochádza k zmene manažmentu, ktorý bol predtým zameraný na cieľ (podpora aktívneho prežívania voľného času komunity a v komunite) na cieľový manažment (definovanie merateľných cieľov). Uplatňuje sa realizovanie tzv. *politiky založenej na dôkazoch* (angl. *evidence based policy*) (F. Coalter, 2009). To spôsobuje rozvoj cieľenej práce s mládežou, kde do popredia vystupujú jednotlivé **služby ušité priamo na mieru mladým ľuďom**

v súlade s cieľmi štátnej politiky voči mládeži, pričom sa kladie dôraz na kvalitu a akontabilitu poskytovaných služieb, čo sa sleduje prostredníctvom rozličných štatistických ukazovateľov. Týmto spôsobom však práca s mládežou a mládeži ponúkané a poskytované služby vychádzajú z deficitného modelu rýchleho zásahu a minimálneho kontaktu a nie potenciálneho modelu, ktorý doteraz určoval celkový charakter práce s mládežou a ktorý kládol dôraz predovšetkým na osobný prístup a vzťahy, vzájomnú interakciu medzi mladými ľuďmi a pracovníkmi s mládežou. Aj vzhľadom na obmedzené finančné zdroje, potreby a záujmy mladých ľudí tak ustupujú do úzadia a nie je dostatok času pre vybudovanie osobného vzťahu. Práca s mládežou sa tak **inštrumentalizuje, byrokratizuje a celkovo stráca svoju dovtedajšiu identitu** (B. Davies 2009). Výchovno-vzdelávací rozmer práce s mládežou ustupuje čoraz viac dominujúcej sociálnej práci, v ktorej je prístup ku klientovi viac individualizovaný (mladí ľudia sú kategorizovaní, ako napr. mladý násilník, mladý užívateľ drog, mladistvá matka atď.), nevyužíva sa potenciál sociálnej skupiny rovesníkov, v ktorej sa mladí ľudia môžu učiť a rozvíjať na základe sociálnej interakcie v bezpečnom prostredí.

V duchu práve popísaného prevládajúceho prístupu sociálnej práce v práci s mládežou a v snahe zachytiť čo najviac mladých ľudí sa ďalej rozvíja *terénna sociálna práca s mládežou* (tzv. *streetwork*). Terénni sociálni pracovníci s mládežou kontaktujú mladých ľudí v ich prirodzenom prostredí, predovšetkým na ulici. Snažia sa pomáhať v rozličných oblastiach, ktoré sa týkajú ich života, ako napríklad možné problémy v škole, hľadanie si práce, bývania a pod. Ako približuje X. Hurllet (2010, s. 53) „cieľom terénneho sociálneho pracovníka je rozšíriť zručnosti mladých ľudí v prijímaní rozhodnutí, rozvinúť nové životné perspektívy, propagovať toleranciu a pomôcť rozvinúť sebavedomie, sebaúctu a osobné zručnosti“. V posledných rokoch sa výrazne rozvíjajú aj *poradenské služby mládeži* (angl. *counselling*), ktoré sa dobre uplatňujú tam, kde terénna sociálna práca s mládežou nebola veľmi úspešná. Poradenské služby pre mládež sú dostupné všetkým mladým ľuďom, avšak závisí od ich iniciatívy, či ich využijú. Kritici poukazujú na ich veľkú nákladnosť v porovnaní s efektívnosťou, isté však je, že v prípade, že mladý človek potrebuje pomoc a radu, má dostupné služby, ktoré mu pomáhajú jeho situáciu riešiť. Avšak aj popri rozširujúcej sa palete skôr sociálnych služieb mládeži, naďalej fungujú tzv. tradičné dobrovoľnícke mládežnícke organizácie a ďalšie aktivity záujmového charakteru, ktoré svojim poslaním a interakciou mladých ľudí v skupine pomáhajú ich osobnostnému a sociálnemu rozvoju, ktorý je od 90. rokov 20. storočia sa čoraz častejšie označuje ako *neformálna, príp. informálna výchova a vzdelávanie*.

## Záver

V súlade s konštatovaním B. Daviesa (2009, s. 64), ktorý upozorňuje na to, že „práca s mládežou je sociálnym konštruktom, takže by sme ju mali chápať a interpretovať v kontexte širších politických, ekonomických a sociálnych podmienok, v ktorých sa rozvíjala“, sme sa pokúsili priniesť prehľad tých najzásadnejších zmien v spoločnosti a na ich základe vykresliť postavenie detí a mladých ľudí v nej, ako aj snahy spoločnosti realizovať ich výchovu vo voľnom čase. Vidíme, že základy modernej práce s deťmi a mládežou položené v druhej polovici 19. storočia a na začiatku 20. storočia boli pevné, mnohé formy a metódy sa veľmi nezmenili, neustále oslovujú istú populáciu detí a mladých ľudí a sú efektívne využívané pracovníkmi s deťmi a mládežou. K výchovno-vzdelávacím metódam, ktoré prevažovali v práci s mládežou v jej začiatkoch sa pridali metódy uplatňované skôr sociálnou prácou, s ktorými sa vhodne dopĺňajú a vytvárajú pevnejšiu sieť podpory pre deti a mladých ľudí pri formovaní ich identity, začleňovaní sa do spoločnosti a vedení úspešného života.

Modernú prácu s deťmi a mládežou v európskom kontexte môžeme opísať ako oscilujúcu medzi dvoma pólmi v rozličných aspektoch, ktoré jej zaručujú neustálu dynamiku a tvorivý potenciál v prístupe k deťom a mládeži. Predovšetkým, ako upozorňuje F. Coussée (2009a, s. 9), ide o dve rozdielne tradície a) **sociálno-pedagogickú**, vychádzajúcu z nemeckej tradície, v ktorej je mládež definovaná v existenciálnom zmysle, čo môže byť vyjadrené otázkou „Prečo realizujeme prácu s mládežou?“, a b) **sociálno-politickú**, ktorá sleduje britskú tradíciu efektívnosti verejných služieb, ktorú môžeme vyjadriť otázkou „Čo prináša práca s mládežou spoločnosti?“. V tejto súvislosti P. Mairesse (2009) pripomína, že hlavným cieľom práce s mládežou je dať mladým ľuďom príležitosť budovať svoju vlastnú budúcnosť a súčasne sa začleniť do spoločnosti. Preto podľa neho práca s mládežou patrí tak do oblasti výchovy a vzdelávania, ako aj do oblasti sociálnej starostlivosti a služieb. Ako ďalej uvádza F. Coussée (tamže), debaty o zmysle práce s mládežou sú bližšie akademikom, debaty o jej efektívnosti zas politikom. V oboch prípadoch však vidíme iba slabé prepojenie, resp. dialóg s praxou. Je preto potrebné budovať teóriu práce s mládežou, ktorá bude viac prepojená s praxou, čo znamená aj **investíciu do jej výskumu**.

Ako už bolo viackrát spomenuté, práca s mládežou je na jednej strane priestorom pre mladých ľudí, aby v sebariadení a sebazdokonaľovaní viac spoznávali seba a svoje miesto v spoločnosti, čo môže byť spojené aj s istým zápasom za svoje práva a dožadovanie sa napĺňania špecifických potrieb súvisiacich s ich životnou fázou, ako aj sociálnymi podmienkami, v ktorých



vyrastajú. Tento prístup, podporujúci autonómiu mladých ľudí, nesie so sebou riziko kritiky existujúcich spoločenských pomerov. Na druhej strane, práca s mládežou je aj vyjadrením snahy spoločnosti začleniť mladých ľudí do nej, vychovávať ich a integrovať. Tento prístup má blízko k sociálnej kontrole (W. Lorenz, 2009). Umením práce s mládežou (a mládežníckej politiky) je nájsť rovnováhu medzi týmito dvoma pólmi – autonómiou a kontrolou. Súhlasíme preto s G. Verschelden et al. (2009, s. 160), že „práca s mládežou by nemala naberať rozmer formálnej organizácie, no nemala by byť ani divokým hnutím“.

Hoci sa vo všeobecnosti verí, že organizované voľnočasové aktivity mladých ľudí majú na nich pozitívny vplyv, ktorý bol v istých ukazovateľoch, ako napríklad akademické výsledky, sociálne a emocionálne výsledky, oblasť prevencie, oblasť zdravia a kvality života atď., výskumne za istých podmienok dokázaný (P. M. D. Little, C. Wimer, H. B. Weiss, 2008), je potrebné si uvedomiť, že **práca s mládežou má obmedzený dosah**. F. Coussée (2009b, s. 45) upozorňuje, že „tí, ktorí by (z hľadiska spoločnosti) mali mať najväčšiu potrebu týchto organizovaných voľnočasových aktivít na nich neparticipujú“. Ide predovšetkým o mladých ľudí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Hoci pre týchto mladých ľudí sa vytvárajú ďalšie možnosti zapojenia, ako napríklad nízkoprahové centrá s kombinovanou terénnou sociálnou prácou, ukazuje sa, že tieto „nové“, viac otvorené formy práce s mládežou, nemajú rovnaký vplyv ako tzv. tradičné mládežnícke organizácie. F. Coussée (tamže) hovorí o „*paradoxe práce s mládežou*“, čiže tie formy a metódy práce s mládežou, ktoré sa ukázali ako fungujúce pre niektoré cieľové skupiny nefungujú a nové formy práce s týmito cieľovými skupinami mládeže nie sú natoľko efektívne ako tradičné, pričom zároveň nové formy nie sú prostriedkom orientácie týchto špecifických skupín mládeže na tradičnú prácu s mládežou – odmietajú sa do nej zapájať, resp. v nich vo väčšine prípadov nevydržia participovať a zo systému odchádzajú. Dokonca môžu pôsobiť kontraproduktívne. Zároveň sa stáva, že títo „ťažko dosiahnuteľní mladí ľudia sú vylúčení z práce s mládežou, pretože je veľmi ťažké s nimi niečo dosiahnuť“. (F. Coussée et al., 2010, s. 138)

V duchu pedagogického optimizmu a istého romantizujúceho náhľadu na mladých ľudí, ktorý je západnej kultúre vlastný (J. Savage, 2007), v súlade s M. Teuma (2009, s. 92) uvádzame, že vychovávať deti a mladých ľudí v ich voľnom čase znamená „vytvorenie a podporovanie podmienok, ktoré umožnia mladým ľuďom konať za seba samých a im vlastným spôsobom radšej než podľa riadenia iných. Potrebujeme vytvoriť sociálne prostredie, kde mladí ľudia môžu objaviť spirituálne, emocionálne, umelecké a intelektuálne kapacity mimo formálneho vzdelávania a požiadaviek práce“. Tieto požiadavky na nás kladú veľkú zodpovednosť voči spoločnosti i samotným mladým ľuďom,

aby sme prácu s mládežou ďalej zveľaďovali a vyhli sa chybám minulosti. K tomu nám práve pomáha reflektovanie histórie práce s mládežou, ktoré nás tak „robí obozretnými voči relativite všetkých perspektív“ (W. Lorenz, 2009, s. 27). Spoločne s Ch. Spatscheckom (2009, s. 102) môžeme teda na záver konštatovať, že „práca s deťmi a mládežou v ich voľnom čase bude úspešná iba vtedy, ak uspeje v preukázaní svojho pozitívneho efektu pre mladých ľudí a pre spoločnosť, a iba ak ostane nezávislou, kritickou a sebakritickou... Potom môže história práce s mládežou pokračovať ako príbeh úspechu na základe dlhodobej tradície“.

## LITERATÚRA

- COALTER, F. (2006) The Duality of Leisure Policy. In ROJEK, C., SHAW, S. M., VEAL, A. J. (eds.) *A Handbook of Leisure Studies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. S. 162 – 181.
- COUSSÉE, F. (2009a) The relevance of youth work's history. In VERSCHELDEN, G. et al. (eds.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 7 – 11.
- COUSSÉE, F. (2009b) Youth work and its forgotten history: a view from Flanders. In VERSCHELDEN, G. et al. (eds.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 45 – 61.
- COUSSÉE, F. et al. (2010) The social and pedagogical identity of youth work - Learning from two history workshops. In COUSSÉE, F. et al. (eds.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today. Volume 2*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 137 – 147.
- DAVIES, B. (2009) Defined by history: youth work in the UK. In VERSCHELDEN, G. et al. (eds.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 63 – 85.
- FOREMAN, A. (1987) Youth Workers as Redcoat. In J. JEFFS, T., SMITH, M. (eds.) *Youth work*. London: Macmillan Education Ltd. S. 12 – 24.
- FRANCE, A. (2007) *Understanding Youth in Late Modernity*. Maidenhead: Open University Press.
- HEBDIGE, D. (2012) *Subkultura a styl*. Praha: Volvox Globator.
- HUNNICUTT, B. C. (2006) The History of Western Leisure. In ROJEK, C., SHAW, S. M., VEAL, A. J. (eds.) *A Handbook of Leisure Studies*. Basingstoke : Palgrave Macmillan. S. 55 – 74.
- HURLET, X. (2010) The history of youth work and its influence on youth policy – The perspective of the German speaking community of Belgium. In COUSSÉE, F. et al. (eds.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today. Volume 2*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 41 – 55.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2010) *Európske pedagogické myslenie: od antiky po modernu*. Bratislava: Typi Universitatis Tynaviensis/VEDA.
- LITTLE, P. M. D., WIMER, C., WEISS, H. B. (2008) After Schools Programs in the 21st Century: Their Potential and What It Takes to Achieve It [online]. In *Issues and Opportunities in Out-of-School Time Evaluation*. Harvard Family Research Project, Number 10. [cit. 2012-06-03]. Dostupné na: <<http://www.hfrp.org/publications-resources/browse-our-pub>

- lications/after-school-programs-in-the-21st-century-their-potential-and-what-it-takes-to-achieve-it>.
- LORENZ, W. (2009) The function of history in the debate on social work. In VERSCHELDEN, G. et al. (eds.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 19 – 28.
- MAIRESSE, P. (2009) Youth work and policy at European level. In VERSCHELDEN, G. et al. (eds.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 13 – 18.
- POEL, H. van der. (2006) Sociology and Cultural Studies. In ROJEK, C., SHAW, S. M., VEAL, A. J. (eds.) *A Handbook of Leisure Studies*. Basingstoke : Palgrave Macmillan. S. 93 – 108.
- ROJEK, Ch. (2006) Leisure, Culture and Civilization. In ROJEK, C., SHAW, S. M., VEAL, A. J. (eds.) *A Handbook of Leisure Studies*. Basingstoke : Palgrave Macmillan. S. 25 – 40.
- ROSSETER, B. (1987) Youth Workers as Educators. In J. JEFFS, T., SMITH, M. (edS.) *Youth work*. London: Macmillan Education Ltd. S. 52 – 65.
- SAVAGE, J. (2007) *Teenage: The Creation of Youth 1875 – 1945*. London: Pimlico.
- SIMON, G. (2010) The evolution of public policies for youth work in the French-speaking community of Belgium. In COUSSÉE, F. et al. (eds.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today. Volume 2*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 9 – 14.
- SIVAN, A. (2006) Leisure and Education. In ROJEK, C., SHAW, S. M., VEAL, A. J. (eds.) *A Handbook of Leisure Studies*. Basingstoke : Palgrave Macmillan. S. 433 – 447.
- SPATSCHECK, Ch. (2009) The German perspective: youth work, integration and policy. In VERSCHELDEN, G. et al. (edS.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 95 – 105.
- TEUMA, M. (2009) Youth work development in Malta: a chronicle. In VERSCHELDEN, G. et al. (edS.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 87 – 93.
- VERSCHELDEN, G. et al. (2009) The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today. In VERSCHELDEN, G. et al. (edS.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 151 – 166.
- VOS, L., GEVERS, L. (2009) The Catholic Flemish Student Movement, 1875 – 1935 – emergence and decline of a unique youth movement. In VERSCHELDEN, G. et al. (edS.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today*. Strasbourg: Council of Europe publishing. S. 29 – 44.

## 2.6 Médiá a výchova

(SLAVOMÍR GÁLIK)

Predmetom nášho skúmania je vzťah médií a výchovy, v ktorom najprv objasňujeme vplyv médií na človeka, kultúru a spoločnosť, a následne skúmame možnosti mediálnej výchovy. V prvom prístupe nám základnú osnovu vytvára J. Lohisse (2003) s dielom *Komunikačné systémy*. Podľa J. Lohissa sú médiá podstatne prepojené s kolektívnou mentalitou a spoločenskou štruktúrou. Zmenou jedného média dochádza k reštrukturalizácii kolektívnej mentality aj spoločenskej organizácie.<sup>39</sup> Lohisse hovorí o štyroch dominantných médiách, ktoré mali podstatný vplyv na zmenu kolektívnej mentality a spoločenskej štruktúry. Je to reč, písmo, kníhtlač a elektronické médiá, osobitne internet. Podľa týchto médií a ich vplyvu pomenoval Lohisse štyri epochy: epochu hovorenia, písma, masovosti a netvarovosti. V našom skúmaní sa zameriame v kontexte moderny, postmoderny a súčasnosti, len na posledné dve médiá, a to kníhtlač a internet. Na ozrejmenie vplyvu médií však bude treba brať ohľad aj na predchádzajúce médiá (reč a písmo), ktoré pôsobili v istom období ako dominantné médiá, a ktoré sú stále súčasťou nášho mediálneho sveta. Porozumenie vplyvu týchto dvoch médií nám *per analogiam* uľahčí porozumieť vplyvu nových médií v novoveku a v súčasnosti. Navyše, tieto najstaršie médiá sú tu prítomné a stále majú určitú mieru vplyvu.

Vplyv médií môžeme rozdeliť na vplyv *formálny* a *obsahový*. Pod formálnym vplyvom máme na mysli samotné prepojenie a používanie médií, ktoré menia predstavivosť, myslenie, chápanie reality, času, priestoru a pod. Pod obsahovým vplyvom rozumieme informácie (obsahy) najrozličnejšieho druhu ako sú vzdelávacie, zábavné, spravodajské a pod. V mediálnom diskurze obvykle práve tieto obsahy sú predmetom skúmania. V našom prístupe je dôležitá reflexia ako formálneho, tak aj obsahového vplyvu, lebo aj jeden aj druhý prístup má významné axiologické konzekvencie, a to v pozitívnom alebo negatívnom význame. V prvom prípade to napríklad môže byť margi-

---

39 O tomto vplyve (mediocentrický prístup) už hovoril aj kanadský mediálny teoretik Marshall McLuhan a pred ním aj H. Innis.

nalizácia lineárneho času, nerozlišovanie medzi realitou a virtuálnou realitou, v druhom prípade napríklad pornografia alebo násilie, čo v oboch prípadoch považujeme za negatívne vplyvy. Úlohou výchovy, respektíve filozofie výchovy, je rozpoznať tieto vplyvy, a tak s nimi pracovať, aby človeka pozitívne formovali.

V súčasnosti už existuje *mediálna výchova*, ktorá je predmetne zameraná na získavanie mediálnych kompetencií, zručností a kritického myslenia. Chápanie mediálnej výchovy je však zúžené, lebo v nej absentuje reflexia formálnych mediálnych vplyvov a vôbec prepojenie s celou kultúrou a spoločnosťou. Z tohto dôvodu mediálna výchova potrebuje filozofiu výchovy, ktorá jej môže poskytnúť dôležité kontexty v celej šírke a hĺbke témy. Náš prístup pri skúmaní vzťahu médií a výchovy bude obsahovať filozofický, konkrétnejšie filozoficko-mediálny a filozoficko-výchovný prístup.

### 2.6.1 Kritika masovej kultúry v období moderny

K utváraniu moderny nepochybne prispeli aj médiá. Dominantným médiom tohto obdobia bola podľa J. Lohissa (2003, s. 92) kníhtlač, ktorá pôsobila ako nové masové médium a postupne sformovala epochu masovosti. Princíp **kníhtlače** objavil Johannes Gutenberg okolo roku 1455. Podstata jeho objavu spočívala v pohyblivých znakoch – písmen, číslic, ktoré začal vyrábať z nedeformovateľných kovov. Z filozofického hľadiska došlo k zmene vzťahu medzi tvorcom a vytvoreným predmetom. Predtým v epoche písma, napríklad mních, prepisoval Bibliu ručne, a tak jeho prepis bol jeho autorským dielom. Prepísaná kniha mala aj svojho zadávateľa, presného adresáta. Kníhtlač napopak zrušila väzbu medzi autorom a dielom. Výtlačky boli navyše identické a šírili sa mimo autora medzi gramotných, ale anonymných príjemcov. Podobne ako sa produkovala a šírila tlač mimo autora, tak aj poznanie, ktoré si nárokovalo byť objektívne, muselo byť nezávislé od subjektu (subjekt – objektívny dualizmus). Objektívne poznanie bolo mechanistické a matematicky vypočítateľné. Tento prístup posilnil aj objav hodínok, ktorý externalizoval a mechanizoval čas. Čas už teda nebol len lineárny, ale aj mechanický. Nie je náhoda, že práve v tomto období holandský právnik Hugo Grotius prišiel s myšlienkou, že „*presnosť je cnosť*“ (T. H. Eriksen, 2009, s. 45).

Zdá sa, že Gutenberg ešte nerozpoznal možnosti kníhtlače, jej ideový, ale aj kapitalistický potenciál. Tento potenciál v ňom objavili reformátori, osobitne Martin Luther, ktorý sa stal hlavným predstaviteľom reformácie v Nemecku. V rokoch 1518 – 1525 tvorili Lutherove knihy viac ako tretinu všetkých tlačovín v Nemecku. Lutherov preklad Biblie do nemčiny sa v prvej polovici

16. storočia distribuoval v miliónovom náklade (J. Lohisse, 2003, s. 95). To mohol byť aj jeden z dôvodov úspechu reformácie. Inkvizícia jednoducho nemohla vystopovať a zlikvidovať všetky výťažky, ktoré sa doširoka šírili. Preto postupne vznikla kontrola tlače – *cenzúra*, zakazujúca zverejňovanie a šírenie textu, *privilégium* podporujúca tlač a predaj iných textov, *povinný výťažok* – zavedený vo Francúzsku v r. 1537, ktorý umožňoval kontrolu typografickej práce. Teologická fakulta zasa zaviedla *imprimatur*, čím sa tieto knihy odlišili od pochybných alebo aj priamo heretických kníh. Postupne vznikli aj prvé súpisy nežiaducich kníh, tzv. *indexy* zakázaných kníh. Cenzúra bola ako prvá zrušená v Anglicku v roku 1695. Päťdesiat rokov predtým sa o zrušenie cenzúry usiloval J. Milton, ale neúspešne. Priaznivejšie podmienky sa naskytili až v roku 1694, keď slobodu tlače pred anglickým parlamentom obhajoval J. Locke, ktorý ju nakoniec o rok aj schválil.

Vplyv médií na spoločnosť a kultúru sa posilnil asi 150 rokov po vynájdení kníhtlače, a to vydávaním **periodickej tlače**, ktorá bola zameraná na informovanosť širších mas v rozličných oblastiach života. Vo vzťahu ku knihe bola menej nákladná a vo vzťahu k polemickým spisom menej nebezpečná. Šírenie tlače však bolo podmienené gramotnosťou. V mestách bola gramotnosť väčšia medzi aristokraciou, duchovenstvom a rodiacou sa buržoáziou, ale na vidieku bola stále vysoká miera negramotnosti. Na vidieku sa preto šírila kolportovaná literatúra, ktorá bola bohato ilustrovaná a ktorú kolportéri predčítavali vidiečanom. Kolportovaná literatúra však nemohla konkurovať tlači v mestách a nemohla mať ani taký vplyv na utváranie verejnej mienky.

Fenomén kníhtlače a jeho rýchle šírenie homogénnych myšlienok v spoločnosti rozhodujúcou mierou prispel k sformovaniu fenoménu masy, masovej spoločnosti a kultúry. 16. až 18. storočie môžeme chápať ako prípravnú fázu utvárania masovej spoločnosti. J. Necker sa napríklad v predvečer Francúzskej revolúcie na adresu médií vyjadril nasledujúco: „*ide o neviditeľnú silu, ktorá bez darov, bez gardy a bez armády dáva zákony mestu, dvoru a zasahuje až do kráľovských palácov*“ (J. Lohisse, 2003, s. 111). Verejná mienka postupne pripravila cestu na sformovanie masového človeka, ktorý sa v pravom zmysle slova objavil až v 19. storočí. Tlačoviny, vrátane reformátorských alebo Biblie v rodnom jazyku, podporovali na druhej strane individualizmus a subjektivismus. V novoveku sa tak zrodil subjekt človeka, ktorý je autonómny a do istej miery nezávislý od spoločnosti. Nie je asi náhoda, že spoločenské zmluvy (T. Hobbes, J. Locke, J.-J. Rousseau) vznikali práve v období novoveku. V staroveku a v stredoveku sa verilo, že celok, štát je nadradený jednotlivcovi. V novoveku došlo k paradigmatickej zmene a usudzovalo sa, že sú to práve jednotlivci, ktorí na základe zmluvy utvárajú spoločnosť. V Európe v tom období dochádza k revolúciám, pádu monarchií a budovaniu republík.

V 19. storočí nastáva formovanie **masovej kultúry** a **masového človeka**, čomu predchádzala vedecko-technická revolúcia v 19. storočí. Množstvo nových objavov podporilo rozvoj industrializácie v mestách. S industrializáciou vzniká ideológia masovosti s dvoma postulátmi: dogmou materiálneho pokroku a presadzovaním štatistického zobrazovania. Priemyselný vek prišiel s ideou pokroku. Materiálny pokrok ospravedlňoval vykorisťovanie prírody i menej vyspelejších civilizácií. Priemyselný stroj mohol vyrábať viac, ako mohol spotrebovať miestny trh. Železničná a lodná komunikácia podporovala rastúci priemysel a rozpad priestoru a zrýchlenie času. Od polovice 19. storočia boli železnice a parníky v celej Európe. Zrod štatistického počítania zasa podporil masové javy, ako je segmentácia, individualizácia a samotné štatistické celky, ktoré explicitne vypovedali o masovej spoločnosti (J. Lohisse, 2003, s. 128). Priemyselnú revolúciu, masové javy, kapitalizáciu a ideu kopírovania reality (vyrábanie kópií z originálu) podporil vynález fotografie v prvej polovici 19. storočia a na jeho konci kinematograf, ktorý zahájil veľký vzostup filmového priemyslu. Telegraf a neskôr telefón boli zasa účinnými nástrojmi marginalizácie času a priestoru, a tak sa stali predzvesťou neskoršieho počítačového kyberpriestoru.

Počas priemyselnej revolúcie v 19. storočí ľudia z vidieka odchádzali za prácou do miest, kde postupne zabúdali na svoje kultúrne tradície. Po roku 1870, keď vznikla kríza z nadproduktie, došlo ku skracovaniu pracovného času a zvyšovaniu miezd. Robotník mal už viac času a väčšiu kúpnu silu. S voľným časom prišiel aj problém, ako ho stráviť. Keďže kontakt s pôvodnou tradíciou sa prerušil, voľný čas sa trávil tak, ako ho trávili ostatní, t. j. masovo a konzumne. Prípadne otázku po identite, „*kto som ja?*“, si mohol zodpovedať, „*som taký ako ostatní*“. Gabriel Tarde koncom 19. storočia hovoril o duchovnom spojení, o vzájomnom ovplyvňovaní mysli na diaľku, čo je v podstate inými slovami charakteristika masovej bytosti (J. Lohisse, 2003, s. 136 – 137). Vznik masovej bytosti podporila tlač, ktorá v 19. storočí akcelerovala vo forme denníkov, ktoré sa tlačili a šírili vo veľkom náklade. Denníky boli vďaka inzercii lacné a dostupné aj pre robotníkov. Pomocou informácií v dennej tlači bolo možné formovať povedomie ľudí, a tak utvárať masového človeka. Fenomén masovosti sa ešte viac posilnil v 20. storočí, a to vďaka materiálnemu pokroku (v oblasti médií to bol objav rozhlasu, vylepšenie kinematografie a začiatky televízie) a konzekventne, zrýchľovaniu toku informácií.

J. Lohisse charakterizuje **masovú kultúru** ako takú, ktorá na jednej strane speje k homogenizácii a na druhej strane k premenlivosti. Zásada masovej kultúry je, neodlišovať sa od druhého. Masa však potrebuje vodcu, ktorý zviditeľní myšlienky a vnukne činy mase – *massleader*. Obsahy v médiách musia byť stále nové a svoj materiál čerpajú z archetypov, synkretických modelov

a v preferovaní istého životného štýlu, ako je napríklad *american way of life*. Masová kultúra sľubuje šťastie v spotrebe neustále nových materiálnych statkov (J. Lohisse, 2003, s. 146).

**Výchova k médiám** alebo mediálna výchova v období moderny ešte nebola tematizovaná, ale napriek tomu sa od začiatku vedelo, že médiá majú vplyv. Z tohto dôvodu sa zavádzala cenzúra, imprimatur, privilégium a zoznamy nežiaducich kníh už začiatkom 16. storočia. Ku koncu 19. storočia si americký filozof pragmatizmu a filozofie výchovy John Dewey uvedomil zmenu vo vzdelávaní samotným pôsobením médií. Masové médiá, ktoré chápal pozitívne, sa podľa neho stali nástrojom všeobecnej informovanosti a vzdelanosti. V roku 1899 vydal dielo *Škola a spoločnosť*, v ktorom napríklad uvádza: „*Ak sa vrátíme späť o niekoľko storočí, tak sa stretneme so skutočným monopolom vzdelania. Termín vlastniť vzdelanie bol skutočne šťastný. Vzdelanie bolo záležitosťou triednou. Bol to nutný dôsledok sociálnych podmienok. Vtedy neexistovali podmienky, ktoré by umožňovali masám ľudu prístup k intelektuálnym zdrojom, ktoré boli skryté a uchovávané v rukopisoch. Tých bolo len málo a schopnosť využívať ich vyžadovala dlhá a namáhavá príprava. Nevyhnutným zdrojom týchto podmienok bolo ‚veľkňazstvo‘ v oblasti vzdelávania, ktoré chránilo poklady pravdy a lakomo a prísne ju rozdeľovali masám. To sa však zmenilo vplyvom priemyselnej revolúcie, o ktorej sme hovorili. Bola objavená tlač, ktorá sa stala obchodnou záležitosťou. Knihy, časopisy a noviny sa rozšírili a zlacneli. Pod vplyvom vynálezu lokomotívy a telegrafu došlo k zavádzaniu častého, rýchleho a lacného spojenia pomocou pošty a elektriny. Uľahčilo sa cestovanie. Veľmi sa rozvinula sloboda pohybu a jej sprievádzajúca výmena myšlienok. Výsledkom bola intelektuálna revolúcia. Vzdelanie sa tak dostalo do obehu. Hoci stále existuje a pravdepodobne vždy bude existovať zvláštna trieda, ktorej špeciálnou záležitosťou je štúdium a výskum, výrazne učená trieda už od tej doby neexistuje. Stala sa anachronizmom. Poznanie už nie je nehybnou a pevnou hmotou, ale bolo skvapalnené. Jeho aktívny pohyb sa realizuje spolu s celým sociálnym prúdením“ (J. Dewey, in Singule, 1991, s. 29). Dewey si teda už koncom 19. storočia uvedomoval vplyv médií na masy, predovšetkým ich ďalekosiahly informačný dosah. Reflektoval významnú zmenu, že informácie už nevlastní len elita, ale aj široká masa. Napriek tomu rozlišovanie medzi obsahmi, agenda setting, špirála mlčania a iné mediálne problémy neboli ešte rozpoznané a reflektované.*

Do konca prvej polovice 20. storočia ešte mediálna výchova nebola predmetom systematického výskumu. V tomto období, t. j. období moderny, sa stretávame s kritikou médií len nepriamo, a to v tzv. Frankfurtskej škole. Do Frankfurtskej školy sa zaraďuje T. Adorno, M. Horkheimer, E. Fromm a z mladších členov napríklad J. Habermas. Frankfurtská škola vychádzala



zo sociocentrickej pozície, osobitne z marxizmu. Kritizovala kapitalistický systém, ktorý zneužíva médiá a vŕahuje ich do priemyselnej výroby. V tejto škole sa zrodil pojem mediálny priemysel (prípadne kultúrny priemysel), ktorý je masový, banálny, ohlupujúci, a v ktorom sa už prestáva rozlišovať medzi vysokým a nízkym umením, prípadne vysokou a nízkou kultúrou. H. Pravdová interpretuje ideový odkaz Frankfurtskej školy takto: „*Priemysel kultúry podľa predstaviteľov Frankfurtskej školy poskytuje konzumentom iba náhradné, falošné uspokojenie skutočných potrieb. Tento fenomén v konečnom dôsledku vedie jednotlivca k poslušnosti a prispôsobeniu sa režimu*“ (H. Pravdová, s. 17).

Vplyv médií si dobre uvedomovali aj v totalitných režimoch, a to vo fašistickom Nemecku a socialistickom Sovietskom zväze. V Nemecku to bola napríklad Leni Riefenstahlová, ktorá na podnet A. Hitlera natočila film „*Triumf vôle*“, ktorý oslavoval „*Vodcu*“ ako nadľudského hrdinu. V Sovietskom zväze to bol propagandistický film „*Križník Potemkin*“ od Sergeja Michajloviča Ejzenštejna, ktorý zasa oslavoval Veľkú októbrovú socialistickú revolúciu. Médiá, osobitne film a rozhlas, využívali na propagandu vlastnej ideológie v širokých masách.

## 2.6.2 Začiatky mediálnej výchovy v kontexte postmoderného média – televízie

Pojem „postmoderna“ sa časovo rámcuje od polovice 20. storočia do súčasnosti, prípadne do roku 1990, ako je to vymedzené aj v tejto monografii. V polovici 20. storočia došlo v euroamerickej civilizácii k zásadným kultúrnym zmenám. Skončila sa druhá svetová vojna, ktorá bola civilizačnou a ľudskou katastrofou nevídaných rozmerov. Postmoderní filozofi, osobitne J.-F. Lyotard, našli spojitosť medzi nárokom poznania na univerzálnu platnosť a ideológiou, ktorá prirodzene tenduje k totalite, prípadne k jej extrémnym prejavom, k teroru a vojne. Každá ideológia a totalita sa, podľa Lyotarda, zakladá na nároku mať pravdu, celok, dobro a pod., ktorý sa nelegitímne len sám v sebe potvrdzuje. Postmoderna preto odmieta a je nedôverčivá voči veľkým rozprávaniam vo filozofii, histórii, ale aj v iných vedách, ktoré si nárokujú na absolútnu platnosť. Postmoderna stojí na malých rozprávaniach, jazykových hrách bez nároku na absolútnu pravdu. W. Welsch tvrdí, že „*tam, kde končí celok, začína postmoderna*“ (S. Hubík, 1991, s.12). Postmoderna sa stavia proti totalizujúcim celkom a presadzuje pluralitu predstáv, ideí a hodnôt. **Pluralizmus** je kľúčom k porozumeniu postmodernity. W. Welsch tvrdí, že „*postmoderna je praktizovanie zásadného pluralizmu jazykov, modelov, postupov,*

*a to nielen v rôznych dielach po sebe, ale aj v jednom a tom istom diele, teda zmiešane. Postmoderna je rozhodný pluralizmus. Ide o pluralitu myslenia spôsobov konania, hodnotových systémov, orientácií, racionalít, všetky pravdy sa stávajú približné a rovnocenné.*<sup>40</sup>

Postmoderna nevzišla len z kritiky predchádzajúceho obdobia, v ktorom sa sformovali vysoko deštruktívne ideológie, ale priamo nadväzuje na technologické zmeny v polovici 20. storočia. Vo vzťahu k postmoderne je to predovšetkým rýchlejšie cestovanie a komunikovanie, čo podporilo **globalizovanie** sveta, a s tým súvisiace technologicky zlepšené médiá ako rozhlas a film, ale najmä **televízia**. O televízii možno povedať, že je postmoderným médiom *par excellence*. Je to preto, že obrazová informácia začína dominovať nad auditívnou a textovou informáciou. Navyše, televízia na rozdiel od filmu, neprináša obrazovú kontinuitu, ale diskontinuitu. V televízii sa striedajú žánre, nerozlišujú sa informácie na pozitívne a negatívne, vážne a banálne a ako hovorí N. Postman, televízia utvorila kaleidoskopický svet zábavy: „...svet – kaleidoskop, v ktorého zornom poli sa vynárajú obrazce, na okamih sa zastavia a hneď zasa zmiznú. Je to svet, ktorému takmer chýba súdržnosť a zmysel, svet, ktorý po nás nežiada, ba ani dokonca nedovoľuje, aby sme niečo podnikli. Svet, ktorý je, tak ako detský kaleidoskop, prísne samoučelný. A rovnako ako kaleidoskop je tiež nekonečne zábavný“ (N. Postman, s. 95 – 96).

S televíziou, ako vyššie upozorňuje Postman, prichádza nová epistemológia a axiológia. K tomu by sme mohli dodať, že aj nová ontológia, lebo sledovanie televízie nás vtáhuje do nových svetov, ktoré môžu byť živo vysielané, simulované alebo úplne virtuálne. O aké úrovne reality ide, ktorá je tá pravá a ktorá virtuálna? Nie je asi náhoda, že úvahy o **virtuálnej**, prípadne **simulovanej realite** prichádzajú práve s technologickým rozvojom televízie. Zdá sa, že mnohí filozofi, medzi ktorými vynikal najmä J. Baudrillard, si v kontexte média televízie uvedomili, že všetka realita je mediálne sprostredkovaná a vlastne virtualizovaná. Baudrillard hovoril o simuláciách a v kontexte televízie išlo o simulácie tretieho rádu. V obrazových simuláciách už ide o realitu, ktorá je bohatšia ako reálna realita. S posunom k internetu už hovorí o simuláciách štvrtého rádu, keď už je znak uvoľnený od objektu, simulácie simulujú simulácie, a tak sa vytvára hyperrealita. V epoche štvrtého rádu simulácií, realita podľa Baudrillarda už nejestvuje, lebo techno-mediálny svet nás presvedčil, že nie je vzťah medzi znakom a objektom, ale že znaky odkazujú len na ďalšie znaky. Táto situácia však *de facto* existovala v každej dobe, len nebola uvedomovaná. V podstate už aj reč virtualizuje svet, lebo ho určuje, pomenuje, analyzuje, vytvára vzťahy a pod. Naš vzťah ku skutočnosti je vždy

40 Pozri: [http://ii.fmph.uniba.sk/~flit/fvp/postmoderna\\_welsch\\_w.html](http://ii.fmph.uniba.sk/~flit/fvp/postmoderna_welsch_w.html).

mediálne sprostredkovaný, a teda aj konštruovaný – virtualizovaný. Tento typ epistemológie je krízou reprezentácie novovekého objektu v subjekt – objektovom dualizme poznávania. Spochybnenie ontologického statusu reality má svoje konzekvencie v hodnotovom systéme. Ak sa niet o čo oprieť, tak sa nedá určiť ani stabilný a pretrvávajúci zmysel.

S rozkolísanou realitou sa menia aj základné existenciálne kategórie človeka – čas a priestor. Lineárny čas stráca na význame, lebo okamžité obrazy naše zmysly a vedomie neustále pútajú k prítomnosti. Podstata televízie jednoducho nedáva priestor na uvažovanie nad minulosťou alebo premýšľaním nad budúcnosťou. Marketing televízneho priemyslu je nastavený tak, aby neustále bojoval o pozornosť diváka, ktorý potom nemá čas spomínať a ani si príliš predstavovať budúcnosť. V postmoderne už ľudia nemajú záujem o minulosť, vlastné dejiny, nechcú sa ani príliš zaoberať budúcnosťou, ale chcú žiť pre prítomnosť. Kategória priestoru je, podobne ako čas, marginalizovaná, nemá hodnotu, lebo priestorové vzdialenosti prekonávame veľmi rýchlo a cez médium televízie môžeme sledovať živé vysielanie z hocikákeho miesta na zemi. Pred priestorom a časom už nemáme úctu, lebo sa stali len abstraktnými a málo hovoriacimi veličinami.

K formálnej stránke televízneho vplyvu patrí, ako hovoril aj N. Postman, premenlivosť obsahovo neporovnateľných obrazov. Ľudské myslenie sa postupne musí tomuto diktátu prispôbiť. Naša myslenie závisí od médií, konkrétne usporiadania znakov, ktoré v televízií sú obrazové, okamihové a diskontinuitné. Naša myseľ sa tak prispôbuje „myslieniu“ televízie, skáče z jednej myšlienky na druhú bez dlhšieho podržania jednej myšlienky a jej postupného rozvíjania. Napríklad v 19. storočí existovali dlhé, viachodinové verejné dišputy politikov (Lincoln vs. Douglas v USA), ktoré sa opierali o logickú argumentáciu, množstvo rečníckych prostriedkov, ako sarkazmus, ironia, paradox, metafory a pod., čo by v súčasnosti nebolo možné (N. Postman, 2010, s. 62 – 66). V súčasnej televíznej dišpute by to boli skôr krátke dialógy, ktoré by okrem logickej argumentácie boli podfarbené aj emóciami, priamym alebo nepriamym slovným útokom voči politickému súperovi a pod. V prvom prípade ide o dôraz na lineárnu segmentáciu znakov a myslenia a v druhom zasa na nelineárnu a diskontinuitnú organizáciu znakov a myslenia.

N. Postman si myslí, že hlavnou funkciou televízie je zabávať. Tvrdí, že „zábava je zastrešujúca ideológia celej televíznej komunikácie“ (N. Postman, 2010, s. 105). Postmanovi však nevadí, že televízia ponúka zábavné témy, ale to, že všetky témy premieňa na zábavu. Zábavné obsahy sú masové, podobne ako v moderne obsahy tlače, ale s tým rozdielom, že sa už nerozlišuje medzi vyššou a nižšou kultúrou, prípadne zábavou. Všetko v konečnom dôsledku určuje trh, ktorý rozbíja hierarchický hodnotový systém.

Postman si všimol, že aj výchova a vzdelanie je pod silným vplyvom televízie, jej obrazového, rýchleho, diskontinuitného a zábavného charakteru. N. Postman tvrdí: „*Stojíme tvárou v tvár rapidnému rozkladu vzdelávajúcej koncepcie založenej na nízkej rýchlosti šírenia tlačeného slova a nástupu nového typu vzdelávania, ktoré vychádza z elektronického obrazu, pohybujúceho sa rýchlosťou svetla. ...Úplne oprávnené môžeme konštatovať, že najdôležitejší vzdelávací proces dnes v Spojených štátoch neprebíha v triede, ale doma pred televíznou obrazovkou, a miesto školských úradníkov a učiteľov na ňu dozerajú riaditelia televíznych spoločností a protagonisti zábavných programov*“ (N. Postman, 2010, s. 167). Televízia podľa neho má schopnosť ovládať čas, pozornosť a kognitívne návyky mládeže. Tak ako bolo kedysi podľa Cicera, že „*filozofia je kultúra ducha*“, tak dnes je „*televízia nová kultúra, respektíve nová kultivácia ducha*“. Televízia kultivuje ducha podľa vlastných televíznych zákonitostí. Podľa Postmana je učebným plánom bez hierarchie, kontinuity a postupnosti, čo podkopáva myšlienku, že postupnosť alebo kontinuita, by mala nejako súvisieť s myslením (N. Postman, s. 169). Televízia všetky informácie predkladá jednoznačne, presne a zrozumiteľne, čo budí dojem, že cieľom poznávania má byť rozptýlenie neistôt a spokojnosť (N. Postman, s. 170) a nie namáhavé premýšľanie o podstate vecí, pravdivosti informácií a pod. Tretím „*kultivačným*“ princípom televízie je odpor voči metóde výkladu, ktorá zahrňuje spor, hypotézu, diskusiu, logickú úvahu či akékoľvek iné tradičné nástroje rozpravy založenej na rozume. V televíznom vyučovaní sa táto metóda pretavuje do podstatne zriedenej formy rozprávania prostredníctvom obrazov s hudobným doplnením. N. Postman (171 – 177) demonštroval vzdelávanie pomocou televízie na celoštátnom projekte „*Plavba Miami*“. Celý projekt stál 3, 65 milióna dolárov a bol určený na štúdium veľrýb. Postman ho podrobil kritickej analýze, lebo nastolil tému, čo sa treba učiť, prípadne, čo je hodné učenia a ako sa to učiť, t. j. formou zábavy.

Postman významnou mierou prispel k poznaniu televíznych účinkov na diváka, tvorbu kolektívnej mentality, ale tiež aj na výchovu a vzdelávanie. Televízia podľa neho zásadnou mierou prispela k spojeniu zábavy a výučby. Takýto typ spojenia podľa neho nenájdeme v dejinách výchovy od Konfucia cez Platóna Cicera, Locka až k J. Deweymu. Zábava posilňuje prítomnosť a Cicero „*dokonca poznamenal, že zmyslom výchovy je oslobodiť žiaka z tyranie prítomnosti*“ (N. Postman, s. 169). Odstup a istý nadčasový prístup môžeme získať len premýšľaním, ktoré podporuje skôr písmo a tlač. V televízii je už všetko vypovedané a v divákovi podporuje pasivitu. Vo výchove a vzdelávaní však neplatí akýsi bezbolestný samovývoj, ale namáhavý proces rastu k novému vedeniu a sebaformácii.

Na porovnanie k Postmanovmu pesimistickému prístupu k televízii vo

vzťahu k vzdelávaniu, prípadne výchove, môžeme uviesť o 16 rokov starší optimistický prístup M. McLuhana. Tú istú charakteristiku televízie, ako je obraz, sekvenčnosť, diskontinuita, McLuhan hodnotí pozitívne. V roku 1969 bol v časopise *Playboy* publikovaný rozhovor, v ktorom medzi iným uvádza, že vzdelávací systém je už zastaraný a neprispôsobený novej generácii, ktorá vyrastá na televízii: „*Celý náš vzdelávací systém je reakčný, zameraný na minulé hodnoty a minulé technológie. ... televízne dieťa túži po hlbokjej participácii, nie po lineárnom oddelovaní a uniformných, postupne usporiadaných schémach*“ (M. McLuhan 2008, s. 230). McLuhan z médií najviac obdivoval televíziu a netajil sa tým, že práve televízia by mala prispieť k vytvoreniu jedného „tribálneho vedomia“, teilhardovskej „noosféry“, ale ešte nemohol vidieť dôsledky vplyvu televízie na kultúru a osobitne výchovu a vzdelávanie. Podľa nás reálnejší názor na televízne pôsobenie, ktorý je navyše podporený aj skúsenosťami, priniesol Postman v 80. rokoch.

Postman, samozrejme, nebol prvý, ktorý upozornil na negatíva televízneho a vôbec mediálneho pôsobenia. Táto reflexia bola prítomná už od 60. rokov 20. storočia a od 70. rokov 20. storočia začínajú vznikať aj prvé koncepcie mediálnej výchovy. V tomto prvom období mediálnej výchovy, ako hovorí Brestovanský, bolo treba „*objasniť, ako sú médiá ovplyvňované komerčnými záujmami a ako zasahujú do ich obsahu, produkcie, techniky a distribúcie*“ (M. Brestovanský, 2010, s. 25). V 50. a 60. rokoch došlo k silnej komercionalizácii médií, najmä v USA, a bolo stále ťažšie rozpoznať spravodajskú informáciu od reklamného produktu. Expanzia amerického kultúrneho priemyslu zasa na druhej strane vyvolala reakcie iných krajín, ktoré sa snažili chrániť pred prienikom amerikanizácie do svojich kultúr. Mediálna výchova mala ambíciu takisto rozvíjať kritické myslenie voči novým totalitárnym propagandám (M. Brestovanský, 2010, s. 22).

### 2.6.3 Mediálna výchova a jej perspektívy vo vzťahu k súčasnému „boomu“ elektronických médií

Pod pojmom „súčasnosť“ myslíme posledné vymedzenie skúmaného obdobia od roku 1990 do roku 2012, t. j. dodnes. V tomto vyše dvadsaťročnom období nastali významné politické a mediálne zmeny, ktoré majú bezprostredný dosah na našu súčasnosť. V rámci médií nastúpil **internet**, ktorý revolučným spôsobom zmenil svet médií, kultúry a spoločnosti. Internet, vrátane aktuálnych sociálnych sietí, je nepochybne dominantným médiom súčasnosti. Preto treba internet preskúmať, čo je to za fenomén, aký je jeho pôvod, podstata a ako vplýva na utváranie kolektívnej mentality a organizácie. Od poro-

zumenia internetu závisí aj výchova, resp. mediálna výchova, ktorá by mala naučiť ľudí poznávať tieto vplyvy, rozlišovať pozítíva a negatíva a celkovo ich vedieť nasmerovať na pozitívne hodnoty v živote.

Internet ako produkt počítačových (informačných) technológií siaha až do roku 1946, keď bol vyvinutý prvý elektromechanický počítač ENIAC s rozlohou 170 m<sup>2</sup>, s hmotnosťou 30 ton a s 18 tisíc elektrónkami. V roku 1969 Ted Hoff vyvinul mikroprocesorový počítač, ktorý bol 10-krát menší ako poštová známka a výkonnosť mal ako počítač spred 23 rokov. V 80. rokoch sa vyvinuli prvé obrazkové počítače IBM, v 90. rokoch to bol nástup Microsoftu a internetu. Možno povedať, že pre nové informačné technológie je typická miniaturizácia, zvyšovanie rýchlosti, digitalizácia a budovanie sietí. Miniaturizácia sa zvyšuje do ultra mikroskopických úrovní a rýchlosť sa približuje rýchlosti svetla. Digitalizácia sa prejavuje v prevode obrazov a zvukov do numerického kódu 0 a 1. Budovanie sietí zaznamenalo enormný rozmach najmä nástupom internetu začiatkom 90. rokov. Internet je podľa J. Lohissa médiom epochy netvarovosti, ktoré nemá nič spoločné s masovými médiami, ako je rádio alebo TV (Lohisse, 2003, s. 167). Podobne hovorí T. H. Eriksen (2009, s. 17), že internet je výnimočné médium a jeho vznik začiatkom 90. rokov považuje za štart 21. storočia. Internet je médiom, do ktorého môže subjekt aktívne vstupovať a komunikovať. To je hlavný rozdiel od masových médií, v ktorých recipient len pasívne preberal obsahy. Na internete si ich sám vyberá a s nástupom sociálnych sietí (facebook, twitter a iné) môže aj interaktívne komunikovať s ďalšími používateľmi.

Jazyk tohto média je technicko-digitálny, a človek, ak chce pomocou neho komunikovať, tak sa mu musí prispôbiť. Takýto typ komunikácie nadobúda technicko-humánnu povahu, stáva sa **techno-rečou**. Otázkou je, do akej miery nás nová technológia determinuje, či tento vplyv je len pri aktuálnom používaní alebo s vplyvom aj mimo používania technológií? Tento vplyv nie je ešte úplne rozpoznaný, ale na základe poznania vplyvu iných médií môžeme usudzovať, že aj elektronické médiá, osobitne internet, bude mať prerastajúci vplyv a bude vstupovať do našich predstáv, túžob a bude meniť štruktúru myslenia.

Kolektívna mentalita sa takisto mení, lebo elektronické médiá zasahujú do nášho spôsobu myslenia, obrazotvornosti a podmieňujú chápanie sveta. Myslenie človeka sa pri používaní internetu prispôbuje toku informácií, ktoré sa v komunikácii objavujú a menia bez súvislostí, ako napríklad pri *surfovaní* na internete. **Myslenie** je tak často **skratkovité, nesúvislé a bez sústredeného rozvíjania informácií a logickej argumentácie**. V komunikácii na internete (kyberpriestore) kolabujú aj naše predstavy o čase a priestore. V epoche hovorenia ľudia prežívajú cyklický čas. Písmo láme kruh času a poskytuje model

plynutia, lineárny čas s minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou. V novoveku sa čas mechanizuje a v modernej dobe dôjde k dichotómii pracovného a voľného času. Čas sa trávi (konzumuje) vo voľných chvíľach. V informačnej epoche lineárny a postupný čas v komunikácii blížiaci sa rýchlosti svetla už stráca význam. Čas sa vníma ako **súčasný** (simultánny) a **okamihový**. Každý významný komunikačný systém existoval v spoločenskom priestore: dedina – epocha hovorenia, mesto – epocha písma, megapolis – masová komunikácia. Trojrozmerný priestor sa v komunikácii na internete ruší a zostáva len vizuálno-auditívny priestor – **kyberpriestor**. Zdá sa, že novým komunikačným priestorom epochy netvarovosti bude kybernetický priestor ako nové „technické mesto“ – *technopolis*.

Kolektívna mentalita epochy netvarovosti utvára aj novú **spoločenskú organizáciu**, ktorú J. Lohisse nazýva **celulárnou**. Pod celulárnou alebo bunkovou spoločnosťou si môžeme predstaviť fyzicky izolovaného človeka, ktorý prostredníctvom kyberpriestoru komunikuje, pracuje, nakupuje a aj sa zabáva. Tieto komunikačné bunky, ako to vidíme v súčasnosti napríklad aj na facebooku, sa môžu združovať do väčších celkov, ktoré spájajú isté hodnoty a idey. Princíp individualizácie však platí aj tu ako obmedzenie, ohraničenie spoločného a vylúčenie iného. Podľa J. Lohisse (2010, 179 – 183) sa vytvára aj nový typ moci – **celularizácia moci**. Tí, ktorí dokážu udržať tempo s novými technológiami sa dostanú na spoločenskom rebríčku vyššie, ale tí, ktorí to nedokážu, sa na spoločenskej úrovni prepadnú.

Existujú nejaké **morálne a spoločenské riziká** spojené s novým existenciálnym prežívaním sveta v kyberpriestore? Aspoň niektoré si môžeme priblížiť:

1. Vo virtualizácii reality. Prežívanie simultánneho času sa priamo a bezprostredne realizuje vo virtuálnej realite, ktorá môže vstupovať aj do nášho reálneho sveta. To napríklad môžeme vidieť v hre *Second life*, ktorá nemá len psychologický vplyv na hráča (v prežívaní iných identít a iného života), ale aj konkrétny finančný, pretože virtuálne *linden*y, ktoré sa dajú získať obchodovaním v *Second life* sa dajú zameniť za doláre.<sup>41</sup> Alebo v hre *cosplay*, v ktorej ide o napodobovanie vzorov z virtuálneho sveta.<sup>42</sup> Mladí ľudia sa obliekajú a identifikujú s hrdinami kreslených seriálov z virtuálneho sveta. Mnohí sa často nechcú vzdať svojej novej identity.
2. V devalvácii lineárneho času. Prežívanie simultánneho času posilňuje prítomný (súčasný) čas a zoslabuje lineárny čas s jeho minulosťou a budúcnosťou. Z. Bauman si napríklad všimol, že prežívanie času

41 Pozri: <http://www.secondlife.cz/raiffeisenbank-meni-koruny-na-linden> (stiahnuté 6. 3. 2011).

42 Pozri: <http://en.wikipedia.org/wiki/Cosplay> (stiahnuté 6. 3. 2011).

v kyberpriestore je akési axiologicky vyprázdnené, keď o ňom hovorí: „prázdny čas, v ktorom sa nič nedeje. ... Nemateriálny a ľahký, efemérny čas, ktorý nie je možné naplniť ničím, čo by mu dalo zmysel a váhu“ (Z. Bauman, 2001, s. 107). V axiologickej rovine to môžeme vidieť v strate záujmu o históriu a tradíciu s jej hodnotami, ideami a normami. Súčasných mladých ľudí už neoslovuje napríklad idea národa, pre ktorú ľudia v minulosti zomierali. Ale nielen to, M. Bauerlein (2010, s. 25 – 40) vo svojich výskumoch presvedčivo preukázal, že vznikajú veľké nedostatky vo vedomostiach, ktoré sa viažu na históriu a občiansku spoločnosť.

3. V marginalizácii trojrozmerného, geografického priestoru. Simultánny čas sa prežíva v kyberpriestore, ktorý môže byť fiktívny alebo „tele-víziou“ reálneho priestoru a udalostí. V druhom prípade dochádza ku kontrakcii geografického priestoru, k okamžitému nazeraniu rôznych geografických priestorov, čo môže vyvolávať pocit marginalizácie geografických priestorov s pocitom totálnej globalizácie a priestorovej stiesnenosti.<sup>43</sup> Mladý človek tak pristupuje ku geografickej rozľahlosti s menším rešpektom a jeho seberealizácia sa už neuskutočňuje len v závislosti od konkrétneho fyzického miesta. Internet a globalizácia vytvorili ruptúru medzi fyzickým miestom a sociálnou rolou alebo spoločenskou realizáciou (J. Meyrowitz, 2006, s. 43). Riziko spočíva v strate kultúrnej identity, pocitu domova, ktorý sa vo veľkej miere viaže na geografickú lokalitu a jej tradíciu.
4. V nazeraní na život z hľadiska hry (*sub specie ludi*). Kyberpriestor umožňuje okamžité a nezáväzné prechody z jedného virtuálneho sveta do druhého, čo môže vyvolať pocit, že aj reálny život je len takouto nezáväznou hrou. Okrem toho, v kyberpriestore nejestvujú morálne a ani iné obmedzenia v podobe zákazov alebo príkazov, čo môže posilniť pocit neobmedzenej slobody a znížiť toleranciu voči morálne nežiaducim obsahom.<sup>44</sup>
5. V axiologickej atrofii a vytváraní pseudosakrálne. Pre svet médií je typický rýchly sled informácií bez axiologického rozlišovania, čo vytvára dojem rovnocennosti informácií a pri ich vysokej frekvencii necitlivosť voči negatívnym obsahom. Na druhej strane sú v médiách zosilňujúce efekty, ktoré z obyčajných ľudí môžu vytvoriť veľké hviezdy a v niektorých prípadoch môžu dosiahnuť až akúsi polobožskú povahu, ako sa to stalo v prípa-

---

43 Podľa P. Virilia je „tele-vízia“ ako akési „univerzálny voyerizmus“ ohlásením poslednej fáze globalizácie ako globalizácie pohľadu, ktorá je súmrakom dejín (P. Virilio, 2004, s. 27).

44 N. Postman v kontexte hry a zábavy tvrdí, že nás nezničí orwellovský svet zákazov a príkazov, ale skôr huxleyovský svet zábavy alebo presnejšie, predmet našej lásky (N. Postman, 2010, s. 5).



de Lady Gagy.<sup>45</sup> Médiá naplňajú predstavy a želania recipientov a v tomto recipročnom vzťahu sa môže utvárať aj sakrálnu, ktoré sa objektivizuje vo filmoch, prípadne v televíznych realitách show a pod.

6. V skupinových izoláciách na sociálnych sieťach. V internetovej komunikácii, ako napríklad na facebooku, dochádza najmä u mládeže ku skupinovému prežívaniu prítomného času, ktorého obsahy vyplňajú ich idoly z pop scény na jednej strane a na druhej strane vytlačujú tradičné hodnoty a idey, čím sa generačne, ale skupinovo izolujú. M. Bauerlein tvrdí: „*Mladí ľudia sa nikdy tak intenzívne nezaoberali sami sebou, nemali k sebe tak blízko, neboli toľko aktívni v adolescentnom kontakte. Keďže tínedžerské symboly a pesničky, horúce klebety a hry, komunikácia mladých neobmedzená v čase a priestore, vnikla až do ich spálni, zakuklila ich do generačnej izolácie. Autonómia priniesla svoje obeť: čím viac sa venujú sami sebe, tým menej si pamätajú minulosť a predstavujú budúcnosť*“ (M. Bauerlein, 2010, s. 19). Internetová sociálna komunikácia môže spôsobiť neschopnosť komunikovať interpersonálne, „tvárou v tvár“, môže spôsobiť medzi-generačné problémy a stratu času, ktorý by sa dal užitočnejšie stráviť.
7. Zábava a závislosť. Mediálna, osobitne internetová komunikácia sa najmä vo voľnom čase využíva predovšetkým na zábavu. Pod zábavou môžeme rozumieť hry, surfovanie na internete, chatovanie, ale aj komunikáciu na facebooku. Z niektorých obsahov sa postupne môže vyvinúť aj závislosť, ako sú hry, pornografia a iné. Takáto závislosť má vážne sociálne dôsledky a často sa musí až klinicky liečiť.

Elektronické médiá, osobitne internet, ako sa ukazuje, nie sú až takými neškodnými pomocníkmi, ale môžu sa stať aj veľkými zotročovateľmi. Z tohto dôvodu **mediálna výchova**, najmä po nástupe internetu, nabrala na vážnosti a do svojich osnov musela implementovať nové možnosti, ale najmä riziká tohto média.

Súčasná mediálna výchova na Slovensku sa inšpirovala s rozbehnutými projektmi mediálnej výchovy v zahraničí, o ktoré sa zaslúžili Ch. Wornsnop, D. Buckingham a J. W. Potter (s. 400 – 402). Podľa D. Petranovej (2011, s. 422) na Slovensku bol prelomový rok 1999, lebo v práve v tomto období vznikli prvé výskumy z mediálnej problematiky. Zaslúžil sa o to S. Brečka so svojím „*Heslárom mediálnej komunikácie*“. V tomto roku aj Ministerstvo

45 Lady Gaga sa raz vyjadrila: „*Odkaz, melódie, réžia, zmysel, ktorý to dá mojim fanúšikom a ktorý dáva mne, to je úplná sloboda. Zistila som, že mám schopnosť meniť svet, keď som začala dostávať listy od mojich fanúšikov. Zachránila si mi život, pretože ja som gej a moji rodičia ma vyhodili...’. Moji obdivovatelia sa ku mne viažu ako k ľudskej bytosti, ale aj ako k nadľudskej bytosti. Ako k superčloveku, ktorým istotne som.*“ Webnoviny, 17. 9. 2010. In: <http://www.webnoviny.sk/kultura/lady-gaga-som-nadludska-bytost-a-zme/220481-clanok.html>

školy Slovenskej republiky podporilo návrh na zavedenie mediálnej výchovy do škôl. Prípravou sa začal zaoberať Štátny pedagogický ústav a zodpovednou riešiteľkou sa stala V. Kačinová. Projekt „*Mediálna výchova*“ bol vypracovaný v roku 2005 ako nepovinný a voliteľný predmet pre základné školy a osemročné gymnáziá. V tom istom roku prebehlo v niektorých triedach experimentálne overovanie predmetu. Od školského roku 2008/2009 bola „*Mediálna výchova*“ zaradená ako nepovinný predmet pre 5. – 9. ročník základných škôl a 1. – 4. ročník osemročných gymnázií (D. Petranová, 2011, s. 424). Na tento projekt nadväzoval projekt kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov, ktorý sa realizoval od februára 2008 v spolupráci s Katedrou masmediálnej komunikácie a reklamy Filozofickej fakulty UKF v Nitre a bol úspešne zavŕšený v roku 2010 (D. Petranová, 2011, s. 424). Fakulta masmediálnej komunikácie UCM v Trnave sa viackrát podieľala na vypracovaní projektu mediálnej výchovy. Najskôr to bol projekt KEGA s názvom „*Koncepcia výučby predmetu mediálna výchova na stredných školách*“, ktorý sa riešil v rokoch 2005 – 2008. Následne to bol projekt Európskeho sociálneho fondu „*Návrh koncepcie výchovy k mediálnej gramotnosti na stredných školách v podmienkach SR*“, ktorý sa realizoval v rokoch 2006 – 2008. A nakoniec v roku 2009 vláda Slovenskej republiky schválila návrh „*Koncepcie mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania*“. Cieľom tejto koncepcie bolo vytvorenie *Centra mediálnej výchovy*, ktoré je súčasťou ministerstva kultúry od začiatku roku 2011. V roku 2010 vzniklo *Centrum mediálnej gramotnosti* pri FMK UCM v Trnave (D. Petranová, 2011, s. 426).

Čo je mediálna výchova, aký je jej obsah a zameranie? D. Petranová tvrdí, že „*spoločným menovateľom takmer všetkých definícií mediálnej výchovy je idea rozvoja kritického myslenia. Nadobudnutá kompetencia by mala konzumentom (publiku) pomôcť porozumieť mediálnym obsahom, prinútiť ich k väčšej selektívnosti pri voľbe médií a konkrétnych produktov, podporiť vnímavosť, schopnosť usudzovať a zužitkovať sledovanie vo svoj prospech*“ (D. Petranová, 2011, s. 400). Pod mediálnou výchovou sa však rozumie nielen rozvoj kritického myslenia, ale aj zvyšovanie spoločenského povedomia o médiách, mediálnom obraze sveta a schopnosť kreatívneho riešenia problémov (D. Petranová, 2011, s. 401).

D. Petranová (2011, s. 401) hovorí o troch cieľoch mediálnej výchovy: získanie **mediálnych kompetencií, mediálnej gramotnosti a kritického myslenia**. Pod mediálnymi kompetenciami rozumie súbor poznatkov a zručností, ktoré sú výsledkom mediálnej výchovy. Ide o schopnosť reflektujúco a kriticky využívať všetky druhy médií a ich produkty, ktoré pomáhajú človeku orientovať sa v množstve informácií, vytvoriť si k nim odstup a vlastný názor.

Mediálne kompetencie a mediálna gramotnosť sa môžu chápať synonymicky, ale aj rozdielne, lebo v mediálnej gramotnosti ide predovšetkým o spôsobilosť dekodovať mediálne obsahy, ktoré k nám prichádzajú informačnými kanálmi. Za najdôležitejšiu kompetenciu sa považuje kritické myslenie. D. Petranová (2011, s. 403) ho charakterizuje „ako samostatné myslenie, v procese ktorého človek dospeje k novému poznatku prostredníctvom bádania, porovnávania či overovania si správnosti vlastných aj iných myšlienok. ... Tento typ myslenia umožňuje vidieť svet v skutočnej a nie mediálnej realite“. Tým sa podľa Petranovej zvyšuje osobná sloboda a schopnosť svoje poznatky aplikovať v praxi.

V mediálnej výchove sa ešte rozlišujú dva rozmerly mediálnej gramotnosti: **vedomostný** a **zručnostný**. Pod vedomostným rozmerom sa vo všeobecnosti rozumie kriticko-hermeneutický prístup, v ktorom ide o kritickú reflexiu a interpretáciu rôznych mediálnych obsahov. Reflexia sa dotýka širšieho prepojenia médií s kultúrou, lebo skúma napríklad aj kultúrne symboly, mýty, stereotypy a podobne. Zručnostný rozmer sa dotýka pragmatickej schopnosti učiť sa pomocou činnosti („*learning by doing*“). Žiak sa napríklad učí na základe vyhotovenia vlastných mediálnych produktov. Tento koncept výchovy rozpracoval J. Dewey a je typický pre USA.

Mediálna výchova má za cieľ vychovávať ľudí k mediálnym kompetenciam, a najmä ku kritickému odstupu od médií. Otázka však je, či je možné dosiahnuť takýto kritický odstup a či náhodou už aj učitelia (vychovávateľa) nie sú pod vplyvom médií a kultúry? Ďalšou otázkou je, či vôbec vieme všetky vplyvy reflektovať a ak áno, či ich môžeme alebo či je reálna snaha ich zmeniť. Vychádzame totiž z vyššie uvedeného predpokladu, že médiá postupne vytvorili novú kultúru, ktorej sme súčasťou, a to natoľko, že sa podieľa aj na utváraní našej identity. Elektronické médiá nepochybne utvárali a utvárajú všetky generácie a v rámci nich najmladšiu, najmä internet. Používanie elektronických médií sa stalo súčasťou každodenného života. Mediám sa však prispôsobujeme vnímaním, myslením a hodnotovou orientáciou. Preto vzniká pochybnosť, či sa môžeme úplne odpútať od médií. Nie je to však len vzťah k mediám. Mediá totiž po čase vytvorili novú kultúru, ktorá nás presahuje a tak isto veľmi silne ovplyvňuje. Môžeme spolu s M. Brestovanským povedať, že „*mediá sú produktmi a zároveň tvorcami kultúry*“ (2010, s. 34). To sú v podstate dva vrcholy Lohissovhovho trojuholníka, ktorý ešte môžeme doplniť o spoločenskú organizáciu, ktorá sa individualizuje („*celularizuje*“).

Z tohto dôvodu má mediálna výchova svoje obmedzenia. Limity má jednoducho v tom, že neprekročí danú, prípadne rozvíjajúcu sa paradigmu neskoršej postmodernity. Ekonomizmus, individualizmus, hedonizmus, materializmus a konzumizmus síce možno kritizovať, ale pravdepodobne sa na ňom nič ne-

zmení. Podobne aj ďalšie hodnoty ako ideál krásy, kult mladosti, sú veľmi silné a viac-menej ich skoro väčšina ľudí podvedome uznáva. Navyše, v mediálnej výchove sa málo alebo skoro vôbec nereflektujú zmeny, ktoré nám prinášajú marginalizáciu lineárneho času a fyzického priestoru. Málo sa hovorí o diktáte zrýchľovania činností a udalostí, ktoré sú pre človeka, ktorý má svoje časopriestorové limity, zničujúce. Mediálna výchova by si mala osvojiť aj filozofický prístup k médiám a výchove, aby tak dosiahla vyšší stupeň zovšeobecnenia, ktorý by jej umožnil ešte viac sa odpútať od médií a danej kultúry. Len z tejto pozície bude môcť lepšie chápať celý kontext súvislostí a problémov, ktoré ju momentálne presahujú.

## Záver

Vplyv médií, osobitne masových médií, na kultúru a spoločnosť, bol rozpoznávaný pomerne skoro, a to najmä so šíriacou sa reformáciou v 16. storočí. Preto sa už v tomto období rozlišovali knihy ako žiaduce, nežiaduce, kacírskate vrátane zoznamov takýchto kníh. Voči nežiaducim knihám nebola ešte postavená výchova, ktorá by apelovala na rozum, prípadne city, hodnoty, normy, na základe ktorej by sa mal človek naučiť rozlišovať medzi dobrými alebo zlými obsahmi. Skôr išlo o reštrikcie vládnucej moci. Kníhtlač a neskôr periodická tlač vytvorila v 19. storočí masového človeka. S kritikou masového človeka sa stretávame najmä vo Frankfurtskej škole, ale ani jej protagonisti nevytvorili osobitú výchovu zameranú na boj proti masovosti. Na druhej strane predstaviteľ amerického pragmatizmu J. Dewey vnímal tento fenomén pozitívne. Podľa neho vzdelanie už nebolo uzatvorené len pre elitu, ale dostupné širokým masám. Výchova k médiám, či dokonca mediálna výchova, napriek silnému presvedčeniu o vplyve médií, však v období moderny nebola rozpracovaná.

V období postmoderny bola dominantným médiom televízia, ktorá presunula dôraz na ikonické obrazy, fragmentárnosť a nesúvislosť. N. Postman, ako kritik televízie, vidí v tomto médiu odklon od racionálneho a logického myslenia k zábave založenej na meniacich sa obrazoch. Na druhej strane M. McLuhan videl v televízii médium, ktorému by sa mali prispôbiť aj učebné osnovy. Napriek jeho hlasu však boli čoskoro rozpoznané nežiaduce obsahy, ktoré sa dostávali do TV vplyvom komercionalizácie a ktoré vyvolali dopyt aj po mediálnej výchove. V 60. a najmä v 70. rokoch sa mediálna výchova pomaly začína aj inštitucionalizovať.

V súčasnosti, s technologickým pokrokom všetkých médií a osobitne internetu, sa médiá na jednej strane považujú za prínosné, napríklad v komunikácii a informovanosti, ale na druhej strane sa zasa oveľa viac uvedomujú

riziká, napríklad v deformovanom vnímaní reality, závislosti a pod. Preto sa nepochybuje o tom, že mediálna výchova je dôležitá a mala by viesť k získaniu mediálnych kompetencií a najmä kritického myslenia. Aby mediálna výchova zvýšila svoju účinnosť, mala by podľa nás viac kooperovať s filozofiou, osobitne filozofiou výchovy. Filozofia výchovy by jej mohla pomôcť lepšie porozumieť vplyvu samotných technológií na myslenie, predstavivosť a celú kultúru.

## LITERATÚRA

- BAUERLEIN, M. (2010) *Najhlúpejšia generácia. Ako digitálna éra ohlupuje mladých Američanov a ohrozuje našu budúcnosť alebo: never nikomu pod 30*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov. 208 s. ISBN 978-80-8061-431-7
- BAUMAN, Z. (2001) *Globalizace. Důsledky pro člověka*. Praha: Mladá fronta. 160 s. ISBN 80-20408-17-7
- BRESTOVANSKÝ, M. (2010) *Úvod do mediálnej výchovy*. Trnava: TU v Trnave. 88 s. ISBN 978-80-8082-396-2
- ERIKSEN, T. H. (2009) *Tyranie okamžiku*. Brno: Doplněk. 168 s. ISBN 978-807239-238-4
- LOHISSE, J. (2003) *Komunikační systémy*. Praha: Karolinum. 198 s. ISBN 80-246-0301-2
- HUBÍK, S. (1991) *Postmoderní kultura. Úvod do problematiky*. Olomouc. 55 s. ISBN neuvedené.
- MEYROWITZ, J. (2006) *Všude a nikde. Vliv elektronických médií na sociální chování*. Praha: Karolinum. 341 s. ISBN 80-246-0905-3
- McLUHAN, M. (2008) *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno: Jota. 420 s. ISBN 978-80-7217-128-6
- PETRANOVÁ, D. (2011) *Mediálna výchova*, s. 400 – 431. In: Lexikón masmediálnych štúdií. Trnava: FMK v Trnave. ISBN 978-80-8105-207-1
- POSTMAN, N. (2010) *Ubavit se k smrti. Veřejná komunikace ve věku zábavy*. Praha: Mladá fronta. 208 s. ISBN 978-80-204-2206-4
- PRAVDOVÁ, H. (2009) *Determinanty kreovania mediálnej kultúry*. Trnava: FMK UCM. ISBN 978-80-8105-113-5
- SINGULE, F. (1991) *Americká pragmatická pedagogika. John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-20715-4
- VIRILIO, P. (2004) *Informatická bomba*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. 167 s. ISBN 80-86818-04-7

## 2.7 Školská politika, učiteľ a výchova

(BRANISLAV MALÍK)

Pedagogické myslenie historicky koreluje aj s vývinovými zmenami školy ako inštitúcie, vrátane zmien jej funkcií a rolového repertoáru učiteľa, vynútenými zmenenými kultúrno-historickými pomermi. Mnohé z týchto funkcií stratili v nových spoločensko-historických podmienkach svoju relevanciu, o mnohé ďalšie funkcie vyžiadané aktualizovanou spoločenskou objednávkou sa musel jej repertoár obohatiť. Funkcie školy sa od nástupu moderny menia najmä v závislosti od zmien funkcií štátu a od zmien vládnutia. V súčasnosti sa situácia mení v tom, že do neho dnes zasahuje viacero aktérov. Vládnutie sa stáva „mnohovrstvovým“ – popri štáte sa v ére globalizácie na mocenskú scénu dostávajú aj rôzne lokálne i nadštátne inštitúcie vrátane demokraticky nelegitimovaných subjektov, k akým patria médiá či nadnárodné korporácie. Hoci sa niektoré z týchto funkcií v čase nemenili, pod tlakom dobových výziev dochádzalo k presunom dôrazu medzi nimi alebo sa menil ich obsah, spôsob a prostriedky ich napĺňania.<sup>46</sup> Trend však smeruje k zužovaniu kompetenčnej základne školy, hroziaci totálnym vyprázdnením jej kompetenčného poľa, v dôsledku čoho sa dnes začína v otázke hovoriť aj o opodstatnenosti školy ako verejne uznávanej a z verejných zdrojov finančne podporovanej inštitúcie.

Jednou z týchto pretrvávajúcich funkcií školy je aj jej svetonázorová, resp. vzdelávacia funkcia. Z tohto hľadiska sa za poslanie školy považuje úloha sprostredkovať žiakom určitou spoločenskou autoritou certifikovaný názor na svet, resp. niektorú jeho parciálnu časť. Úlohou školy bolo naučiť žiakov orientovať sa v určitým spôsobom rozvrhnutom a hodnotami artikulovanom svete, ktorý sa v dôsledku činiteľov, ktoré človek uviedol do pohybu, stával stále viac zložitejším. Úlohou učiteľa bolo žiakov naučiť, ako svetu rozumieť a ako – na základe čoho, sa v ňom orientovať. V predmoderných dobách boli

---

46 Ich pretrvávajúce naprieč všetkými historickými obdobiami dáva teda možnosť komparovať odlišné, dobovo podmienené uhly pohľadu na tú istú problémovú situáciu, a tak lepšie uchopiť príslušné dobové výzvy a špecifiká.

takýmito kľúčovými orientačnými otázkami artikulujúcimi oblasť vzdelávania otázky čo a *načo*. Pod druhou z uvedených otázok sa však nemieni- la pragmaticky zameraná otázka – *na čo je to dobré, resp. k čomu nám to bude*, ale axiologicky dimenzovaná otázka *aký to má zmysel*. V moderne sa na popredné miesto dostávajú otázky *prečo* a *ako*. To však neznamená, že tie predošlé boli opustené. Len otázka *načo* sa už nekladie s takou naliehavosťou ako doposiaľ, keďže našla svoje všeobecne akceptované vyjadrenie v ideí pokroku – „pokroku v službách ľudstva“. Jej pointou bolo to, že ľudské dejiny majú zmysel, neustále k nemu gradujú a končia happy endom, ktorého bude účastné ľudstvo ako celok. I otázky *prečo* a *ako* sú na začiatku v službách uvedenej pôvodnejšej otázky *načo*. Musíme totiž najprv spoznať ako svet, ľudská spoločnosť či sféra ľudského ducha fungujú, aby sme ich mohli zapojiť do projektu permanentného zdokonaľovania ľudstva. Až neskôr sa stávajú otázkami samými osebe a pokrok (zúžený len na svoj jeden rozmer – rast) sa stáva účelom samým pre seba. Postmoderna sa rodí ako dôsledok „straty trpezlivosti“, resp. „únavy z dejín“. Napriek nasadenému grandióznemu úsiliu zostával totiž jeho výsledok stále v nedohľadne. Očakávania neboli napriek prineseným obetiam vyplnené, žiadny happy end sa nekonal, pointa dovtedy mobilizujúca životnú energiu európskeho ľudstva sa vytratila a idea pokroku tak s definitívnou platnosťou stráca svoju reálnu schopnosť pôsobnosti v dejinách. Na sklonku moderny svoju orientačnú (svetonázorovú) funkciu nakoniec stratila aj otázka *čo*. Ako uvádza filozof Egon Bondy, postmoderná kultúra sa zrodila z krízy objektivity vo vede a z krízy subjektu vo filozofii, to znamená z totálneho rozostrenia kontúr modernou vygenerovaného obrazu sveta (E. Bondy, 1996, s. 16). To, čo zostalo a pretrvalo, je už len otázka *ako*, ktorá dnes artikuluje aj látku, ktorá tu zostala ako predmet vzdelávania. I tu však časom dochádzalo k zmene spôsobu jej kladenia.

V nasledujúcom texte na dejinnom oblúku vymedzenom tromi historickými obdobiami rámcujúcimi tematický záber uvedenej publikácie – modernou, postmodernou a našou súčasnosťou, naznačíme trendy, ktoré v uvedenom časovom intervale určovali a určujú priebeh zmien v oblasti vzdelávania a profesijného záberu učiteľského povolania.

### 2.7.1 Súčasná kríza školstva a vzdelávania

V každom prípade to, čo je pre dnešnú dobu typické a s čím sa aj škola musí naučiť „počítať“, je strata kultúrnej zakotvenosti vzdelania a rozostrenie kontúr jeho adresáta. K spopretfňaniu významových súvislostí tvoriacich osnovu príslušnej kultúry, t. j. súvislostí, ktoré dovtedy umožňovali vnímať

svet ako určitý zmysluplný celok, dnes prispel aj spôsob, akým dnes médiá a následne i škola referujú o reáliách tohto sveta. Škola napríklad dnes už len informuje – sprostredkováva informácie bez komentára – bez ich spojenia s určitým kultúrnym kontextom. Bez uvedeného rozmeru možno však len ťažko nazvať uvedený proces vzdelávaním. To, čo je v televíznom médiu čoraz bežnejšie – sprostredkovávanie určitých udalostí len v ich bezprostrednej obrazovej a zvukovej podobe („bez komentára“), sa dnes stáva bežným štandardom aj v škole. Uvedený posun však nebol celkom „nevinný“. Ťažko ho obhajovať s odôvodnením, že sa tým vytvára priestor na vlastný názor žiakov alebo televíznych divákov. Keď prevráva len obraz s jeho bezprostrednou zvukovou kulisou, niečo podstatné zostane nekomunikované. Komentár totiž vždy uvádzal obraz na „pravú“ mieru – upozorňoval na to, čo fotografia skreslila, dopĺňal to, čo filmový záznam nedokázal zachytiť a bolo pre príslušnú udalosť nosné. Komentár tiež prekladal obraz z iných významových kontextov do nášho vlastného. Len na základe sledu týchto obrazov si nedokážeme vytvoriť na príslušnú vec alebo udalosť názor, ale nanajvýš len určitú predstavu (dojem).

Okrem spomínaných médií prispela k uvedenému posunu aj globalizácia. Rolu učiteľa ako kultúrne ukotveného komentátora diania vo svete problematizuje totiž aj multikultúrne prostredie, ktoré sa dnes stáva realitou mnohých škôl. Pomer medzi deťmi „starousadlíkov“ a deťmi migrantov sa v dôsledku globalizáciou zintenzívnených migračných pohybov v mnohých regiónoch radikálne zmenil a deti starousadlíkov sú dokonca v mnohých regiónoch, školách a triedach menšinou. Na uvedený problém nadväzuje ďalší, ktorým je problém spojený s výberom relevantných poznatkov, ktoré by sa mali stať obsahom všeobecného vzdelávania v podmienkach ich exponenciálneho nárastu. Kvantitatívny nárast poznatkov si totiž nutne vyžaduje ich selekciu – určenie okruhu tých z nich, ktoré by sa mali stať súčasťou národného kurikula. Tento výber je prirodzene sťažený v podmienkach multikultúrnej spoločnosti. Najvypuklejšie sa napríklad prejavuje tam, kde sa predmetom uvedenej selekcie stanú poznatky viazané na minulosť a ľudské kultúrne dejiny. Tu sa totiž nutne otvára otázka, ktoré z plejády osobností a historických udalostí budú zvýznamnené ako najpamätihodnejšie či považované za vrcholné okamihy dejín. Je zrejmé, že v multietnickom, multirasovom a multikultúrnom prostredí bude vyvíjaný tlak na to, aby sa z uvedeného okruhu vypustili osobnosti a udalosti, ktoré sú viazané len k niektorej okrajovej časti tohto multikultúrneho spoločenstva alebo sú pre niektorých iných jeho členov príliš „citlivé“. Ak by sme uvedenú úvahu dotiahli ad absurdum, uvedený proces selekcie poznatkov vyústí buď v odmietnutie histórie ako celku, alebo sa jej obsah zúži len na prezentáciu „neutrálnych“ historických dát (napr. na dejiny technických obja-



vov) alebo sa dejiny budú vyučovať rovnako ako náboženstvo – osobitná verzia dejín pre každú z uvedených kultúr (a teda aj svojou odlišnou históriou) diferencovaných skupín. Ten istý problém sa dnes týka aj všetkých hodnotovo dimenzovaných poznatkov, učebnej látky či učebných predmetov. Bolo by totiž nedemokratické, ak by škola svoje pôsobenie orientovala len na niektorú zložku tohto multikultúrneho spoločenstva. Na druhej strane je tu však obava, že ak by sa škola pokúsila osloviť celé uvedené spektrum, hrozilo by tu citeľné vyprázdnenie a ochudobnenie ňou tlmočených vzdelávacích obsahov – presne v tom istom zmysle, ako sa vyprázdňuje a ochudobňuje náš jazyk, keď sme namiesto komunikácie s nám dôverne známou osobou nútení komunikovať s anonymnou masou poslucháčov, t. j. vtedy, keď sa tu obraciame na určitého štatisticky spriemerovaného poslucháča. Uvedený problém ako jeden z prvých reflektoval J. G. Herder a jeho vznik spájal s objavením kníhtlače. Ako uvádza vo svojich *Listoch na podporu humanity*: „Ešte väčšie obecenstvo nám zabezpečila kníhtlač, je zmiešané a takmer neprehľadné. Koľko námahy bolo potrebné vynaložiť v starých časoch na zaobstaranie kníh, ich porovnávanie a posúdenie toho či onoho vedeckého článku! Teraz nás zaplavujú haldy kníh a spisov napísaných všetkými národmi pre všetky národy. [...] V knihách hovorí všetko ku všetkému; nikto nevie, ku komu“ (2003, s. 92). Z obdobnej perspektívy vnímal uvedený problém aj Friedrich Nietzsche: „Ako posledný a prirodzený výsledok z tohto vyplýva všeobecne obľúbená ‚popularizácia‘ ... vedy, t. j. povestné pristrihovanie kabáta vždy na telo zmiešaného publika...“ (1992, s. 135). To isté však môžeme vzťahovať na fenomén vzdelania a vzdelávania – i ono môže sklznúť až k bodu, keď sa stane absolútne neadresným, presne v tom istom zmysle, ako to konštatoval Nietzscheho Zarathustra: „A keď som hovoril k všetkým, nehovoril som k nikomu“ (2002, s. 204). Súčasný učiteľ sa tak nachádza v určitej dilematickej, ťažko riešiteľnej situácii – buď bude adresný a bude prevrávať primárne k jednej z uvedených kultúrnych špecifických skupín (napríklad k „domorodcom“), čím poruší princíp demokracie a nediskriminácie, alebo sa pokúsi osloviť všetkých žiakov i za cenu, že zo vzdelávania vypustí jeho kultúrne špecifické obsahy, hodnoty a kontexty, t. j. aj za cenu, že bude príliš všeobecný a svojím spôsobom aj plytký.<sup>47</sup> Napríklad učiteľ histórie pôsobiaci v krajine s koloniálnou minulosťou zo svojho výkladu dejín zrejmé vypustí udalosti, ktoré túto éru pripomínajú a prezentujú ju v pozitívnom svetle, keďže deti imigrantov z bývalých kolónií ich môžu vnímať citlivo. Učitelia vo Veľkej Británii boli zase svojho času podozrievaní,

47 S obdobným problémom sa dnes stretáva aj politika. I ona má problém s určením svojho adresáta. Problematickejšie sa tým aj centrálna kategória demokracie – ľud. Koho dnes uvedená kategória reprezentuje? To je jedna z otázok, na ktorú politológia len ťažko hľadá odpoveď.

že zo školského kurikula vypustili tému holokaustu, aby tak predišli možným konfrontáciám so žiakmi z moslimskej komunity.<sup>48</sup>

Otázkou je, či je vôbec možné v školskom prostredí nájsť takýto všeobecne akceptovateľný spoločný menovateľ prekleňujúci tieto kultúrne rozdiely bez toho, aby sa to spoločné nehľadalo buď v „predkultúrnych“ zložkách ľudského bytia (napr. bez toho, aby pedagogické pôsobenie obmedzilo svoj repertoár len na behaviorálne prístupy), alebo bez toho, aby skĺzlo len k čisto formálnej stránke vzdelávania. Ako zdanlivo najschodnejšia cesta sa tu ukazuje cesta jeho prekladu do „obrazového esperanta“.<sup>49</sup> Mnohí teoretici médií však poukazujú na to, že uvedená cesta môže byť z mnohých dôvodov práve tá najtrnistejšia. Podľa Viléma Flussera platíme za ňu stratou historického vedomia, podľa Marka Bauerleina stratou schopnosti konzekventného lineárneho myslenia.

Uvedené prispôsobovanie sa školy multikultúrnemu prostrediu však nie je jediným dôvodom, prečo dnes dochádza k takému citel'nému vyprázdňovaniu obsahov vzdelávania pri súčasnom náraste informačnej nasýtenosti vyučovateľných obsahov. Ďalším z týchto ochudobňujúcich rastrov je ekonomický – do obsahu vzdelávania má dnes šancu prejsť len to, čo je ekonomicky využiteľné a kalkulovateľné a má priamu väzbu na ekonomický rast, ako aj to, čo sa vzťahuje na merateľný úžitok a prináša okamžitý účinok. Dôraz sa začína klásť na procedurálne poznanie, v dôsledku čoho začínajú byť marginalizované akademické poznatky (tvoriace tradičný obsah vzdelávania) a väčšiu váhu začínajú nadobúdať bezprostredne zhodnotiteľné a aplikovateľné poznatky. Dovtedy vzdelávaniu kraľujúce otázky „*načo a ako sa majú veci vo svete a prečo sa tak majú*“ zatláča do úzadia otázka „*ako veci robíť*“. Posun nastal aj v tom, ako sa dnes uvedená otázka kladie. Podľa Arnolda Gehlena sa v technike doteraz postupovalo od cieľov ku hľadaniu prostriedkov k ich dosiahnutiu. Táto tendencia podľa neho začína teraz ustupovať. Dnes už nejde ani tak o to, nájsť technické spôsoby realizácie vopred vytýčených zámerov, ale k slovu sa dostáva opačný spôsob kladenia problému, a to skúmanie toho, čo všetko možno dokázať s danými technikami a metódami, ktoré sa neustále obmieňajú bez toho, aby bol stanovený nejaký cieľ (A. Gehlen, 1972, s. 55). Nielenže sme sa teda pri intelektuálnom osvojovaní sveta nevrátili k axiologicky dimenzovanej otázke *načo* (aký je jeho zmysel), ale urobili sme ešte jeden krok

48 Máme tu na mysli tzv. „škandal holokaust“ z apríla 2007, ktorý bol vnímaný ako reakcia britských učiteľov na bombové útoky, ktoré sa odohrali v júli 2006 v Londýne.

49 „Snad bychom mohli náš problém shrnout a říci, že se technologický člověk musí při vynalézání nového jednotného jazyka pro multikulturní zeměkouli uchýlit k vizuálním metaforám. Jazyk vizuální formy máme ... všichni k dispozici jako nevyužité esperanto.“ (M. McLuhan, 2008, s. 293)

bokom, keď sme uvedené pýtanie presunuli z otázok *prečo* a *čo* k otázke *ako*. V tomto posune nešlo totiž len o posun od kontemplatívneho nazerania sveta (*ako sa majú veci vo svete*) k činnému vzťahu k svetu, ale uvedená otázka *čo* je tu kladená tak, že sa ňou zároveň živí aj predsudok voči činnostiam, ktoré nie sú bezprostredne produktívne. Teória sa tu, ako podotýka Oswald Spengler, stáva len „pracovnou hypotézou“. „Pracovná hypotéza nepotrebuje byť ‚správna‘, musí byť len prakticky použiteľná. Nechce tajomstvo sveta okolo nás odhaľovať, ale donútiť ho k službe na určité účely“ (O. Spengler, 1997, s. 43). Nešlo tu teda len „o to, čo je vec alebo aký predmet má byť zhotovený, ale výhradne o to, ako a s pomocou akých prostriedkov a procesov niečo vzniklo a ako možno tieto procesy imitovať“ (H. Arendtová, 2007, s. 390). Tu niekde pramení i príznačná „tendencia zaobchádzať so všetkým vyskytujúcim sa a daným ako s prostriedkom; veľká dôvera v nástroje a vysoké oceňovanie produktivity v zmysle vytvárania umelých predmetov; absolutizácia kategórie účelu a prostriedku a presvedčenie, že princíp úžitku môže vyriešiť všetky problémy a vysvetliť všetky ľudské motívy; suverénna spôsobilosť, pre ktorú sa všetko dané ihneď premieňa na materiál a celá príroda sa vyníma ako „nesmierne veľký kus látky, z ktorej môžeme vystrihnúť, čo chceme, aby sme ju opäť zošili, ako sa nám zapáči“ (H. Arendthová, 2007 s. 390 – 391). Podstata uvedeného obratu spočíva teda v tom, že akékoľvek predmetné oblasti, ktoré sa môžu stať obsahom nášho poznania, sú bez akéhokoľvek ohľadu rozkladateľné a nanovo zoradené, a to výlučne podľa pravidiel metódy (A. Gehlen, 1972, s. 59). Hannah Arendtová na príklade rozvoja psychologických vied poukázala, ako sa uvedené víťazstvo metódy prejavilo v školskom prostredí. Pedagogika sa pod uvedeným vplyvom „stala vedou o tom, ako vyučovať všeobecne, bez ohľadu na konkrétne učivo, ktoré sa musia žiaci naučiť“ (H. Arendtová, 1994, s. 106). Domnievali sme sa, že v uvedených prístupoch sme našli esperanto umožňujúce preklenúť existujúce kultúrne rozdiely, teda niečo, čo pôsobí rovnako na nerovnakých. Dnes nám je už jasné, že uvedený prístup uvedené kultúrne partikularity nepremosťuje, ale ruší. V dôsledku uvedených posunov sa tiež svet pre jeho pozorovateľa scvrkol len na to, čo z neho môže byť bezprostredne využité a použité. Ako v uvedenej súvislosti poznamenáva Oswald Spengler, nikto sa dnes už nedokáže pozrieť na vodopád bez toho, aby ho pritom nenapadla myšlienka na elektrický prúd (1997, s. 50). Ako poznamenávajú Kaščák s Pupalom: „Zmeny obsahu vzdelávania odvodené od kritéria ‚ako veci robiť‘ znamenajú posun od poznatkov k zručnostiam (teda kompetenciám), posun od poznatkov k procesu učenia, od poznania ‚že‘, k poznaniu ‚ako‘“ (2010, s. 790). V súčasnosti možno badať ďalší významový posun v kladení uvedenej otázky. Už nie je dôležité to, ako sa majú veci vo svete, ani to, ako veci robiť, ale otázka, ako s vecami zaobchádzať,

pod ktorým dnes rozumieme primárne to, ako ovládať prístroje a technologické zariadenia, ktoré sprostredkovávajú náš vzťah k svetu. Vzťah človeka k svetu sa dnes stáva dvojnásobne sprostredkovaný. Medzi ním a svetom staja prístroje, ktoré fungujú podľa svojich vlastných princípov, ktoré sa často diametrálne líšia od princípov, podľa ktorých sa riadi skutočnosť, do ktorej prostredníctvom nich intervenujeme. Nielenže sami bezprostredne nevieme ovládať reálny svet, ale nerozumieme už ani princípom, podľa ktorých boli tieto technologické aparáty skonštruované a podľa ktorých fungujú, keďže ich ovládame pomocou „návodov na použitie“, terminálov počítačov a tlačidiel ovládačov, a teda aj podľa inej „logiky“, ako je „logika“ ich vlastného imanentného fungovania.

Na takto ochudobnený obsah sa ďalej prikladajú ďalšie rastre. Dnes sa z neho vypúšťa aj to, čo nie je vizualizovateľné (prezentovateľné), zábavné alebo ľahko konzumovateľné. Dôraz na vizualizáciu a vizuálnu pôsobivosť školou tlmočených obsahov vedie i k zmenám v posudzovaní výstupov, podľa ktorých je dnes škola hodnotená. Ako poznamenáva Mark Bauerlein, nezáleží na tom, čo vieš, záleží na tom, čo ukážeš, či ako to odprezentuješ (2011, s. 98). Ako všade inde, aj tu však dochádza k určitému prevráteniu cieľov, keď sa prostriedok mení v (samo)účel – i tu znázornenie zvíťazilo nad znázorňovaným (T. W. Adorno, 2009, s. 140). Tlak na zábavnosť procesu učenia vedie zase k popularizácii a bulvarizácii učiva. To, čo nie je pretlmočiteľné na zábavu (čo je príliš „suché“ alebo „nezáživné“) sa jednoducho vynechá. Do kategórie takýchto „vystrihnutých“ obsahov patria tiež veci príliš zdĺhavé, veci vyžadujúce si sústredenú pozornosť, veci príliš vážne, teda všetko to, čo naráža u žiakov na odpor, čo ich bezprostredne neupúta alebo čo nie je pre nich dostatočne instantné. Učiteľ musí žiakov a študentov upútať. Ak predtým príslušné školy navštevovali ľudia, ktorých štúdium alebo príslušný odbor zaujíma, dnes sú to ľudia, ktorých treba zaujať (B. Malík, 2008, s. 143). Učiteľ dnes v tomto smere nemá oporu ani v určitej prajnej spoločenskej atmosfére, ani v samotnej látke či školou tlmočených hodnotách. Záleží už len na ňom samom, na jeho osobnom vklade do procesu učenia. Zaujať žiakov v silnej konkurencii súčasných médií je však čoraz ťažšie.

## 2.7.2 Oslabené postavenie učiteľa

Uvedený presun ťažiska výkonu učiteľskej roly z tlmočenia všeobecných teoretických (akademických) poznatkov na procedurálne poznatky, z obsahovej a normatívnej na inštrumentálnu stránku procesu školovania a sociálno-ekonomické pozadie uvedených transferov, viedli v konečnom dôsledku aj

k oslabeniu autority učiteľa a prestíže učiteľského povolania. V dôsledku inštitucionalizácie vedenia, jeho demokratizácie a liberalizácie vzťahu učiteľ – žiak, sa učiteľské povolanie stáva profesiou ako každá iná, a tým aj súčasťou bežnej spoločenskej prevádzky. Pedagogický vklad do procesu učenia sa stále viac minimalizuje. Ťažisko výkonu učiteľskej roly sa presúva na iné, predtým zväčša marginálne aktivity: učiteľ je dnes predovšetkým moderátorom, marketingovým stratégom a sprievodcom procesu učenia. Učiteľ tak podľa Marka Bauerleina klesá z pozície „mudrca na scéne“ na pozíciu (obyčajného) „sprievodcu“ (2011, s. 147). Učiteľa v blízkej budúcnosti zrejme nahradí „operátor“ – pracovník, ktorého úlohou bude naučiť žiakov komunikovať s technickými aparátmi, v ktorých sú kumulované informácie. Vzťahy medzi učiteľom a žiakom prestanú byť založené na mocenskej prevahe učiteľa, čo však neznamená, že budú humanizované, t. j. preklopené do roviny ich osobného a rovnocenného partnerského vzťahu. Budú sa skôr utvárať na čisto komerčnej báze, t. j. na vecnom, neutrálnom, trhovo sprostredkovanom vzťahu, v ktorom bude učiteľ vystupovať výhradne v roli poskytovateľa servisu pre samostatné aktivity žiakov (B. Malík, 2007). Jeho kredit bol v moderne postavený aj na platónskou tradíciou založenej mocenskej prevahe epistém nad doxa – vedenia nad mienením, ktorá reprodukovala i príslušnú mocenskú asymetriu medzi expertom a laikom, kompetentným a nekompetentným. Strata monopolu na vedenie však pripravila učiteľov o veľkú časť tohto kreditu. Učiteľ bol kedysi nielen jedným z mála držiteľov určitej exkluzívnej sféry poznatkov a zručností prekročujúcich rámec elementárnych každodenných právd a všedných praktických schopností (J. Keller, L. Tvrдый, 2008), ale mal aj oprávnenie tieto poznatky vykladať a interpretovať. Nové informačné technológie však umožnili masový prístup k tejto predtým exkluzívnej sfére a učiteľ sa stal len jedným z mnohých vykladačov skutočnosti, často navyše ten najmenej „zábavný“.

Škola mala svoje poslanie – tlmočila pre život človeka, spoločnosti i kultúry dôležité posolstvá. Nešírila len vecné správy a informácie, ale aj určitý étos. Axiologický rozmer vzdelávania sa prirodzene spájal s určitým okruhom emócií. Predtým bol učiteľ chtiac-nechtiac patetický a emocionálne pôsobivý – bol oduševnený a oduševňoval. Dnes sa za prípadným emočným vkladom učiteľa do vyučovacieho procesu už neskrýva obsah, ktorý by tieto emócie prirodzene evokoval ani chápanie učiteľskej profesie ako poslania. S emóciami sa dnes v školskom prostredí zväčša iba „chladne“ kalkuluje. Stali sa len inštrumentálnou zložkou edukačného procesu a do hry sú cielene zapájané v prípade, ak je jasné, že sa s ich pričinením dosiahnu určité pragmatické ciele (napríklad zefektívni sa transfer učiva, zavedie disciplína a pod.). Práve uvedené pragmatické ciele smerujúce k prevádzkovým otáz-

kam procesu školovania dnes prekryli ciele, ktoré dávali celému uvedenému procesu určitý zmysel. Ľahšie zodpovedateľnou otázkou je dnes totiž otázka, ako žiakov niečo naučiť ako otázka, čo ich máme naučiť a prečo ich to máme naučiť, t. j. prečo sú v danom kultúrno-historickom kontexte dôležité práve tieto vzdelávacie obsahy a nie iné. Ako uvádza Blanka Kudláčová, väčšina dnešných učiteľov „vie, ako učiť a vychovávať, ale nevedia prečo“ (2011, s. 15).

Pedagogické pôsobenie učiteľa zamerané na interakčnú oblasť medzi ním a jeho žiakmi sa ešte donedávna dalo pomerne elegantne uchopiť aj prostredníctvom Habermasovho konceptu komunikatívneho konania. I na pedagogickú komunikáciu sa totiž dalo nazerať ako na špecifický prienik troch Habermasom analyticky vypreparovaných typov konaní – strategického (sledujúceho určité ciele), normatívneho (sledujúce určité spoločenské normy pri dosahovaní uvedených cieľov) a dramaturgického (to, čo človek pri dosahovaní týchto cieľov zo seba odhaľuje, resp. prezrádza navonok), t. j. ako na určitý vnútorne štruktúrovaný komplex uvedených typov konaní, do ktorého zásadne vstupujú i požiadavky „systému“ (zloženého z dvoch podsystémov – ekonomického a politického), reprezentované formačným vplyvom trhu a peňazí a politickou mocou, ktoré tieto komunikatívne akty v určitej miere a v určitom smere skresľujú. Problém pedagogickej komunikácie bolo možné napríklad postaviť aj ako problém strategického postavenia učiteľa, ktorý chce v rámci edukačného procesu dosiahnuť určitý výchovný alebo vzdelávací cieľ a tomuto účelu podriadiť všetky prostriedky, vrátane svojho vystupovania pred žiakmi. Z hľadiska uvedeného Habermasovho konceptu je tiež zrejmé, že v pedagogickej komunikácii nejde len o dosahovanie určitých edukačných cieľov. Učiteľ v pedagogickej komunikácii vystupoval aj v iných rolách. Učiteľ nielen komunikoval určité poznatky, ktoré si mali jeho žiaci s určitým zámerom osvojiť, ale zároveň vystupoval pred žiakmi aj z hľadiska určitých predstáv o spoločenských normách a tiež aj z hľadiska vlastnej seba-prezentácie (t. j. aj ako osoba, ktorá má určitý názor a svoju vlastnú dramaturgiu). Všetky tieto tri aspekty pôsobili v pedagogickej komunikácii simultánne – nebolo z nich možné beztriestne vypreparovať jeden druh konania a oddeliť ho od ostatných. Žiak na učiteľovi neregistroval len to, aký je erudovaný, t. j. aké poznatky mu sprostredkúva, ale aj to, čo zo seba prezrádza, ako aj to, aký je jeho vzťah k sociálnemu svetu (t. j. aké sú jeho hodnotové postoje). Ideálom bolo, aby v pedagogickej komunikácii boli všetky tieto jej zložky vyvážené a aby bol celý tento komplex komunikatívnych aktov ukotvený na pôde životného sveta žiakov. Veľmi často bol však učiteľ direktívne (mocensky), a teda aj existenčne prinútený redukovať svoje pôsobenie len na prvý

z týchto aspektov – na strategické konanie. Neefektívnosť tohto pôsobenia sa však vždy skoro prejavila. Žiak nebol ochotný alebo len veľmi ťažko akceptoval učiteľa, ktorý hovoril niečo iné, ako si naozaj myslel, ktorý odmietal prejavíť svoju ľudskú stránku a dôsledne lipol na strohom profesionálnom správaní. Rovnako ani učiteľ nebol presvedčivý, ak bol nútený učiť a prezentovať niečo, s čím sa neidentifikoval a s čím vnútorne nesúhlasil, poprípade ak musel zakrývať svoje postoje a normatívne hľadiská. Rovnaký účinok na kvalitu vzťahov medzi učiteľom a jeho žiakmi malo aj to, ak učiteľ v škole deklaroval určité názory a stanoviská, ktoré sa nezhodovali s tými, ktoré zastával v mimoškolskom prostredí.

Dnes sa absencia tejto súladnosti nevníma ako problém. Učiteľ dnes nemá oporu ani vo veľkých cieľoch odvíjajúcich sa od veľkých príbehov, resp. rozprávání, ktoré postmoderna zavrholá ako prvé a ani v nejakých ustálených a tradíciou posvätených hodnotách. To, čo je pre dnešnú dobu typické je teda to, že v dôsledku pluralitného nastavenia súčasnej spoločnosti a relativizácie hodnôt nám dnes z pedagogickej komunikácie vypadáva strategické i normatívne konanie. Niekedy sa uvedené deficity kompenzujú práve preexponovanejšou dramaturgiou, čo kladie určité zvýšené nároky aj na rolový repertoár učiteľa, ktorý sa dnes musí nutne obohatiť aj o rolu herca, konferenciera či zabávača.

To, prečo je dnes učiteľ bez predošlého spoločenského vplyvu a autority, súvisí aj so znefunkčnením predchádzajúcich modelov socializácie. Namiesto štandardnej biografie a jednotného životného plánu zloženého z obligátnej následnosti životných krokov, dnes nastupuje ich „mnohocestnosť“. Osobnú biografiu si dnes môže človek ľubovoľne namixovať, čo znamená, že ani vzdelanie v nej dnes už nemusí mať svoju predošlú vekovo ohraničenú lokalizáciu. Mnohí sociológovia poukazujú i na ďalšie zmeny, ktoré sa udiali v procese socializácie. K takýmto zmenám patrí aj tzv. efekt generačného vyrovnávania, o ktorom hovorí francúzsky sociológ Gilles Lipovetsky (1998). Jedným z jeho prejavov je aj strata gradientu medzi generáciami, ktorý procesu socializácie udeľoval určitý vyhranený smer. V dôsledku vysokej bonity pridelovanej mladosti a komerčnými motívmi exaltovaného kultu mladosti masívne inzerovaného v médiách, dnes dokonca dochádza k presmerovaniu celého procesu – socializovaní sú dnes rodičia svojimi deťmi – preberajú od nich ich hodnoty, vzory správania, životný štýl či spôsoby trávenia voľného času. Tradičný model socializácie, podľa ktorého staršie generácie odovzdávajú skúsenosť mladším, môže totiž fungovať len v určitých štandardných podmienkach. K nim patrí aj predpoklad, že životné dráhy väčšiny jedincov patriacich k danému ľudskému spoločenstvu sú približne rovnaké. Normatívna sila vekových kategórií ešte donedávna frázujúcich životnú dráhu

človeka však dnes výrazne slabne. Žijeme v *age irrelevant society*, v spoločnosti, v ktorej kritérium veku pre voľbu príslušných životných krokov už nie je rozhodujúce. Naše biografie prestávajú mať štandardný priebeh. Podobajú sa skôr na určitú ľubovoľne sa meniacu mozaiku. Sociológ Peter Gross na pomenovanie takejto stavebnicovo chápanej životnej dráhy zavádza označenie mozaiková biografía (in A. Pongs, 2000). Súčasná spoločnosť poskytuje viac možností seberealizácie a širší výber možných životných ciest, medzi ktorými už neexistuje žiadna nadväznosť či harmónia. Keďže tu už pre jednotlivé vekové kategórie nezostalo nič typické, nie je tu preto ani jasne identifikovateľná deliaca línia medzi svetom dospelých a svetom mladých. Dnes môže byť v princípe socializovaný každý každým. To je tiež jeden z dôvodov, prečo učiteľ (dospelý) prestáva byť hlavnou postavou aj v škole a triede.

Inou novodobou generačnou črtou mladých ľudí je to, že sú vplyvom súčasných médií ztláčaní do generačnej izolácie. „Adolescenti radi napodobňujú a digitálna technológia spôsobuje, že ich vzory pochádzajú takmer výlučne z ich vlastných radov“ (M. Bauerlein, 2011, s. 126). „Digitálna komunikácia adolescentom a mladým dospelým neotvára mysle smerom k svetovej realite, nezoznamuje ich s globálnou dedinou, civilizáciou alebo aspoň znalostnou ekonomikou, otvára ich len voči sebe navzájom – čo znamená, že ich uzavrela v obmedzenom vesmíre mládežníckych záležitostí a problémov“ (tamže, s. 112). Takto navodené pomery v konečnom dôsledku prispievajú k prehľbovaniu generačnej priepasti a oslabeniu medzigeneračnej solidarity a v konečnom dôsledku sťažujú aj prechod do sveta dospelých. Ako podotýka Mark Bauerlein, problém nie je v ich exaltovanej individualite, ale práve naopak – v ich homogenite, uniformite, singularite ich sveta, ktorý sa nedá zvonku prelomiť: problém je v ich neschopnosti dospieť (2011). Problém však nie je len v tom, že deti a mladí ľudia vstupujúci do škôl predstavujú určitú svojskú, do seba uzavretú sociálnu skupinu. Problém je aj v tom, že vo vzťahu k svojmu vonkajšiemu prostrediu sa takouto do seba uzavretou monádou stáva aj samotná škola. Cezúra medzi školou a jej mimoškolským prostredím sa neustále prehľbuje. Dnešná kríza školy spočíva aj v tom, že je ešte stále postavená na abecedných lineárnych kódoch, kým jej okolie je už jednoznačne profilované plošnými obrazovými kódmi spätými s tzv. technickými obrazmi, pod ktorými mediológ Vilém Flusser rozumie obrazy, ktoré nie sú vytvorené ľuďmi, ale prístrojmi. To, čo spôsobuje uvedenú disproporciu, je neúmeraná prevaha vizuálnych prvkov v mimoškolskom prostredí. Toto preladovanie mladej generácie vyrastajúcej prevažne v online prostredí na vnímanie sveta prostredníctvom obrazových kódov však doteraz pedagógovia dostatočne nezahodnotili. Ako podotýka Bauerlein: „Nahradiť knihu obrazkou znamená odstrániť 2500 rokov starý základný kameň civilizácie



a vložiť namiesto neho celkom odlišný stavebný prvok“ (2011, s. 86). V tomto prípade totiž nejde o určitú nadstavbu nad lineárnymi abecednými kódmi, ale o zlom, prerušenie a ukončenie niečoho a nástup nového, radikálne iného spôsobu kodifikovania sveta. Nejde tu teda o nárast komplexnosti vnímania sveta. „Obrazovka už viac nie je doplnkom, nie je ‚rozšírením‘ intelektuálnych zručností mimo ‚lineárneho modelu‘. Je to primárna aktivita...“ (M. Bauerlein, 2011, s. 115). Na rozdiel od lineárnych abecedných kódov plošné, obrazové kódy kultivujú nelineárne, nehierarchické a nesequenčné vzorce myslenia. Doménou technických obrazov sa dnes stáva najmä internetové prostredie. Bauerlein preto vyslovuje obavu, že ak sa web stane dominantným intelektuálnym prostredím žiaka či študenta, môže to viesť k pokúšaniu „vyhýbať sa disciplinovanejšiemu spôsobom myslenia, čítaniu dlhej básne riadok za riadkom, sledovaniu logického argumentu bod po bode, prerozprávaní príbehu v slede udalostí...“ (2011, s. 116). Lineárne, postupné, sekvenčné myslenie, ktoré sa kultivovalo najmä čítaním kníh, je dnes na ústupe. Ak sú dnes mladí ľudia donútení čítať abecedný text, nedokážu ho už prečítať lineárnym spôsobom. Nevedia sa už totiž sústrediť na neprerušované lineárne myslenie. Texty, s ktorými sa stretávajú na webe sú už totiž koncipované tak, že predpokladajú rovnaké „čítanie“ ako obrazy. To, o čom vypovedajú, v nich už nie je kódované lineárne. Text sa vníma ako plocha obrazu, na ktorom sú najdôležitejšie informácie lokalizované plošne (synchronne), nie lineárne (diachronicky). Mladí ľudia sú dnes programovo rozptyľovaní aj trhovým prostredím a sčasti aj politickou mocou snažiacou sa odviesť pozornosť občanov od ich ťaživej životnej situácie v záujme petrifikovania daných pomerov. V takomto stave rozptylenosti však nie je možné látku „vykladať“ a sprostredkovať predošlým spôsobom, teda v určitej časovej nadväznosti či logickej postupnosti. Pri tomto spôsobe výkladu totiž hrozí, že ak žiak na chvíľu z deja vypadne, už sa nechytí. Výklad látky bol doteraz koncipovaný tak, že sledoval určitú dejovú alebo logickú líniu, prípadne tak, že sprostredkované poznatky boli zasadené do určitého teoretického konceptu alebo zmysluplného kontextu. Doteraz bolo teda vyučovanie postavené na lineárnych kódoch, t. j. na výklade postavenom na lineárnom čase a organickej nadväznosti preberaného učiva. To si však vyžadovalo lojálneho a trpezlivého žiaka, ktorý nemal iné alternatívy. Doteraz všeobecne uplatňované princípy, ako sú napr. koherencia či kauzalita sa však dnes z detských myslí vytrácajú. Na jeden zo symptómov uvedeného ústupu poukázal aj Neil Postman, ktorý postrehol, že z písomných prác študentov sa začalo vytrácať slovo „pretože“ (1999). To, na čo sú deti naučené z televíznych programov, ktoré sú koncipované tak, že divák môže do ich priebehu vstúpiť v ktoromkoľvek čase bez pocitu, že niečo zmeškal, či bez nutnosti, aby mal odsledova-

né jeho predchádzajúce časti ako predpokladu porozumenia aktuálnemu deju ako logického vyústenia predchádzajúcich udalostí, to dnes žiaci očakávajú aj od školy a školského vyučovania.

Škola bola ešte donedávna jedinou inštitúciou, ktorá mala neselektívny (hoci časovo ohraničený) dosah na každého člena spoločnosti. V porovnaní s rodinou mala všeobecný dosah a univerzálny charakter. V rodine boli deti na „život“ pripravované vždy selektívne. Výbava, ktorú v nej získali, nebola nikdy identická s výbavou dieťaťa pochádzajúceho z iného rodinného prostredia, a to ani v monokultúrnych spoločnostiach osnovaných na hodnotovom konsenze. V tom zmysle bola škola pre moc nesmierne dôležitou inštitúciou. Vždy tu preto boli prítomné aj snahy o jej mocenské ovládnutie. Škola navyše reprezentovala prostredie, kde sa tieto mocenské ciele dosahovali cestou vedecky premysleného a metodického pôsobenia na dieťa. To bol aj dôvod, prečo mala určitú váhu a prečo ju štátna moc politicky a ekonomicky podporovala. Jednou z príčin, ktoré viedli k strate záujmu o ňu, bola zrejme aj strata uvedeného monopolu, keďže väčšina cieľov a úloh, ktoré škola smerom k moci plnila, buď v nových podmienkach prirodzene odznela (stali sa jednoducho irelevantnými), alebo ich prevzali iné spoločenské inštitúty (napríklad médiá). V časoch svojej najväčšej slávy bola škola smerodajná i v mimoškolskom čase a priestore. Jej súdy mali všeobecnú vážnosť i za bránami školy. Verdikt školy bol pre žiaka a jeho rodiča záväzný. Ak sa žiak dopustil určitej neprítožnosti, napríklad sa nepatrične správal mimo nej, škola mala právomoc zasiahnuť a urobiť nápravu. Vo vzťahu k neplnoletým tak plnila rovnakú funkciu, ako ju robili represívne zložky vo vzťahu k dospelaj populácii. K neodmysliteľným rolám učiteľa preto patrila aj rola strážcu či policajta (I. Illich, 2001). Učiteľ mal doteraz vo svojom mocenskom pôsobení oporu v dvoch veciach: Mal za sebou autoritu štátu (nikdy nehovoril len vo svojom vlastnom mene) a jeho vážnosť bola umocnená i vážnosťou „veľkých“ tém tvoriacich obsah vzdelávania. To, že mal na ich sprostredkovanie a výklad monopol, mu udeľovalo aj určitý privilegovaný spoločenský status. S uvedenou podporou však už súčasný učiteľ rátať nemôže. Obsah vzdelávania bol sprofanovaný, pozbavený svojho čara a aury posvätnosti. Tak sa bez akýchkoľvek zábran a obmedzení mohol stať rovnako kalkulatelným ako ostatné druhy tovarov. Zároveň sa tým odstránili aj prekážky stojace v ceste jeho neobmedzeného konzumu. V dôsledku uvedených procesov sa vzdelávanie, resp. učenie etablovalo ako nový segment trhu. Zmena nastáva aj v tom, že v dôsledku postupujúcej technologizácie školstva sa dnes vzdelávací trh začína prelínať s trhom digitálnym. Dnes teda dochádza k zjavnému prepólovaniu uvedených mocenských pomerov a škola a učitelia sa vo vzťahu k žiakom ocitajú v defenzívnom postavení. Mimoškolské pro-

treďie začína v čoraz väčšej miere ovplyvňovať vnútornú klímu v škole. Ak predtým škola súdila, dnes je súdená – vystavená na milosť a nemilosť súdom verejnosti vrátane tej žiackej a rodičovskej. Učiteľ a škola mali autoritu, ktorá im dovoľovala stavať záujmy školy a učiteľa nad záujmy žiaka a jeho rodiča. Ak dnes učiteľ v spore s rodičom alebo žiakom háji záujmy školy,<sup>50</sup> je tu proti nim sám, bez akejkoľvek opory. Výhrady nielen voči nemu, ale aj škole ako takej či školskej politike, sa mu zosobňujú, nemá žiadne nástroje, ktoré by mu umožňovali vynútiť si v škole poriadok, nehovoriac už o možnosti zásadnejšie ovplyvňovať mimoškolské prostredie. Čelí im už len on sám a všetky tieto výhrady dopadajú na jeho plecia, keďže štát uvedený priestor postupne opúšťa. Toto vyprázdnenie poľa sa navonok zdôvodňuje argumentom, že tým sa školám a učiteľom prenecháva väčšia sloboda. Viac „darovanej“ slobody školám a učiteľom, bez adekvátneho pridania práv a právomocí, je však z ich strany vnímané ako danajský dar. V tom zmysle sa preto pociťuje nie ako dobrodenie, ale ako bremeno. Sloboda nie je tiež hodnotou, ktorá by sa dala kvantitatívne stupňovať a neobmedzene extenzívne rozširovať. Nič tiež nie je zadarmo. Za slobodu v určitej oblasti sa, okrem iného, platí aj stratou osobného komfortu. Za určitou hranicou je i sloboda príliš nákladná. Dnes je to už len samotný učiteľ alebo škola, ktorí nesú za túto slobodu plnú zodpovednosť. Skutočnú slobodu tým teda učiteľ nezískal, skôr naopak – tých, ktorí mu dnes zväzujú ruky, pribudlo. Musí zodpovedať nielen nárokom štátneho byrokratického aparátu, nárokom vedenia škôl, ktoré sú nútené správať sa trhovo, nárokom rodičov žiakov, dnes aj nárokom samotných žiakov, ktorých práva prevyšujú práva učiteľa. Uvedená „nerovnosť zbraní“ (tentoraz v opačnom garde, ako to bolo v moderne) dnes patrí k najväčším bremenám učiteľského povolania (D. Schwanitz, 2011). Ak učiteľ konal podľa predpisov a plnil si svoje povinnosti vymedzené zamestnávateľom a zákonom, bol nimi nielen obmedzovaný, ale aj chránený. To, že neštandardné situácie, ktoré sa vo výkone učiteľského povolania vyskytujú na dennom poriadku boli prostredníctvom týchto neosobných pravidiel a procedúr štandardizované, malo tiež pozitívny vplyv na efektívnosť jeho práce. Tieto pravidlá boli tiež predpokladom toho, aby mohol podávať štandardnejší výkon bez zbytočných improvizácií a hrozby preťaženia či skorého vyhorenia. To, že učiteľ uvedenú oporu stráca, neznamená, že byrokratický duch sa zo školského prostredia vytráca. Znamená len to, že už neochraňuje učiteľa, ale slúži výlučne na ochranu inštitúcií podieľajúcich sa na riadení škôl.

50 Nie však už ako určitej spoločensky významnej inštitúcie, ktorej ohrozenie znamená bezprostredné ohrozenie spoločnosti, útok proti ktorej sa vníma ako útok na jej samotnú podstatu, ale už len ako zamestnávateľskej organizácie.

Skutočným pozadím týchto zmien je však zámer zefektívniť a zlacniť spoločenskú prevádzku. To sa prejavuje aj v uskutočňovanom prechode od riadenia škôl a učiteľov k ich sebariadeniu. I v rámci učiteľskej profesie sa začína klásť stále väčší dôraz na *selfmanagement*. K takejto zodpovednosti je dnes tlačенý aj žiak a jeho rodič. Medzi uvedenými procesmi preberania zodpovednosti obomi týmito subjektmi je však určitá asymetria – jej väčšiu ťarchu dnes stále nesie učiteľ. Uvedený posun možno vyjadriť aj ako prechod od vzdelávania a učenia (v réžii štátu, školy a učiteľa) k učeniu sa – preneseniu tejto zodpovednosti na žiaka (vyjadrený práve uvedeným zvratným zámenom sa – *učeniu* sa). Ak bol žiak v uvedenom vzťahu doteraz len jeho trpným členom, resp. pasívnym objektom, ktorý bol v rámci príslušných inštitúcií vzdelávaný, teraz sa čoraz dôraznejšie vyskytuje požiadavka, aby to bol primárne on, kto je iniciátorom uvedeného procesu. Dochádza teda k odklonu od vedenia a riadenia detí k ich sebariadeniu a motivovanosti (K. Hultqvist, in O. Kaščák, B. Pupala, 2010). Odvrátenou stranou uvedeného posunu je to, že vzdelávanie sa začína chápať ako vyslovene súkromná vec žiaka či študenta.

### 2.7.3 Vzdelanie ako tovar?

K zníženiu kreditu vzdelávania prispelo aj to, že hodnota vzdelania bola zúžená na jeho ekonomickú (trhovú) hodnotu. Škola je tlačená k tomu, aby sa pretransformovala na obraz firmy a učiteľa na jej manažérov. Premena vzdelania na trhovú komoditu (tovar) priniesla so sebou aj určité dôsledky, ktoré ho posúvajú do úplne inej polohy, v akej sa nachádzalo doposiaľ. Tovar je totiž výrobok, ktorý je určený nielen na výmenu, ale predovšetkým na konzum. Vzdelávanie prestalo byť orientované na tvorbu, t. j. na to, aby sa jeho adepti s jeho pričinením stali tvorcami kultúry. Dnes nadobudlo práve opačnú intenciu – je určené na to, aby to, čo je im v jeho rámci sprostredkované, bolo aj čo najrýchlejšie skonsumované. Pokiaľ však vzdelávanie ukrátime o jeho „nadčasový rozmer“, ktorý príslušnej kultúre umožňoval pretrvávajúť v čase a zachovávať si svoju identitu v prúde zmien, príde aj o jeden zo svojich najpodstatnejších atribútov. Rovnako ako sociálne vzťahy či individuálne správanie, sa i škola a jej jednotlivé výkony začínajú posudzovať výhradne podľa ekonomických kritérií. Od školy sa požaduje, aby produkovala trhovo zhodnotiteľné poznatky či absolventov. Trh sa stáva jediným objednávateľom jej služieb a jeho kritériá jedinými kritériami posudzovania jej efektívnosti. To so sebou prináša aj iný názor na rentabilitu školy. Škola je tlačená k tomu, aby preukázala predovšetkým finančne vyjadrenú rentabilitu. Táto rentabilita sa začína dnes posudzovať predovšetkým podľa úspešnosti jej absolventov

vyjadrenej peniazmi, vyhliadkami (kariérou), prípadne popularitou. Posun nastáva aj v tom, že vzdelávací trh sa začína etablovať ako „zákaznícky riadený systém“ (O. Kaščák, B. Pupala, 2010, s. 788). Už nejde len o to, priblížiť školu životu (prekonať jej odtrhnutosť od života), ale priblížiť ju životu študentov. Študent je „klient“, zákazník a škola má byť k jeho službám. Uvedené očakávania sa posilňujú aj tým, že žiaci dnes vyrastajú predovšetkým v online prostredí. „Digitálne technológie poskytujú tak veľa nových a efektívnych spôsobov komunikácie, umožňujú takú mieru personalizácie a prispôsobenia, že takmer celý materiál, s ktorým sa stretávame, závisí od preferencií užívateľov. Obchodníci s webovým obsahom musia predvídať spotrebiteľské záujmy ako ešte nikdy predtým, a ich tradičná povinnosť informovať, a súčasne aj poskytovať potešenie, skolabovala“ (M. Bauerlein, 2011, s. 127). V rovnakej situácii sú dnes aj škola a učitelia. „I pre vyučovanie začalo platiť to isté, čo Walter Benjamin vo vzťahu k umeniu nazval ‚imperatívom blízkosti‘, pod ktorým sa skrýva požiadavka, aby bolo dielo (v tomto prípade učivo) konzumentovi (žiakovi) ‚blízke‘. Ak predtým išlo o pozdvihnutie žiaka k výšinám zodpovedajúcim náročnosti učiva alebo ‚vznešenosti témy, dnes ide o zníženie učiva na úroveň jeho konzumenta. Predtým išlo o priblíženie žiaka k učivu, teraz naopak – o prispôsobovanie učiva (ne)nárokom konzumenta.“ (B. Malík, 2008, s. 142). I v rámci školy sa tak žiak poskytuje čoraz veľkorysejší priestor pre ich voľby, a teda aj ich slobodu. Škola im tým však, paradoxne, nedáva do života žiadnu významnejšiu devízu. Aj v postmodernej i v súčasnej dobe totiž stále platí, že slobodný je človek len podľa ústavy, nie však podľa pracovnej zmluvy. Toto zväzovanie človeka pracovnou zmluvou však nie je dané ani tak svojvoľnosťou či ziskuchtivosťou zamestnávateľa, ale tým, že organizácia výrobných procesov a pracovných postupov neznesie žiadnu alternatívnosť a požiadavka ich efektívnosti a rentability nevytvára na ich dosahovanie príliš široké či otvorené pole možností a výberu medzi nimi. Takáto sloboda je realitou len vo sfére konzumu. Takýto „demoralizovaný“ žiak sa potom len veľmi ťažko prispôsobuje tvrdým pravidlám, ktoré vládnu vo svete práce, čo limituje aj možnosti absolventov škôl zamestnať sa, minimálne však sťažuje ich adaptáciu na tieto technologicko-organizačnými vzťahmi zošňurované pomery.

### 2.7.4 Nové funkcie učiteľa a školy

Zmenené pomery pripravili učiteľa o mnohé jeho predchádzajúce funkcie, čím sa výrazne zredukovala aj jeho kompetenčná základňa a oslabilo jeho profesijné i spoločenské postavenie, či dokonca aj jeho profesijná autonóm-

nosť (K. Vančíková, 2011). Rovnako aj škola je neustále oberaná o svoje doterajšie kompetencie. Stihol ju analogický osud ako filozofiu, z ktorej sa časom emancipovali príslušné vedné odbory, až jedného dňa bola postavená pred holú skutočnosť, s ktorou bol, v rámci iného príbehu, konfrontovaný i Shakespeareov kráľ Lear. Dostala sa do pozície kráľa bez kráľovstva. Škola je na tom však oveľa horšie. Detronizovaná bola a svoju reputáciu stratila ešte dávno predtým, ako prišla o väčšinu svojej agendy.

Na uvedenú situáciu môžeme reagovať obdobným spôsobom, akým obhajuje svoj nárok na existenciu aj samotná filozofia. Jej argumentom totiž je, že veda nedokázala z jej pôvodného obsahu afirmovať všetko, že niečo tu pre ňu predsa len zostalo. Mnohí pedagógovia argumentujú rovnako – i pre školu tu stále zostáva určitý exkluzívny autonómny priestor, teda niečo, čo nemôžu afirmovať inštitúty, ktoré postupne preberali jej pôvodnú agendu. Nestratila tak úplne pôdu pod nohami. Skôr naopak – podľa určitých názorov sa len odbremenila od nepotrebného balastu, aby sa mohla sústrediť na to podstatné, na to, v čom je nezastupiteľná. Rozviazala si tým len ruky, aby mohla svoju plnú kapacitu venovať svojim bytostnejším funkciám. Otázkou však je, či sú tieto reziduálne funkcie školy zaujímavé aj pre štát a či ich bude ochotný aj financovať. V súčasnosti sa za takéto aktualizované funkcie učiteľa a školy považujú:

**Rola interpreta.** To, čo Jürgen Habermas rezervoval ako minimálnu kompetenčnú oblasť filozofie v dnešnej pluralitnej dobe, môžeme vzťahovať aj na kompetencie, ktoré si môže ešte aj dnes nárokovať škola a učiteľ. I pre neho tu zostala len rola „sprostredkujúceho interpreta“ orientovaného na životný svet svojich žiakov (1991, s. 295). Jeho úlohou je spájať diferencované momenty rozumu (kognitívno-inštrumentálnej, morálno-praktickej a esteticko-expresívnej racionality) tak, aby nadobudli rovnováhu. Za základnú kompetenciu učiteľa sa považuje schopnosť medializovať, sprostredkovať a tlmočiť medzi sférami vedy, morálky a umenia, ktoré sa stali uzavretými v podobe kultúr expertov (tamže, s. 296). Dnes teda môže učiteľ žiackej verejnosti ponúknuť aj svoje tlmočnicke služby a kvalifikovaný preklad zložitých odborných tém do ich životného sveta a ich každodennosti. Do uvedeného okruhu kompetencií učiteľa patrí aj schopnosť prekladu určitých výpovedí do iných slov, iného jazyka či jazykového žánru, prípadne pretlmočiť ich do iných jazykových kódov (napríklad z lineárnych abecedných kódov do plošných, obrazových). Tým, že to, čo už žiaci mnohokrát počuli alebo videli inde, učiteľ dokáže povedať inak, dá šancu tomu, aby sa to aspoň na chvíľu zachytilo a zarezonovalo v ich myšliach, a tým sa stalo prístupným aj pre ich vedomie. Niektorým veciam, ktoré príliš dlho cirkulujú v obeh,

prestávame rozumieť. Stanú sa natoľko opotrebovanými a „ošúchanými“, že vyklznu z nášho vedomia bez toho, aby sa v ňom zachytili a stali prístupnými reflexii. Ako poznamenáva Václav Bělohradský, do hry ich môže vrátiť jedine to, ak ich niekto prerozpráva inými slovami, ak ich niekto preloží do „iného jazyka“, do inej skúsenosti. Človeka ťaží veľa problémov, s ktorými nevie pohnúť, ktoré sám nedokáže spracovať, a teda ani vyriešiť. Zlom v mnohých prípadoch nastane práve vtedy, ak sa nájde niekto, kto mu jeho problém pomôže prerozprávať takým spôsobom a takým jazykom, že z uvedenej perspektívy sa mu začnú veci javiť v inom svetle, stanú sa jasnejšími, a tým aj uchopiteľnejšími a, samozrejme, aj riešiteľnými. Táto možnosť hovoriť o svojom živote a jeho problémoch inými slovami umožňuje ľuďom vidieť veci, ktoré by inak nevideli a v mnohých prípadoch im to umožní nájsť aj východisko z rôznych slepých uličiek ľudského života, do ktorých sa človek často zaplieta len preto, že je zajatcom jednej profesie, jedného hľadiska a jedného jazyka (1993).

Jednou z týchto prekladateľských kompetencií, po ktorých je dnes najväčší dopyt, je kvalifikovaný preklad učiva z lineárnych do plošných kódov. Do uvedeného okruhu problémov patrí aj ten, ktorý sa dnes v kontexte školy pociťuje ako najväznejší – čítanie s porozumením. Čítanie s porozumením bolo vždy problémom. Rozdiel je len v tom, že dnes sa náprava nedá dosiahnuť len v rámci školy a len jej vlastnými prostriedkami, keďže príčiny, ktoré dnes uvedený problém vyhrotili, ležia mimo nej. To, čo primárne zodpovedá za uvedený stav, je marginalizácia lineárnych abecedných kódov plošnými (obrazovými) kódmi generovanými súčasnými informačnými technológiami, t. j. strata schopnosti čítať lineárne texty lineárnym spôsobom.

**Rola provokatéra a štartéra myslenia, prípadne rola inšpirátora a poradcu v otázkach umenia žiť.** Škola by sa podľa Tolnaiovej-Gálikovej opäť mohla stať miestom stretnutia žiaka s udalosťou, t. j. stretnutia s niečím novým, s tým, čo vzbudzuje úžas (2011, s. 80). Pod udalosťou sa tu rozumie niečo náhle, nové, v protiklade k niečomu zinscenovanému, vopred pripravenému. Udalosť je niečo, čo človeka osloví, zasiahne a premení. Niečo, čo ho podnieti k tomu, aby nepohol len svojou hlavou, ale aj svojím životom. Najadekvátnejšou reakciou na udalosť je zmena vlastného života. Je teda niečím, na čo sa nereaguje len verbálne, ale aj celkovým nastavením svojich životných priorít a cieľov. Aby sa škola stala takýmto podnetným prostredím, musí nadobudnúť charakter antiprostredia, t. j. prostredia, ktoré nesplýva s každodennosťou, a preto provokuje k otázke, a tým aj k dialógu (M. McLuhan, 2008). Podľa Viléma Flussera je totiž dialóg jediným generátorom inovácií, jedinou metódou, ktorú možno postaviť proti faktu rastu entropie (V. Flusser, 2002).

Škola by sa vďaka nemu mohla stať inkubátorom inovácií. Keďže médiá sú diskurzívne, a tým aj celý, nimi modifikovaný mimoškolský priestor, škola by mala zostať ostrovom pre živý dialóg. Provokovať k dialógu bolo napokon úlohou učiteľa v každej dobe. Motivovať, provokovať, „robiť zlé svedomie“ svojim žiakom, aby niečo so sebou a svojím životom urobili, aby sa v určitom smere zmenili. Rozdiel je len v tom, že predchádzajúce doby to robili napomínaním: *Nežiješ, ako by si mal!* (t. j. podľa všeobecne nárokových pravidiel). Súčasná doba uvádza do obehu novú výzvu: *Nežiješ, ako by si mohol!* (*Nežiješ podľa svojich možností!*).

Škola začína byť akceptovaná aj ako dôstojná **čakáreň na prácu**. Sprístupnenie školy širokým vrstvám spoločnosti na úsvite moderny pôvodne sledovalo cieľ pripraviť pracovnú silu na kvalifikovanú prácu v rodiacej sa priemyselnej výrobe. Neskôr sa k nemu pridružil aj zámer zmierniť rastúcu konfliktnosť spoločnosti rozšírením základne pre sociálnu mobilitu prostredníctvom vzdelania. Všeobecná dostupnosť vzdelania mala slúžiť aj na zavedenie spravodlivejších pomerov vyrovnávaním šancí na spoločenský vzostup a uplatnenie pre čo najširší okruh občanov. Škola sa pre tieto svoje efekty neskôr stáva aj jedným z pilierov sociálneho štátu (J. Keller, L. Tvrдый, 2008, s. 56). Takýto spoločenské napätie zmierňujúci účinok má aj samo vzdelanie. Bohatstvo ľudí rozdeľuje – vlastnícky vzťah je vzťahom exklúzie. Vlastniť nejakú vec zároveň znamená odprieť iným prístup k nej, vylúčiť všetkých ostatných z jej užívania (Z. Bauman, 1997, s. 123). Vedenie je na rozdiel od bohatstva takým druhom vlastníctva, ktorý ľudí spája a nie rozdeľuje. Americký futurolog Alvin Toffler vo svojom diele *Posun moci* uvažuje o troch základných zdrojoch moci – násilí, bohatstve a vedení (1991). V poradí, v akom ich uvádza, zároveň vyjadril aj mieru ich kvality. Za najmenej kvalitný druh moci považuje moc založenú na násilí, lebo je len represívna, a preto málo pružná. Moc postavená na bohatstve je už aj motivujúca, má však tiež jeden závažný nedostatok: jej veľkosť a dosah sú limitované veľkosťou bohatstva, ktoré sa za ňou skrýva a ktoré je nutne obmedzené (vyčerpatel'né). Najkvalitnejším druhom moci je moc opierajúca sa o vedenie. Vedenie nielenže umožňuje znásobiť prvé dva mocenské faktory (násilie a bohatstvo), ale oproti bohatstvu má jednu nespornú výhodu – vedenie „nemá dno“, vedenie sa nespotrebováva, a to ani s rastom počtu svojich vlastníkov. Ten istý poznatok môže využiť vo svoj prospech neobmedzené množstvo ľudí bez toho, aby z neho ubudlo alebo aby sa nejakým spôsobom znehodnotil. Vzdelanie má preto v sebe veľmi silný demokratizačný potenciál. Nehovoriac už o takých jeho aspektoch, ktoré pomáhajú odbúravať predsudky a vzájomné medziľudské neporozumeňia a animozity, majúce svoj pôvod v nevedomosti. Keďže moc bola v moder-



ne fundovaná prevažne bohatstvom, nerovnomerné distribuovanie bohatstva, a teda i moci, bolo i najčastejším zdrojom konfliktov a mocenských zápasov modernej spoločnosti. Nastupujúca spoločnosť znalostí by preto mohla vytvoriť vhodnejší rámec ľudského súžitia a ďalej posunúť hranice občianskej spoločnosti.

Dnes sa škola k verejnosti otvára ešte viac. Spolu s tým sa súčasne predlžuje aj obdobie školskej dochádzky. Čím je spoločnosť zložitejšia a vnútorné diferencovanejšia, tým dlhšie trvá príprava kvalifikujúca človeka na jej zvládanie. Takéto nastavenie školskej sústavy však prináša aj ďalšie benefity. Škola sa dnes stáva aj úložišťom pre mládež, ktorá by inak zostala bezprizorná. Tá dnes prichádza do škôl zo značne sociálne, kultúrne, a teda aj hodnotovo diferencovaných prostredí. To, čo bolo predtým oddelené múrmi domácností či hranicami jednotlivých mestských štvrtí, sa tu stretá na podstatnú časť dňa na pomerne obmedzenom priestore. Takto vyvolaná situácia opäť aktualizuje rolu učiteľa ako policajta, resp. dozorca s tým rozdielom, že v tomto prípade sa jej výkon a akčný rádius obmedzuje len na vnútorné prostredie školy. Odtiaľ sa odvíja i zmena požiadaviek na profesijnú výbavu, a teda aj prípravu učiteľov, ktorej ťažisko sa podľa Nema presúva na „poradenské a psycho-pedagogické schopnosti, zvládanie techník animácie, orientáciu v sociálnych problémoch, kompetentnosť tvárou v tvár rastúcej delikvencii a násiliu“ (Nemo in: J. Keller, L. Tvrдый, 2008, s. 57). Ako ďalej Nemo uvádza – intelektuálne kvality učiteľa prestávajú byť v takýchto podmienkach prvoradými.

Na uvedený fenomén však netreba nazerať ako na určitý školu a učiteľa degradujúci a zo strany riadiacich zložiek spoločnosti nekonceptný prvok. Vo vzťahu k spoločnosti tým škola a učiteľ plní veľmi dôležitú funkciu. Tým, že väčšina mladej populácie sa čo najdlhšie drží v škole, sa čiastočne darí odsúvať aj problém nezamestnanosti. Dospievajúci navyše zostávajú počas školskej dochádzky v starostlivosti rodičov a nie štátu, čím sa zároveň znižujú aj spoločenské náklady a niektoré riziká, ktoré by za iných okolností populácia vylúčená zo sféry práce a iných disciplinárnych prostredí mohla predstavovať. Mladí ľudia si v jej rámci udržiavajú určitý režim a návyky, ktoré im v prípade priaznivej situácie na trhu práce umožnia bezbolestnejší vstup do sveta práce. Inou devízou uvedeného riešenia je to, že v jej rámci dochádza ku zhodnocovaniu potenciálnej pracovnej sily – či už prostredníctvom jej ďalšej kvalifikácie, resp. rekvalifikácie, kontaktu s kvalitnými zdrojmi informácií alebo zúročovaním nadobudnutých poznatkov cestou dialógu.

**Demokratizačná funkcia učiteľa a školy.** Moderná spoločnosť bola osnovaná dvomi revolučnými zvratmi – priemyselnou a demokratickou revolúciou, z ktorých každá mala na spoločnosť a človeka protichodné účinky.

Priemyselná revolúcia a jej dôsledky vyvíjali tlak na generalizáciu, demokratická revolúcia podporovala zase individualizačné tendencie (J. Keller, 2004). V ére modernity sa dostávala do popredia viac prvá z uvedených tendencií, čo sa v škole manifestovalo aj v daných edukačných cieľoch. Cieľom školy bolo formovať univerzálne individua, stojace nad zvláštnymi vierami a zvykmi, schopné posudzovať ich s určitým odstupom podľa večných a nemenných zásad kritického rozumu (J. Keller – L. Tvrдый, 2008, s. 29). Moderna bola preto érou pomerne homogénnych spoločností osnovaných na princípe masovosti. Aj keď najširšie uplatňovanými civilizačnými štandardami v jej rámci boli ľudské práva, zdôrazňujúce hodnotu ľudskej individuality, určujúcimi princípmi jej ekonomického a sociálneho života bolo podľa Alвина Tofflera šesť základných princípov: štandardizácia, synchronizácia, špecializácia, centralizácia, koncentrácia, maximalizácia. Tak ako sa v jej rámci v masovom meradle produkovali tovary masovej spotreby, reprodukovala aj určitý typ masového človeka, masového vzdelávania, masových politických strán či masových odborov. Napriek odlišnosti rodinnej výchovy prichádzali deti do škôl takmer identicky naformátované. Postmoderná i súčasná doba sa s érou ranej modernity rozchádzajú práve odmietnutím jej základného fundamentu – masovosti. Zmeny profilujúce súčasnú dobu sa dajú súhrnne vyjadriť aj ako procesy demasifikácie spoločnosti, výroby či komunikácie. Hodnotu v nej nadobúdajú princípy, ktoré sú voči tým moderným protikladné. Do popredia sa dostáva exaltácia jedinečnosti, nonkonformizmus, decentralizácia, deinštitucionalizácia, individualizovaná výroba orientovaná na saturáciu individuálnych potrieb spotrebiteľa a pod. V tom prípade by však bolo chybou, ak by škola uvedeným trendom len servilne vychádzala v ústrety. Reakciou na ne by rozhodne nemalo byť len prenášanie individualizačného princípu do jej vnútorného prostredia. Úlohou školy a učiteľa by dnes malo byť práve niečo opačné – prekonávanie partikulárnosti separátne vedených životov svojich žiakov a ich naladenie na určitú spoločnú vlnu, resp. vlny, v tomto prípade na občianstvo – na „aposteriórne“ utvorené ľudské spoločenstvo, resp. spoločenstvá (*My*). *My* sa ocitlo na indexe aj preto, že je považované za prekážku rozvoja a hlavného antagonistu ľudskej individuality. Podmienkou individuálnej slobody však nie je vystúpenie z jeho zväzku, t. j. z niveau určitých skupinových hodnôt a pravidiel. Sloboda človeka sa osvedčuje i tým, že môže participovať na množstve takýchto rôznorodých *My*, že sa môže sám a z vlastnej vôle rozhodovať, v ktorom, resp. v ktorých z týchto zväzkov chce prežiť svoj život alebo niektorú jeho časť. Nie je teda *My* ako *My*. *My* nemusí len individuiam predchádzať, ale môže byť aj výsledkom ich slobodného rozhodnutia a vzájomného vyjednávania, ako je to napríklad v prípade občianskej spoločnosti. Takéto aposteriórne utvorené *My* nemá charakter pôvodnej, pri-

rodzene vytvorenej jednoty, do ktorej sa človek rodí a ktorej pravidlá nevedome, a teda aj nekriticky prijíma, ale reprezentuje až takéto dodatočne umele a vedome dohodnuté spoločenstvo, resp. spoločenstvá. Nie každé *My* má teda charakter útlaku. Niektoré z takýchto ľudských spoločenstiev môžu byť dokonca predpokladom seberealizácie a personalizácie človeka. To vytvára aj nový priestor pre školu, ktorá by sa mohla v takto vymedzených podmienkach vyprofilovať na kľúčového aktéra výchovy k demokratickému občianstvu.

**Vzdelávacia (svetonázorová) funkcia.** V hre, samozrejme, zostáva i vzdelávacia funkcia učiteľa a školy. Na veci nič nemení ani to, že svet už (aj v dôsledku jeho vzrastajúcej zložitosti, diferenciacie a autonomizácie jeho jednotlivých sfér) nedokážeme vnímať ako určitý koherentný celok. Určité z týchto sfér, resp. autonomizovaných svetov totiž zostávajú nám všetkým spoločné, prípadne niektoré z nich majú stále bytostný význam pre pomerne široký okruh diferencovaných ľudských spoločenstiev. Svetonázorová funkcia teda zostáva, mení sa len jej intencia. Kľúčovým pre súčasné pomery bude naučiť žiakov (pre)žiť v mediálnom a online prostredí („online ekosystéme“), naučiť ich pravidlá a normy navigácie vo virtuálnej realite, do ktorej sa dnes (zo sivého a zdevastovaného fyzického sveta bez alternatív) presúva ťažisko ľudských životov. Samozrejme, že do jej rámca patrí tiež zdôrazňovanie základných diferencií súčasného sveta – udržiavanie rozdielov medzi fyzickým a virtuálnym svetom v povedomí, medzi svetom „ovládačov“, *non humans* (strojov, prístrojov a autonomizovaných technologických agensov) a reálnym fyzickým svetom, lineárnym a plošným kódovaním sveta a pod., aby sa tak človek udržiaval v stave reflexie a bol tak kedykoľvek schopný určiť svoje vlastné súradnice, a to aspoň vzhľadom na svet, resp. svety, do ktorých v danej fáze svojej existencie kladie svoje ťažisko.

## Záver

Nosnou črtou vzdelávania bolo to, že bolo vždy orientované na človeka, ktorý sa v jeho kontexte pokladal za stredobod všetkých ľudských aktivít, procesov, politicky či inak motivovaných rozhodnutí. Predpokladalo sa, že človek, ktorý stojí nohami pevne na zemi, ustojí aj akýkoľvek nárok či záťaž, ktoré na neho kladú sféra práce, spoločnosti či občianskeho života. V predmoderných dobách ústrednými svetonázorovými otázkami artikulujúcimi aj oblasť vzdelávania boli otázky *čo* a *načo*. Najprv sme museli niečo poznať, aby sme sa mohli pýtať na jeho ľudský zmysel. V moderne nastáva posun v tom, že za jedinú legitímnu odpoveď na otázku *čo* sa považuje odpoveď

vedy. Zásadnejší vplyv na oblasť vzdelávania však malo zmenené kladenie druhej z uvedených otázok – otázka *načo*. Moderna sa už nepýta na to, aký má to „čo“ ľudský zmysel, ale aký je jeho význam z hľadiska jeho „praktického“ využitia, resp. peňažného zhodnotenia. Z uvedeného dôvodu bolo preto toto pýtanie sa presmerované k otázke *ako* (*ako* veci robiť, resp. *ako* ich ovládať). Nástupom postmodernity sa problematizuje celá oblasť ohraničená otázkou *čo*, v dôsledku čoho uvedená otázka, resp. spôsob, akým sa nastoľuje, stráca svoju svetonázorovú relevanciu. Viedlo k tomu nielen reálnejšie zhodnotenie poznávacích možností človeka, ale aj rast zložitosti postindustriálneho a v začiatočných fázach globalizáciou vyvolaného multikultúrneho prostredia. Záver vyplývajúci pre našu súčasnosť je nasledujúci: nie je v ľudských silách a možnostiach jeho intelektu utvoriť si jednoznačný, ucelený a definitívne platný názor na svet (prírodu, spoločnosť či seba samého). Spolu s prvou otázkou tak zdanlivo padá aj druhá z nich – otázka *načo*, a teda aj možnosť vzdelávania. Vzdelanie však môžeme chápať aj v jeho „slabšej verzii“. Z tohto hľadiska za vzdelávanie môžeme považovať každé spojenie určitého kultúrno-historicky podmieneného *čo* s daným kultúrno-historicky podmieneným kladením otázky *načo*. Domnievame sa, že v tejto jeho podobe ho možno obhájiť a udržať v hre aj vzhľadom na súčasné pomery. Podstatným je, aby otázka *načo* nebola zabudnutá alebo určitým spôsobom diskvalifikovaná. Aby sa tak nestalo, potrebuje kvalifikovaných advokátov – učiteľov.

## LITERATÚRA

- ADORNO, T. W. (2009) *Minima Moralia*. Praha: Academia.
- ARENDTOVÁ, H. (2007) *Vita activa neboli O činném živote*. Praha : Oikoymenh.
- ARENDTOVÁ, H. (1994) *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta.
- BAUERLEIN, M. (2011) *Najhlúpejšia generácia. Ako digitálna éra ohlupuje mladých Američanov a ohrozuje našu budúcnosť*. Bratislava: Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov.
- BAUMAN, Z. (1997) *Myslet sociologicky*. Praha: SLON.
- BĚLOHRADSKÝ, V. (1993) Václav Bělohradský očima Petra Skály (Filmový medailón venovaný osobnosti filozofa a publicistu Václava Bělohradského z dokumentárneho cyklu GEN – Galéria elity národa, vysielaný v ČT).
- BONDY, E., HOMELESS & HUNGRY (1996) *Permanentní vzpoura Egona Bondyho*. Živel 3.
- FLUSSER, V. (2002) *Komunikológia*. Bratislava: Mediálny inštitút v Bratislave.
- GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. (2011) *K aktuálnym teoretickým východiskám a novým podnetom filozofie výchovy (postmoderná výchova)*. In Kudláčová, B. (ed.) *Topológia človeka v relácii k výchove a vzdelávaniu v období postmodernity po súčasnosť*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta.
- GEHLEN, A. (1972) *Duch ve světě techniky*. Praha: Svoboda.
- HABERMAS, J. (1991) *Filozofia ako miestodržiteľ a interpret*. In: *Za zrkadlom moderny*. Bratislava: Archa.

- HERDER, J.G. (2003) *Listy na podporu humanity*. Praha: ČESKÝ KLUB, nakladatelství Jozefa Šimona, SIMON AND SIMON PUBLISHERS.
- ILLICH, I. (2001) *Odškolení společnosti*. Praha: SLON.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. (2010) *Neoliberálna governamentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania*. Sociologicky časopis/Czech Sociological Review, Vol. 46, No. 5.
- KELLER, J. (2004) *Dějiny klasické sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. (2008) *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: SLON.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2011) *Metamorfózy európskeho pedagogického myslenia*. In Kudláčová, B., Sztobryn, S. (eds.) *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta.
- LIPOVETSKY, G. (1998) *Éra prázdnoty*. Praha: Prostor.
- MALÍK, B. (2008) *Mediomorfóza sveta a jej presahy do školského prostredia*. In: Pedagogická revue, roč. 60, č. 1/2.
- MALÍK, B. (2007) *Pokus o pomenovanie východísk a priorít kurikulárnej reformy*. In: Pedagogická revue, roč. 59, č. 4, s. 441 – 470.
- McLUHAN, M. (2008) *Člověk, média a elektronická kultura*. Brno: Jota.
- NIETZSCHE, F. (1992) *Nečasové úvahy I*. Praha: Mladá fronta.
- NIETZSCHE, F. (2002) *Tak vrazil Zarathustra. Kniha pre všetkých a pre nikoho*. Bratislava: Iris.
- PONGS, A. (2000) *V jaké společnosti vlastně žijeme?* Praha: ISV.
- POSTMAN, N. (1999) *Ubavit se k smrti*. Praha: Mladá fronta.
- SCHWANITZ, D. (2011) *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí. Vše, co musíte vědět, chcete-li porozumět přítomnosti*. Praha: Prostor.
- SPENGLER, O. (1997) *Člověk a technika*. Mníšek pod Brdy: Neklan.
- SPENGLER, O. (2011) *Zánik Západu. Obrysy morfologie světových dějin*. Praha: Academia.
- TOFFLER, A. (1991) *Powershift: Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century*. New York: Bantam Books.
- VANČÍKOVÁ, K. 2011 *Škola a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici.

# Záver

## Výchovný modus existencie človeka

Pre európske myslenie je typický koncept *homo educandus*, čo potvrdzuje aj A. Bernhard (2007), podľa ktorého ťažisko pedagogickej antropológie spočíva práve v určení človeka ako vychovávateľnej a na výchovu odkázanej bytosti. Edukabilita ako možnosť a zároveň nevyhnutnosť výchovy pre človeka nie je len jednou z jeho mnohých opisných charakteristík, ale je priam ontologickou premisou, fundamentálnym **východiskom človeka ako človeka**. Tento podstatný rozmer prebývania ľudskej bytosti uprostred sveta možno označiť ako konštantný v kultúre Západu, počnúc platónskou a aristotelovskou paideiou až po heideggerovskú starostlivosť ľudského tvora – ktorý „si vždy nejako rozumie“ – o seba, druhých a o svet. Toto cieľavedomé vychádzanie-zo-seba, **pohyb v ústrety druhým, druhému a Druhému**, je trvalým sprievodným znakom nepokojného európskeho ducha, dobyvačného, ale aj zodpovedného, akčného, ale aj mystického, kritického, ale aj sebaironického, smädného po pravde, ale aj nabádajúceho na opatrnosť a pokoru. Špirálu dôvery a pochybovania, racionalizmu a iracionalizmu, entuziazmu a fatalizmu, prebytkov a nedostatkov, vzopätí a porážok sledujeme v dejinách európskeho pedagogického myslenia ako proces, ktorý sa zdá byť zákonitým. Dnes, za prahom moderny a uprostred „príbehu“ krízy, si kladieme otázku, či sme skutočne zavrhli teleologický princíp do všetkých dôsledkov (vrátane odmietnutia pedagogických ideálov a cieľov), alebo je súčasná kultúra rezignácie iba dočasným prejavom strachu zo seba samých, z vlastných deštruktívnych síl, manifestáciou obáv z prepíateho antropocentrizmu a znamením úcty k nekonceptualizovateľnému.

Ak by sme mali zhrnúť obsah našej publikácie, venovanej európskemu pedagogickému mysleniu od moderny po súčasnosť, môžeme povedať, že novoveký človek sa exponovaním rozumu oslobodil zo stredovekej absolútnej závislosti od **náboženstva**, chápaného ako *religio*, spoločenské pradiivo. Postupne začal byť presvedčený, že **rozumom** dokáže všetko vysvetliť a uchopiť – a upadol do druhého extrému. Hoci racionalita je podstatným rozlišovacím znakom európskej kultúry (A. Rajský, 2010), narazila na svoje hranice a nedokázala človekovi poskytnúť odpovede na základné otázky o ňom samom

a zmysle bytia. Postmoderna otvorila novú sféru reality a poukázala na tretí konštitutívny prvok európskeho človeka: možnosť jednotlivca **slobodne** sa formovať na základe zvolených vlastných kritérií. Aj rozmer slobody sa na istý čas zdal byť všemocným a naplňajúcim optimizmom. Postupný proces oslobodzovania sa od všetkých pút a vonkajších autorít, priviedol človeka k novému pocitu ne/závislosti, ktorý v ňom následne vyvolal pocity osamelosti, izolovanosti, neistoty a úzkosti. Náboženstvo, rozum a slobodu možno považovať za základné antropologické konštanty európskeho človeka, ktoré mu v každom dejinnom období otvorili a stále otvárajú nové možnosti a horizonty a spoluutvárajú ho, na druhej strane však, keď každá z nich bola v istom období preexponovaná, človek objavil svoje hranice a limity (B. Kudláčová, 2009). Keďže ide o čosi bytostne vlastné človekovi, pravdepodobne nie je možné a ani želateľné tieto konštanty eliminovať, treba však hľadať ich nové podoby, potrebné pre zdravé a vyvážené utváranie človeka, a tým aj jeho správne miesto vo svete. Tu vidíme veľmi praktickú výchovnú výzvu, ktorú si ako pedagógovia, zaujatí „nevyhnutnosťou vychovávať“, osobitne všímame.

Za **najzávažnejší problém** súčasnej európskej kultúry, ktorej sme súčasťou, považujeme **stratu zmyslu pre kontinuitu** – myšlienkovú, morálnu, historickú, spoločenskú, axiologickú, osobnostnú. Kontinuita síce nesie riziko homogenizácie, totalizácie a exkluzivity, no zároveň je nevyhnutnou podmienkou vnímania minulosti i budúcnosti, zodpovednosti za prevzaté, konzistentnej tvorby, budovania a rozvoja. Bez predpokladu kontinuity, hoci s prívlastkami (naratívnej, dialogickej, interpersonálnej, interkultúrnej, hermeneutickej, metodologickej, didaktickej, propedeutickej...), nie je mysliteľná výchova a pedagogika, chápaná ako veda či ako umenie, orientovaná na integrovanie osobnosti, na koncentrovanie tvorivých síl, na rast a rozkvet s prísľubom ovocia.

Viacerí súčasní autori dnes poukazujú na potrebu nejakého zásadného podnetu, elementu či inšpirácie, ktorá by dezintegrovanú osobnosť človeka pomohla **opäť integrovať** a dodala na jednej strane zdravé sebedovetie, na druhej strane pokoru prijímať určité limity a normy. Riziko nesprávneho chápania miesta človeka je podľa V. E. Frankla (2007) možné eliminovať zohľadnením *transcendencie*, podľa slovenského psychológa D. Kováča (2007) *spiritualizáciou osobnosti*. Práve transcendencia, resp. spiritualizácia môže byť novým prejavom, ktorý potrebuje súčasný človek, aby zvládol možnosti, ktoré mu otvára rozum a sloboda. Už nejde len o formálnu príslušnosť k určitej náboženskej denominácii, ale o skutočné zvnútorňenie ňou ponúkaných hodnôt v reálnom živote.

Nazdávame sa, že mnohorozmernosť a súčasne dynamiku stávania sa človeka, v jeho telesno-psychicko-sociálno-duchovnej integrite a celostnosti,

najlepšie vyjadruje **pojmem osoba**. Práve *osoba* predstavuje túto dynamickú jednotu a je zároveň jej základom a garantom. Namáhavo získavaný, vydobývaný a diverzitou vykupovaný **zmysel života** pôsobí ako najvyšší integratívny činiteľ ľudského správania a prežívania a završuje dosahovanie identity subjektu. Seberealizácia a sebarozvoj človeka však *ex definitione* nemôžu byť bezbrehé; absencia limitov totiž implikuje difúziu obsahov „dostratena“. NePOCHYBNE by ich mala ohraničovať *zodpovednosť*, ktorá sa prejavuje v schopnosti rešpektovať určité hranice, reflektovať a uplatňovať etické a morálne normy, proaktívne vnímať a transformovať sociálne a environmentálne okolnosti. Túto fázu vychovanosti môžeme označiť *zrelosťou*. **Zrelý človek** si uvedomuje svoje možnosti, ale aj svoje limity, čo mu pomáha uvedomiť si svoju vlastnú dôstojnosť. Získané vedomie vlastnej dôstojnosti a hodnoty dovoľuje rešpektovať a oceňovať hodnotu a dôstojnosť iných ľudí.

Aj v „našej postmodernej moderne“ (Welsch) či „metamodernej súčasnosti“ (porovnaj Vermeulen, Van den Akker) **pred nami stojí „udalosť výchovy“** (Krámky). Udalosť, ktorá – protirečiac všetkým tézám o postedukačnom osude Európy – nastáva vždy v **stretnutí** medzi človekom a človekom. Kým človek bude človekom-medzi-ľuďmi, bude vychovávaný a vychovávajúci, paidos i paidagogos, bude jestvujúcim na spôsob človeka: *Educo ergo sum*.

## LITERATÚRA

- BERNHARD, A. (2007) *Pädagogisches Denken*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FRANKL, V. E. (2007) *Trpiaci človek*. Bratislava: Lúč.
- KOVÁČ, D. (2007) *Psychológiou k metanoi*. Bratislava: VEDA.
- KUDLÁČOVÁ, B. (2009) Filozoficko-antropologické východiská inkluzívnej pedagogiky v európskom kontexte. In: LECHTA, V. a kol.: *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin: Osveta, s. 18 – 30.
- RAJSKÝ, A. (2010) Európa – východiskové črty a charakteristiky. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.): *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2010, s. 12 – 18.



## O autoroch

### **Mgr. Ladislav Baranyai**

Je doktorandom v odbore pedagogika na Katedre pedagogických štúdií na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Zaoberá sa problematikou autonómneho rozvoja základných škôl a prispôsobovaním progresívnych modelov rozvoja organizácií podmienkam v školách. Je autorom pilotnej metodiky prípravy animátorov mládežníckych skupín *Škola pre animátorov* (2000) a spoluautorom programu *Cesty zrenia* (2011), ktorý je zameraný na celkový rozvoj dospievajúcich a adolescentov.

### **PaedDr. Martin Dojčár, PhD.**

Pôsobí ako odborný asistent na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Špecializuje sa na filozofiu náboženstva, medzináboženský dialóg a interkultúrnu výchovu. Absolvoval Graduate School of Ecumenical Studies na Ekumenickom inštitúte Bossey pri Ženevskej univerzite (2002) a Fulbrightov program amerických štúdií na University of California, Santa Barbara (2005). Je autorom dvoch vedeckých monografií: *Mystická kontemplácia – Oblak nevedenia & Ramana Maharši* (2008) a *Problém globálneho spolužitia – antropologické východisko* (2012).

### **prof. PhDr. Slavomír Gálik, PhD.**

Pôsobí na Katedre kulturológie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Vyštudoval filozofiu na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Špecializuje sa na filozofiu mystiky, filozofiu kultúry a médií. V rokoch 2002 – 2006 pôsobil vo funkcii predsedu Slovenského filozofického združenia. K jeho najvýznamnejším publikáciám patria: *Filozofia a mystika. Duchovný vývoj človeka z hľadiska mystik svetových náboženstiev* (2006), *Filozofická antropológia* (2008), *Úvod do filozofie náboženstva* (2008), *Duchovný rozmer krízy súčasného človeka* (2010) a *Filozofia a médiá. K filozofickej reflexii vplyvu médií na utváranie (súčasnej) kultúry* (2012).

### **PhDr. Sabína Gáliková Tolnaiová, PhD.**

Pôsobí na Katedre všeobecnej a aplikovanej etiky Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Vyštudovala filozofiu a pedagogi-

ku na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Venuje sa filozofii človeka zo systematického a metodologického aspektu, filozofii výchovy, filozofii a etike komunikácie a médií. Z dejinného aspektu sa venuje filozofii a etike 20. storočia, tiež súčasnej filozofii a etickým teóriám. Osobitne sa zaoberá problematikou psychagógie, v kontexte ktorej sa dotýka aj fenoménu mystiky. Jej najvýznamnejšou publikáciou je vedecká monografia „*Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychagógii“ v súčasnej filozofii výchovy*“ (2007).

**doc. PhDr. Tomáš Kasper, PhD.**

Pôsobí ako docent v odbore pedagogika na Fakulte prírodovedno-humanitnej a pedagogickej Technickej univerzity v Liberci, kde vedie Katedru pedagogiky a psychológie a prednáša všeobecnú pedagogiku a dejiny školstva a vzdelávania. Pôsoobil tiež na zahraničných univerzitách (Zürich, Heidelberg, Marburg, Görlitz). Je autorom monografie *Výchova či politika?* (2007), ktorá predstavila problematiku nemeckého reformného pedagogického hnutia v medzivojnovom Československu. K téme nemeckého pedagogického reformizmu publikoval monografiu *Německé venkovské výchovné ústavy* (2008) a je spoluautorom monografie *Dějiny pedagogiky* (2007).

**doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.**

Pôsobí ako docentka v odbore pedagogika na Katedre pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, ktorú aj vedie. Zaoberá sa problematikou všeobecnej pedagogiky, filozofie výchovy a dejín pedagogického myslenia. Je autorkou dvoch monografií *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia* (2003, 2007), *Fenomén výchovy* (2006), vysokoškolskej učebnice *Dejiny pedagogického myslenia I. (počiatky vedomej výchovy a pedagogickej teórie)*, 2009 a editorkou publikácie *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*, 2010. Je prvou viceprezidentkou *Central European Philosophy of Education Society*, šéfredaktorkou *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis* a členkou redakčných rád časopisov *Pedagogika filozoficzna on-line*, *Kultura i Wychowanie*, *Paidagogos*, *Empiria*.

**prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD.**

Profesor v odbore pedagogika na Katedre pedagogických štúdií na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Zaoberá sa problematikou inkluzívnej pedagogiky a logopédie. Je autorom a editorom viacerých monografií a vysokoškolských učebníc, v ostatných rokoch napr.: *Symptomické poruchy reči u detí* (2002, 2011), *Symptomatische Sprachstörungen* (2002), *Diagnostik der gestörten Kommunikationsfähigkeit* (2003), *Diagnostika na-*

*rušené komunikační schopnosti* (2003), *Koktavost* (2004, 2010), *Terapie narušené komunikační schopnosti* (2005, 2011), *Základy inkluzivní pedagogiky* (2010), *Wprowadzenie do logopedii* (2011, 2012). Je šéfredaktorem časopisu *Efeta*, členom redakčných rád časopisov *Rehabilitácia* (Bratislava), *Speciální pedagogika* (Praha), *Sonderpädagogische Förderung* (Berlin), *Journal of Pedagogy* (Trnava), *Journal of speech and language pathology* (Zielona Góra). Je hosťujúcim profesorom na univerzitách v Budapešti, Viedni a Krakove.

#### **Mgr. Peter Lenčo, PhD.**

Je odborným asistentom na Katedre pedagogických štúdií na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Odborne sa venuje témam: mládež, práca s deťmi a mládežou, mládežnícke organizácie, mládežnícka politika. Spolupracuje s organizáciami eRko – HKSD, Rada mládeže Slovenska a Iuventa. Pôsobil ako šéfredaktor časopisu *ZOOM-M: zaostrené na mladých* a bol členom redakčnej rady časopisu *Mládež a spoločnosť*. Absolvoval študijný pobyt v Rade Európy – Riaditeľstvo mládeže a športu (Francúzsko, 2006) a študijnovo-výskumný pobyt na University of Leicester – School of Education (Veľká Británia, 2009), obidva zamerané na problematiku neformálnej edukácie.

#### **PhDr. Branislav Malík, PhD.**

Pôsobí ako odborný asistent na Katedre etickej a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. K ťažiskovým témam jeho vedeckého záujmu patrí antropologická problematika (filozofická reflexia človeka, pedagogická a sociálna antropológia), reforma občianskeho vzdelávania a problematika súčasných médií. Doteraz vydal štyri monografie: *Úvod do antropológie* (2008), *Mediomorfóza sveta* (2008), *Úvod do filozofickej a pedagogickej antropológie* (2011), *Politická antropológia* (2012) a je spoluautorom štyroch vysokoškolských učebníc.

#### **prof. PhDr. Mária Potočárová, PhD.**

Je profesorkou v odbore pedagogika a pôsobí na Katedre pedagogiky Univerzity Komenského v Bratislave. Zaoberá sa najmä problematikou rodinnej pedagogiky a sociálnej pedagogiky, výchovnými problémami adolescentnej mládeže. Je autorkou monografií a vysokoškolských učebníc: *Rodina, mládež a jej postoje k sociálnym limitom* (2003; v anglickej mutácii *Family, youngsters and their attitudes towards social limits*, Maastricht, 2004), *Pedagogika rodiny: teoretické východiská rodinnej výchovy* (2008), ktorá vyšla aj v poľštine *Wybrane aspekty wychowania rodzinnego* (2009). V r. 2012 vyšla jej monografická štúdia o realizovanom výskume: *Pedagogický výskum v Oceánii na Šalamúnových ostrovoch* (2012).

**doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD.**

Je docentom etiky a vedúcim oddelenia filozoficko-etických disciplín na Katedre pedagogických štúdií na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Vo svojej vedeckej a pedagogickej činnosti sa zameriava na filozofiu výchovy, antropológiu a etiku. Je autorom monografií: *Osoba ako ikona tajomstva. Príspevok k personalistickej antropológii* (2007) a *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka. Filozoficko-etický pohľad* (2009). Je členom prezídia *Central European Philosophy of Education Society*, editorom radu zborníkov *Juvenilia Paedagogica* a *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis* a členom vedeckej a redakčnej rady časopisu *Paidagogos*.

**PhDr. Peter Rusnák, PhD.**

Je odborným asistentom na Katedre etiky a morálnej filozofie na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Absolvoval študijný pobyt na Lomonosovovej univerzite v Moskve (2005) zameraný na ruskú filozofiu. Vo svojej vedeckej a pedagogickej činnosti sa zameriava na dejiny morálnej filozofie, filozofiu výchovy, komparatívnu a environmentálnu etiku. Je autorom monografie: *Pravda, veda, symbol. Úvod do filozofie P. A. Florenského* (2008) a spoluautorom monografie: *Fenomén krásy v slovanskom myslení* (2011).

**Mgr. Zuzana Sitarčíková, PhD.**

Je odbornou asistentkou na Katedre pedagogických štúdií na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Absolvovala študijný pobyt na Katolíckom Inštitúte v Paríži (2008 – 2009) zameraný na bioetiku. Vedecky sa venuje aplikovanej etike, najmä bioetike a medicínskej etike, prednáša aplikovanú etiku a filozofickú antropológiu. Je autorkou monografie s názvom *O šľachtení človeka: nanotechnológie, transhumanizmus a ľudská prirodzenosť* (2012).

**prof. Bogusław Śliwowski**

Profesor pedagogiky Akadémie Pedagogiki Specjalnej vo Varšave a Prešovskej univerzity v Prešove. Zaoberá sa problematikou teórie výchovy, alternatívnej výchovy a všeobecnej pedagogiky. V ostatných rokoch vydal publikácie: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki* (2012); *Klinika akademickiej pedagogiki* (2011); *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania* (2010); *Myśleć jak pedagog* (2010); *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, tom 4 (red., 2010); *Edukacja alternatywna w XXI wieku* (spoluredaktor s Z. Melosikom, 2010); *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej* (red., 2009); *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania* (2009); *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP* (2009); *Ped@gog w blogosferze* (2009); *Przyrzeczenie*

*harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje* (2009); *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu* (2007); vysokoškolské učebnice *Pedagogika 1 – 4* (red., 2006; 2010) a *Pedagogika. Podręcznik akademicki, 1 – 2* (spoluredaktor Z. Kwieciński, 2003).

**Mgr. Marek Wiesenganger, PhD.**

Ukončil doktorandské štúdiium v odbore Pedagogika na Katedre pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, kde od r. 2012 pôsobí ako odborný asistent. Absolvoval študijný pobyt na Univerzita Pontificia Salesiana v Ríme (2010). Obhájil dizertačnú prácu s názvom *Postavenie a význam osoby v saleziánskom preventívnom systéme edukácie z hľadiska výziev súčasnej kultúry*. Vo svojej vedeckej a pedagogickej činnosti sa zameriava na filozofiu výchovy, antropológiu a etiku.



doc. PhDr. Ing. BLANKA KUDLÁČOVÁ, PhD.

doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD.

(eds.)

## **Európske pedagogické myslenie** *(od moderny k postmoderne po súčasnosť)*

Zodpovedný redaktor Jozef Molitor

Grafická úprava a zalomenie Jana Janíková

Návrh obálky Štefan Blažo

Vydalo vydavateľstvo TYPUS UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS,  
spoločné pracovisko Trnavskej univerzity v Trnave  
a VEDY, vydavateľstva Slovenskej akadémie vied, ako 118. publikáciu.  
Prvé vydanie.

**ISBN 978-80-8082-574-4**