

Trnava University in Trnava, Faculty of Education in a partnership with
Central European Philosophy of Education Society



CEUPES

*Continental “Pedagogy” – Its Issues and Challenges
Through the Lens of History and Philosophy*

*Kontinentálna pedagogika - jej problémy a výzvy
v historickej a filozofickej optike*

an International Symposium

Conference Programme and Abstracts

Smolenice Castle, 17 – 18 October 2016



Kongresové centrum Smolenice SAV
Congress Centre Smolenice SAS

Continental Pedagogy – Its Issues and Challenges Through the Lens of History and Philosophy

Kontinentálna pedagogika - jej problémy a výzvy v historickej a filozofickej optike

Conference Programme and Abstracts

Editors: prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD., Mgr. Marek Wiesenganger, PhD.

Translation and Proofreading: PaedDr. Marína Vidanová, PhD.

Technical editor: Mgr. Marek Wiesenganger, PhD.

Publisher: Trnava University in Trnava, Faculty of Education

Date: 2016

Place: Trnava

ISBN 978-80-8082-975-9

Contents / Obsah

Welcome to the Smolenice Castle / Vitajte na Smolenickom zámku	3
Smolenice Castle / Smolenický zámok	5
Symposium Programme	6
Abstracts / Abstrakty	9

Welcome to the Smolenice Castle

Dear Colleagues,

Let us welcome you on behalf of the Symposium Scientific and Organising Committee. We are meeting in the lovely surroundings of the picturesque Smolenice Castle in the mountain range of Malé Karpaty in Western Slovakia. We believe that the autumn weather will be pleasant, because Malé Karpaty display beautiful colours in autumn.

The aim of the symposium is a reflection of contemporary continental pedagogy (particularly in the countries of Central, South and South-Eastern Europe) in a historical and philosophical view. At present, continental pedagogy is getting in contact with the Anglo-Saxon educational theory that is built upon different principles and traditions. It results into “crossing of two worlds” that are not always compatible and subsequently, it opens up several questions, e.g. the issue of pedagogy as a scientific discipline, the issue of educational terminology, the issue of the content structure and the focus of study programmes in the field of pedagogy, the issue of teacher training, etc. This “encounter” of two educational traditions, however, can lead to a clearer definition of identity of contemporary continental pedagogy.

The origins of continental pedagogy as a scientific discipline are associated with the period of Enlightenment. Its establishment as a scientific and academic discipline took place in individual European countries in original ways. Despite the specific development, which occurred in correlation with the development of national identity of individual states in the course of the 19th and the beginning of the 20th century, mainly in the former Austro-Hungarian Monarchy, several essential common features can be discovered: a significant influence of the German educational tradition, establishment of similar models of university teacher training, establishment of a similar type of academic and scientific institutions and many other identical traits (cf. the conference in Maribor 2012, Prague 2012, Liberec 2013). The rising fascism and nationalism in Europe caused that education got in an ideological thrall (e.g. Belgrad 2014, Liberec 2015). In the second half of the 20th century Europe was divided by the Berlin Wall strictly into two parts not only in terms of territory, but mentally, too. The communication of philosophers and pedagogues was frozen for several decades. In the eastern part of Europe postmodern thinking broke through and in the 1990s it spread to the western part as well and education started to lose its philosophical anchoring (e.g. Trnava 2010 and 2013, Lodz 2014). However, it seems that pedagogy in the countries of Central, South and South-Eastern Europe has still common foundations and a lot of related features. It appears that issues of a similar nature occur, too (e.g. Maribor 2010, 2015).

The symposium will take place in two lines:

- 1) continental pedagogy through the lens of history,
- 2) continental pedagogy through the lens of philosophy.

We wish you an inspirational session and a pleasant stay at the Smolenice castle,
On behalf of the Symposium Scientific and Organising Committee,

Blanka Kudláčová & Andrej Rajský

Vitajte na Smolenickom zámku

Milé kolegyně a kolegovia,

dovoľte nám privítať vás v mene vedeckého aj organizačného výboru sympózia. Stretávame sa v prostredí malebného Smolenického zámku v pohorí Malých Karpát, v západnej časti Slovenska. Veríme, že jesenné počasie nám bude priat', pretože Malé Karpaty sú na jeseň krásne sfarbené.

Cieľom sympózia je reflexia súčasnej kontinentálnej pedagogiky (najmä v krajinách strednej, južnej a juhovýchodnej Európy) v historickom a filozofickom pohľade. Kontinentálna pedagogika sa v súčasnosti dostáva do kontaktu s anglosaskou pedagogikou, ktorá je vystavaná na odlišných princípoch a tradíciách. To spôsobuje „prelínanie sa dvoch svetov“, ktoré však nie sú vždy kompatibilné a otvárajú viaceré otázky: napr. problém pedagogiky ako vedeckej disciplíny, problém pedagogickej terminológie, problém obsahovej štruktúry a zamerania študijných programov v oblasti vied o výchove, problém prípravy pedagógov a pod. Toto „stretávanie sa“ dvoch pedagogických tradícií však môže viesť k jasnejšiemu vymedzeniu identity súčasnej kontinentálnej pedagogiky.

Počiatky kontinentálnej pedagogiky ako vedeckej disciplíny sú spojené s obdobím osvietenstva. Jej etablovanie ako vedeckej a pedagogickej disciplíny prebiehalo v jednotlivých európskych krajinách originálnym spôsobom. Aj napriek špecifickému vývoju, ktorý prebiehal v súvzťažnosti s utváraním národnej identity jednotlivých štátov v priebehu 19. a začiatku 20. storočia, najmä v priestore bývalej Rakúsko-Uhorskej monarchie, možno badať viaceré podstatné spoločné prvky: výrazný vplyv nemeckej pedagogickej tradície, etablovanie podobných modelov univerzitného vzdelávania učiteľov a vychovávateľov, vytváranie podobného typu akademických a vedeckých inštitúcií a mnohé ďalšie identické prvky (viď napr. konferencia v Maribore 2012, v Prahe 2012 a v Liberci 2013). Nastupujúci fašizmus a nacionalizmus v Európe spôsobil, že výchova a vzdelávanie sa dostali do ideologického područia (napr. Belehrad 2014, Liberec 2015). V druhej polovici 20. storočia bola Európa rozdelená Berlínskym múrom striktne na dve časti nielen teritoriálne, ale aj mentálne. Komunikácia filozofov a pedagógov bola zmrazená niekoľko desaťročí. V západnej časti Európy sa presadilo postmoderné myslenie, ktoré sa v 90. rokoch rozšírilo aj do východnej časti a pedagogika začala strácať svoje filozofické ukotvenie (napr. Trnava 2010 a 2013, Lodz 2014). Zdá sa však, že pedagogika v krajinách strednej, južnej a juhovýchodnej Európy má stále spoločné východiská a dosť veľa príbuzných znakov. Ukazuje sa tiež, že vznikajú problémy podobného charakteru (napr. Maribor 2010, 2015).

Rokovanie konferencie bude prebiehať v dvoch líniách:

- 1) kontinentálna pedagogika v historickej optike,
- 2) kontinentálna pedagogika vo filozofickej optike.

Prajeme vám inšpiratívne rokovanie a príjemný pobyt na Smolenickom zámku, v mene vedeckého a organizačného výboru sympózia,

Blanka Kudláčová & Andrej Rajský

Smolenice Castle

Smolenický zámok

The first written documents about the existence of Smolenice date back to the 13th century, although its origin is as ancient as the Neo-Feudalism. Several aristocratic families lived there as the landlords – for instance, in 1388 the King Sigmund issued a Deed of Donation to give Smolenice to the Chieftain Ctibor of Ctiborice. In 1438, Count George of Pezinok and St. Jur became the new landlord of it.

The importance of Smolenice increased considerably in the 15th century as a castle was built there and became the centre and the seat of the Smolenice estate. Early in the 16th century, Smolenice was gained by the Orszaghs family. In 1777, Jan Pálffy takes the Smolenice estate as a pawn. The Pálffys family did not live at the castle which decayed considerably during the life of Kristof III, the last of the Erdödys family – they lacked money for any maintenance. The decay was completed during the Napoleon Wars – the main castle building and the tower burnt down.



Reconstruction of the Smolenice Castle of today was started early in the 20th century by Jozef Pálffy Jr., the landlord of Smolenice and Dobra Voda estates. First works of the fortification walls started in 1887. Bastions from the old castle were preserved including a height extension and a new roofing. The Count Pálffy rebuilt the castle at his own expense according to the design by the architect Jozef Hubert. During World War I, the reconstruction was interrupted; provisional adaptation of some rooms was made and the archives of the Pálffy family were located in them. The construction was not resumed before the end of World War II. In 1945 the castle became the property of the State; it was taken over by the Slovak National Council which decided to keep it as their summer-house. The castle was finished and furnished and handed over to the Slovak Academy of Sciences on 26th June 1953 to become a representative place for meetings of the scientists from the worldwide.

Prvé písomné pamiatky o existencii obce Smolenice pochádzajú z polovice 13. storočia, i keď ich vznik treba hľadať už v dobe novofeudálnej. Ako majitelia panstva sa vystriedali viaceré šľachtické rody. Napr. v r. 1388 darovacou listinou kráľa Žigmunda pripadli vojvodcovi Ctiborovi zo Ctiboric. Od r. 1438 sa novým majiteľom Smoleníc stal peziňský a svätajurský gróf Juraj.

V 15. stor. vzrástol význam Smoleníc, lebo v obci bol vybudovaný hrad, ktorý sa stal centrom a sídlom smolenického panstva. Začiatkom 16. stor. získavajú Smolenice Országhovci. Roku 1777 preberá Ján Pálffy do zálohu smolenické panstvo. Pálffyovci neobývali Smolenický hrad, ktorý už za posledného Erdodyovca - Kristofa III. upadal, lebo nebolo finančných prostriedkov na údržbu. Dielo skazy bolo dovŕšené v období napoleonských vojen, keď zhorela hlavná budova hradu aj s vežou.

Terajší Smolenický zámok začal budovať na začiatku 20. stor. majiteľ smolenického a dobrovodského panstva gróf Jozef Pálffy st. Prvé práce na hradbách zámku sa začali už v r. 1887 úpravou bást. Bašty zo starého hradu zostali, iba sa nadstavili a zastrešili. Gróf Pálffy dal zámok postaviť vo vlastnej réžii podľa návrhu architekta Jozefa Huberta. Prvá svetová vojna bola príčinou prerušenia stavebných prác na zámku. Niektoré miestnosti boli len provizórne upravené a bol v nich umiestnený archív rodu Pálffyovcov. Až do skončenia druhej svetovej vojny sa na stavbe nepokračovalo. V roku 1945 sa majiteľom zámku stal štát, zámok prevzala SNR a zvolila si ho za svoje letné sídlo. Zámok bol dostavaný a zariadený a 26.6.1953 bol odovzdaný SAV, aby sa stal reprezentačným miestom pre stretnutia vedcov z celého sveta.

Symposium Programme

17th October 2016, Monday

8.00 – 9.00 **Registration**

9.00 – 9.30 **Opening** (Blanka Kudláčová & Andrej Rajský, Symposium Chairs and Simonetta Polenghi, the Member of Executive Committee of ISCHE)

9.30 – 10.30 *Plenary session 1, Lecture Hall, Chair: Simonetta Polenghi*

- Zdenko Kodelja, Educational Research Institute, Ljubljana: *What is Philosophy of Education?*
- Rafał Godoń, University of Warsaw: *Reflection and Action in Philosophy of Education. Questioning Anglo-Saxon Pedagogical Tradition*

10.30 – 11.00 *Coffee break*

11.00 – 12.00 *Plenary session 2, Lecture Hall, Chair: Blanka Kudláčová*

- Simonetta Polenghi, Catholic University of the Sacred Heart, Milan: *Academic Pedagogy in the Last Two Hundred Years: the Italian Case*
- Suzana Miovska-Spaseva, Ss. Cyril and Methodius University Skopje: *Pedagogy as Academic Discipline between Tradition and Modernity: Case of Macedonia*

12.00 – 13.30 *Lunch break*

13.30 – 14.30 *Parallel session F1 and H1*

F1, Red Lounge, Chair: Rafał Godoń

- Giuseppe Mari, Catholic University of the Sacred Heart, Milan: *Modernity and Pedagogy: One or Many Topics?*
- Iryna Predborska, Khmelnytskyi National University of Ukraine: *Transgression as the Key Notion of Continental Pedagogy*

H1, Lecture Hall, Chair: Suzana Miovska-Spaseva

- Edvard Protner, University of Maribor & Tadej Vidmar, University of Ljubljana: *Pedagogy as an Academic Discipline and Study before and after the Breakup of the Former Yugoslavia*
- Vučina Zorić, University of Montenegro & Ksenija Domiter Protner, University of Maribor & Nataša Vujisić-Živković, University of Belgrade: *The Relation of the Anglo-Saxon and German Pedagogical Concepts and Traditions in the Former Yugoslavia: The Case of John Dewey*

14.30 – 15.00 *Coffee break*

15.00 – 16.00 *Parallel session F2 and H2*

F2, Red Lounge, Chair: Andrej Rajský

- Nadežda Pelcová, Charles University, Prague: *The Cosmic Dimension of Education in the Continental Tradition (Taking into Account the Czech Tradition)*
- Jan Hábl, University of Hradec Králové: *On Being Human(e). Implications of Comenius' Anthropology to Education*

H2, Lecture Hall, Chair: Vučina Zorić

- Zvonimir Komar, University of Zagreb: *The Idea of Continental Pedagogy and Its Specific Emergence in Croatia*
- András Németh, Eötvös Loránd University, Budapest: *The Educational Sciences in Hungary in the 20th Century*

- Gonzalo Jover, Complutense University Madrid: *Roots and Developments of Pedagogy as an Academic Discipline in Spain*

17.00 – **Honeywine tasting** in the company *Včelko Smolenice* (producer of the best honeywine in the world)

19.00

- **Presentation of the monograph** B. Kudláčová (ed.): *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1918 – 1945 / Educational Thinking, School System and Education in Slovakia in 1918 – 1945* (prof. M. Katuninec, reviewer)
- **Symposium Reception**

18th October 2016, Tuesday

9.00 – 10.30 *Parallel session F3 and H3*

F3, Red Lounge, Chair: Irina Predborska

- Andrej Rajský, Trnava University in Trnava: *Uncomfortable Philosophy. Protection of Pedagogy from Itself?*
- Lyudmyla Gorbunova, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: *Relevant Educational Strategies in the Context of Transversal Rationality*
- David Rybák, Charles University, Prague: *Metaphysical Conditions of Modern Pedagogy*

H3, Lecture Hall, Chair: Edvard Protner

- Tomáš Kasper, Dana Kasperová, Technical University of Liberec: *Exactness and Czech Pedagogy at the Turn of the Twentieth Century*
- Blanka Kudláčová, Trnava University in Trnava: *Development and Current Status of Academic Pedagogy in Slovakia*
- Gábor Pintes, Constantine the Philosopher University of Nitra: *Target and Value Dimension of Pedagogical Orientation after 1989*

10.30 – 11.00 *Coffee break*

11.00 – 12.00 *Parallel session F4 and H4*

F4, Red Lounge, Chair: Andrej Rajský

- Slawek Sztobryn, University of Bielsko-Biala: *Historical and Philosophical Pedagogy in Poland*
- Dariusz Stepkowski, Cardinal Stefan Wyszyński University, Warsaw: *Ethical/Moral Instruction at School and Morality: Does School Moral Education Need Its Own Morality?*
- Marek Wiesenganger, Terézia Katrincová, Trnava University in Trnava: *Moral Education in Slovakia in 1918 – 1945: Philosophical Foundations and Pedagogical Applications*

H4, Lecture Hall, Chair: Tomáš Kasper

- Milan Krankus, Comenius University, Bratislava: *Pavel Hečko 's Philosophy of Education and Its Place in the Slovak Pedagogy of the 19th Century*
- Eduard Lukáč, University of Prešov: *Reflection of Ideas of Educational Reform Movement in Czechoslovakia (1918 - 1938)*
- Karel Rýdl, University of Pardubice: *Russification of Educational Thinking in Czechoslovakia after 1948*

12.30 *Symposium conclusion*

13.00 *Lunch and discussions over coffee*

Honorary Committee

Prof. Marek Šmid, *Rector of Trnava University in Trnava*

Prof. René Bílik, *Dean of Faculty of Education Trnava University in Trnava*

Prof. Milan Katuninec, *Dean of Faculty of Arts Trnava University in Trnava*

Prof. em. Dr. Jürgen Oelkers, *University of Zurich*

Prof. Simonetta Polenghi, *Catholic University of the Sacred Heart, Milan, Member of Executive Committee of ISCHE*

Programme Committee

Prof. Gonzalo Jover, *Complutense University Madrid*

Prof. Blanka Kudláčová, *Trnava University in Trnava*

Prof. Giuseppe Mari, *Catholic University of the Sacred Heart, Milan*

Prof. Suzana Miovska, *Ss. Cyril and Methodius University Skopje*

Prof. Iryna Predborska, *Khmelnitskyi National University*

Prof. Edvard Protner, *University of Maribor*

Assoc. Prof. Rafał Godoń, *University of Warsaw*

Assoc. Prof. Tomáš Kasper, *Technical University of Liberec*

Assoc. Prof. Naděžda Pelcová, *Charles University Prague*

Assoc. Prof. Andrej Rajský, *Trnava University in Trnava*

Assoc. Prof. Slawek Sztobryn, *University of Bielsko-Biala*

Assoc. Prof. Vučina Zorić, *University of Montenegro*

This international symposium is a part of the research projects:

VEGA No. 1/0263/14 *Educational Thinking in Slovakia from 1918 to Present*

VEGA No. 1/0557/16 *Verification of the Basic Orientation toward the Concept of Prosociality in Ethics in Regard to Developmental Stages of the Population of Lower Secondary Education*

Organizing team

Dr. Naďa Bizová

Dr. Janette Gubricová

Dr. Ivana Šuhajdová

Dr. Marek Wiesenganger

Mgr. Terézia Katrincová

Mgr. Adriána Laskovičová

Formats of presentations

Keynote papers: max. 25 min.

Supplementary papers: max. 20 min.

ABSTRACTS

ABSTRAKTY

Reflection and Action in Philosophy of Education. Questioning Anglo-Saxon Pedagogical Tradition

Reflexia a dianie vo filozofii výchovy. Sporné momenty v anglosaskej pedagogickej tradícii

Rafał Godoń

University of Warsaw, Poland
r.p.godon@uw.edu.pl

The paper explores the possible tension between thinking and action in the field of Anglo-Saxon philosophy of education. It develops select arguments that were discussed by the author in “Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji [Between Thinking and Action. On evolution of Anglo-Saxon philosophy of education]”, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.

In the first part, it challenges the analytical idea of philosophy of education that was established as a discipline of research in the late nineteen-sixties and that dominated academic discourse on education in Europe and elsewhere for many years. It also traces the evolution of the philosophy of education from analytical approaches to interpretative philosophical perspectives. Reconstructing the Anglo-Saxon tradition of the philosophical reflection on education, the author offers a critical interpretation of the relationship between educational thinking and pedagogical practice. The Anglo-phone philosophy of education is taken as a good example of this relationship.

In the second part, the author argues that educational thinking has an inherent unity that is all too often overlooked, also in the Anglo-Saxon tradition of pedagogical thought. He pinpoints three features of the unity in question that are as follows: pedagogical focusing, reflexive participation and ethical equilibrium. First of all, the pedagogical thinking should retain a strong attachment to its own domain of research, that is to pedagogical practice. What is more, in educational thinking the philosopher is herself participant, as distinct from being a detached scientific observer. And finally, the educational thinking requires equilibrium or balance between different ways of understanding or between various possibilities to conceptualize the pedagogical issues.

The author makes an attempt to revisit the Anglo-Saxon idea of philosophical reflection on education in the light of the argument that educational thinking needs the three indispensable features if it is not to betray its educational mission. Some questions emerge from the discussion offered in the paper: What can we learn from the Anglo-Saxon tradition of educational philosophy? How does reading Anglo-phone literature on thinking and action alter our own ways of understanding educational experience? What makes educational practice a crucial experience for both educators and educationalists nowadays? The author invites participants to discuss the issues.

V príspevku skúmame možné pnutie medzi myslením a dianím v oblasti anglosaskej filozofie výchovy. Rozvíjame vybrané argumenty, ktoré boli analyzované v diele „Między myśleniem a działaniem. O ewolucji anglosaskiej filozofii edukacji [Medzi myslením a dianím. O vývoji anglosaskej filozofie výchovy]“, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.

V prvej časti príspevku vyslovujeme pochybnosti o analytickej povahe filozofie výchovy, ktorá sa etablovala ako disciplína na konci šesťdesiatych rokov minulého storočia a dominovala akademickému diskurzu o výchove a vzdelávaní v Európe i inde vo svete po mnoho rokov. Taktiež sledujeme vývoj filozofie výchovy z analytických prístupov k interpretatívnym filozofickým perspektívam. Prostredníctvom rekonštrukcie anglosaskej tradície filozofickej reflexie výchovy a vzdelávania ponúkame kritickú interpretáciu vzťahu medzi pedagogickým myslením a pedagogickou praxou. Anglofónna filozofia výchovy predstavuje dobrý príklad tohto vzťahu.

V druhej časti príspevku vyslovujeme názor, že pedagogické myslenie má prirodzenú jednotu, ktorá je príliš často prehliadaná, anglosaskú tradíciu pedagogického myslenia nevynímajúc. Identifikujeme tri nasledujúce znaky danej jednoty: pedagogické zameranie, reflexívna participácia a etická rovnováha. Po prvé, pedagogické myslenie by si malo zachovať silnú väzbu na vlastnú doménu výskumu, t.j. na pedagogickú prax. Ba čo viac, v pedagogickom myslení je filozof sám participantom, na rozdiel od

odizolovaného vedeckého pozorovateľa. A napokon, pedagogické myslenie si vyžaduje rovnováhu medzi rôznymi spôsobmi chápania, resp. medzi rozličnými možnosťami konceptualizácie pedagogickej problematiky.

V príspevku sa pokúšame nazrieť na anglosaskú koncepciu filozofickej reflexie výchovy a vzdelávania vo svetle argumentácie, že pedagogické myslenie potrebuje uvedené tri nevyhnutné znaky, aby sa nespreneverilo svojej pedagogickej misii. Vynárajú sa nasledujúce otázky: Čo sa môžeme naučiť z anglosaskej tradície filozofie výchovy a vzdelávania? Ako môže štúdium anglofónnej literatúry o pedagogickom myslení a dianí pozmeniť naše vlastné chápanie pedagogickej skúsenosti? Čo dnes robí pedagogickú prax zásadnou skúsenosťou pre učiteľov a pedagógov? Autor pozýva účastníkov k diskusi.

Relevant Educational Strategies in the Context of Transversal Rationality **Príslušné výchovno-vzdelávacie stratégie v kontexte transverzálnej racionality**

Lyudmyla Gorbunova

National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Odessa, Ukraine
lugor2048@gmail.com

Today's global mainstreams, interacting with local particularity, create a complex network of new glocal reality interdependence. Information and communications revolution creates conditions for widespread "border crossing" - the transgression of the barriers of paradigms, rationalities, social and cultural integrity, national citizenship. A new type of rationality is formed as a transversal rationality, able to unite diversity of the world in a new integrity and keep the difference. In this context, what educational strategies are relevant?

We share the idea that cultural global citizenship refers to the possibility of communication, dialogue and consensus within a global society. We analyze the dynamics of comprehension of education strategies in the concepts of interculturality, multiculturalism and transculturality; we rely on the understanding of the culture of the founders and supporters of the Birmingham School of "Cultural Studies", and as a result we conclude that the concept of transculturality is descriptively and normatively relevant to form a new educational strategy in Ukraine.

The idea of cosmopolitanism and transculturality includes the need for development of new democratic institutions and public spaces of dialogue that extend beyond the borders of the nation and its contradictions in the global context of a culture of peace with a specific focus on post-conventional values.

The global context of the formation of a new transversal rationality requires a transcultural education. To do this, we must go to the new paradigm of relations: from concept of Own and Other polarity - to concept of dialogue between cultures, from accentuation differences - to finding common and unifying. Our task is to combine the differences without reducing them to a common.

Education should provide transcultural competence, which includes critical and nomadic thinking, capacity for transgression, contextual understanding of diversity, communicative ethics, global awareness, language competence, ability to interact in a multicultural environment, emotional development (empathy, flexibility, mastering stress, leadership, initiative).

Transcultural competences are a kind of a more general - transversal competences. Now in education communicative turn is made - from cognitive goals to cognitive-communicative goals. The emphasis shifted from "academic" to "non-academic" knowledge and skills. Transversal competences are just such "non-academic" competences.

We understand transcultural and transversal competences as a background for the formation of a cosmopolitan cultural citizenship, which underlines the relevant strategy and could be regarded as a main practical task for Ukrainian education.

Dnešný globálny hlavný prúd interagujúci s lokálnou jedinečnosťou vytvára komplexnú sieť globálnej reality vzájomnej závislosti. Informačná a komunikačná revolúcia vytvára podmienky pre rozšírenie „prekračovanie hraníc“ – prestúpenie bariér paradigiem, racionalít, spoločenskej a kultúrnej integrity,

štátnej príslušnosti. Tvorí sa nový typ racionality, transverzálna racionalita, ktorá je schopná zjednotiť rozmanitosť sveta v novej integrite a zachovať rozdiely. Aké výchovno-vzdelávacie stratégie sa javia ako vhodné v tejto súvislosti?

Zdieľame názor, že kultúrne globálne občianstvo znamená možnosť komunikácie, dialógu a konsenzu v rámci globálnej spoločnosti. V príspevku analyzujeme dynamiku chápania vzdelávacích stratégií v konceptoch interkulturality, multikulturality a transkulturality; vychádzame z chápania kultúry zakladateľmi a priaznivcami birminghamskej školy „kultúrnych štúdií“ a následne prichádzame k záveru, že koncept transkulturality je deskriptívne a normatívne relevantný, aby vytvoril novú výchovno-vzdelávaciu stratégiu v Ukrajine.

Myšlienka kozmopolitizmu a transkulturality v sebe zahŕňa potrebu rozvoja nových demokratických inštitúcií a verejného priestoru dialógu, ktoré presahujú hranice národa a jeho rozpory v globálnom kontexte kultúry mieru s osobitým zameraním na post-konvenčné hodnoty. Globálny kontext vytvorenia novej transverzálnej racionality vyžaduje transkultúrne vzdelávanie. Musíme teda ísť cestou novej paradigmy vzt'ahov: od konceptu polarity „môj“ – „druhý“ ku konceptu dialógu medzi kultúrami; od zdôrazňovania rozdielov k hľadaniu spoločného a zjednocujúceho. Našou úlohou je zlúčiť rozdiely bez ich zredukovania na niečo druhoradé.

Výchova a vzdelávanie by mali poskytnúť transkultúrne kompetenciu, ktorá zahŕňa kritické myslenie a myslenie nomáda, schopnosť transgresie, kontextuálne pochopenie diverzity, komunikatívnu etiku, globálne povedomie, jazykovú kompetenciu, schopnosť interagovať v multikultúrnom prostredí, emocionálny rozvoj (empatia, flexibilita, zvládanie stresu, vodcovstvo, iniciatíva).

Transkultúrne kompetencie sú akýmsi všeobecnejším druhom transverzálnej kompetencie. Vo výchove a vzdelávaní dochádza dnes ku komunikatívne obratu – od kognitívnych cieľov ku kognitívno-komunikatívnym cieľom. Dôraz sa presunul z „akademických“ na „neakademické“ vedomosti a zručnosti. Transverzálne kompetencie patria práve medzi „neakademické“ kompetencie.

Transkultúrne a transverzálne kompetencie chápeme ako východisko pre vytvorenie kozmopolitného kultúrneho občianstva, ktoré podčiarkuje príslušnú stratégiu a možno ho považovať za hlavnú praktickú úlohu ukrajinskej výchovy a vzdelávania.

On Being Human(e). Implications of Comenius' Anthropology to Education **Byť (ľudským) človekom. Implikácie Komenského antropológie na výchovu a vzdelávanie**

Jan Hábl

University of Hradec Králové, Czech Republic
janhabl@seznam.cz; jan.habl@ujep.cz

The school must be a “humanitas officinae,” that is, a “forging place” or a “workshop” of humanity, a relatively young Comenius wrote in his early Didactics. In his later, magnum opus he spoke similarly when he clarified the meaning of his lifelong educational and emendative efforts: they were “to help man become truly humane” (Pampaedia, II:8). If one is to become what one should be, it's necessary that she be knowledgeable of things, governing things, and well-using things, that is, educated in knowledge, morality and piety. The obvious question then arises: What, exactly, is a human being? And what ought one to be? Salt should be salty. A river should be clear. A knife should be sharp. But what ought people to be? In what does their nature, or essence, consist? What makes them human(e)? And how should humanity be cultivated? In other words, in this essay I will enquire into the ontological and moral character of human beings, in relation to so-called educational humanization.

Škola musí byť „humanitas officinae,“ to je „dielňou“ ľudskosti, napísal relatívne mladý Komenský vo svojej ranej Didaktike. V svojom neskoršom vrcholnom diele sa vyjadruje podobne, keď objasňuje

zmysel svojho celoživotného výchovno-vzdelávacieho a nápravného snaženia: „pomôcť človeku stať sa skutočne ľudským“ (Pampaedia, II:8). Ak sa má človek stať tým, čím má byť, je potrebné aby mal znalosti o veciach, spravoval veci a dobre ich používal, to znamená, aby bol vzdelaný v poznaní, morálke a zbožnosti. Vychádza potom zrejme otázka: Čo presne je ľudská bytosť? A čím by mal človek byť? Soľ má byť slaná. Rieka má byť čistá. Nôž má byť ostrý. Ale aký by mali byť ľudia? V čom spočíva ich povaha, podstata? Čo ich robí (ľudskými) ľuďmi? A ako kultivovať ľudskosť? Inými slovami, v tomto príspevku budeme skúmať ontologický a morálny charakter ľudských bytostí vo vzťahu k tzv. edukačnej humanizácii.

Roots and Developments of Pedagogy as an Academic Discipline in Spain **Korene a vývin pedagogiky ako akademickej disciplíny v Španielsku**

Gonzalo Jover

Complutense University Madrid, Spain
gjover@ucm.es

This paper focuses on three key moments in the origin and development of Pedagogy as an academic discipline in Spain. The analysis attempts to show that this process may be considered a succession of discontinuities and overlappings rather than a linear progression.

The first moment goes back to 1904, when a chair in Higher Pedagogy in doctoral studies of the Faculty of Philosophy, at what was then known as Central University in Madrid, was created. The appointment was given to Manuel Bartolomé Cossío, one of the driving forces behind the Institute of Free Teaching (Institución Libre de Enseñanza) the main pedagogical experiment of the time, founded in 1876 by Francisco Giner de los Ríos. The establishment of the chair represented a culmination of attempts by the Institute to introduce Pedagogy into university. The government initiative provoked considerable controversy among the staff of the Faculty of Philosophy. A strange detour through Prague, will lead us to discover that the motivation behind this rejection was not the supposed weakness of Pedagogy, but the fear to the power that it could acquire.

The second moment is the institutional development and disciplinary diversification of Pedagogy in the second third of the 20th century. In 1932 Pedagogy undergraduate studies were initiated in the Faculty of Philosophy at the University of Madrid (and the following year at the University of Barcelona). They were supported on eight chairs: Philosophy, Paidology (children study), Pedagogy, Cultural History, History of Pedagogy, Biology Applied to Education, Human Physiology and School Hygiene, and Methodology of Economics and Social Sciences. During the Spanish Civil War (1936-1939) the activity of the Faculty was suspended. The Pedagogy studies wouldn't be officially reopened until 1944. The regulation reinstating them used the word 'creation', probably as an attempt to deny any continuity with the past. In the same vein, the chairs established in 1944 had little to do with what planned twelve years earlier.

The third scene refers to the institutionalization of the framework of the Educational Sciences approach in the late 60s. It was imported from France and remained as administrative and epistemological structure until the 90s. Both in France and in Spain, Educational Sciences were proposed as an alternative to Pedagogy. Nevertheless, what the word Pedagogy evoked in one place and the other was different, so the same happened with the meaning of the alternative. In Spain, the new framework did not annul the old Pedagogy, but overlapped it. In both places, however, the result was the widening of the gap between the 'higher' Pedagogy, which was studied in universities, and the 'lower' pedagogy of the teacher. Despite the institutional unification of Pedagogy studies and teachers training in the 90s, with the creation of Faculties of Education, and the changes introduced by the European Higher Education Area, this gap is still alive.

V predkladanom príspevku sa zameriavame na tri kľúčové momenty pôvodu a vývinu pedagogiky ako akademickej disciplíny v Španielsku. Analýzou sa snažíme poukázať na fakt, že tento proces nemá lineárny priebeh, ale možno ho považovať za sled diskontinuit a presahov.

Prvý kľúčový moment siaha do roku 1904, kedy bola založená katedra vysokoškolskej pedagogiky na doktorandskom stupni štúdia na Filozofickej fakulte vtedajšej Centrálnej univerzity v Madride. Garantom sa stal Manuel Bartolomé Cossío; bol hnacou silou Inštitútu slobodného vyučovania (*Institución Libre de Enseñanza*), najdôležitejšieho pedagogického experimentu svojej doby, založeného v roku 1876 Franciscom Giner de los Ríos. Založenie tohto odboru predstavovalo vyvrcholenie pokusov Inštitútu zaviesť pedagogiku na pôdu univerzít. Vládna iniciatíva vyvolala značnú kontroverziu medzi zamestnancami Filozofickej fakulty. Zvláštnou okľukou cez Prahu sa dostaneme k zisteniu, že podnetom zamietnutia nebola predpokladaná nestálosť pedagogiky, ale strach zo sily, ktorú mohla získať.

Druhým kľúčovým momentom je inštitucionálny vývoj a diverzifikácia disciplín pedagogiky v druhej polovici dvadsiateho storočia. V roku 1932 bolo zavedené univerzitné štúdium pedagogiky na Filozofickej fakulte Univerzity v Madride (a o rok neskôr na Univerzite v Barcelone). Bolo podporované na ôsmich katedrách: filozofia, pedológia, pedagogika, kultúrna história, história pedagogiky, aplikovaná biológia, ľudská fyziológia a školská hygiena, metodológia ekonomiky a spoločenské vedy. Počas Španielskej občianskej vojny (1936-1939) bola činnosť fakulty pozastavená. Štúdium pedagogiky bolo oficiálne znovuo tvorené až po roku 1944. V smernici, ktorou sa štúdium pedagogiky opätovne zaviedlo, bol použitý termín „vytvorenie“ [pedagogických štúdií], zrejme v snahe poprieť akúkoľvek spojitosť s minulosťou. V podobnom duchu, katedry založené v roku 1944 mali málo spoločné s tým, čo bolo plánované pred dvanástimi rokmi.

Tretia kľúčová udalosť odkazuje na rámcovú inštitucionalizáciu vied o výchove v neskorých šesťdesiatych rokoch minulého storočia. Prístup bol importovaný z Francúzska a pretrval ako administratívna a epistemologická štruktúra až do deväťdesiatych rokov minulého storočia. Vedy o výchove mali predstavovať vo Francúzsku i v Španielsku alternatívu k pedagogike. Avšak, tak ako sa líšilo chápanie významu slova pedagogika, takisto sa líšil i význam danej alternatívy v podobe vied o výchove. V Španielsku tento nový rámec „starú“ pedagogiku nezrušil, prekryval ju. V oboch krajinách bola však výsledkom narastajúca priepasť medzi „vyššou“ pedagogikou študovanou na univerzitách a „nižšou“ pedagogikou učiteľa. Napriek inštitucionálnemu zjednoteniu pedagogických štúdií a učiteľstva v deväťdesiatych rokoch minulého storočia, napriek vytvoreniu pedagogických fakúlt a zmenám zavedených v európskom priestore vysokoškolského vzdelávania, je táto priepasť stále prítomná.

Exactness and Czech Pedagogy at the Turn of the Twentieth Century **Exaktnost a česká pedagogika na přelomu 19. a 20. století**

Tomáš Kasper, Dana Kasperová

Technical University of Liberec, Czech Republic
tomas.kasper@tul.cz; dana.kasperova@tul.cz

Pedagogy as a scholarly discipline went in the Czech Lands of the Habsburg Monarchy through a crucial period of its development in the last third of the 19th century and in early 20th century. The only academic institution contributing to the development of scientific pedagogy was one workplace (profesura) for pedagogy at the Charles-Ferdinand University in Prague. Thus, prior to 1882, when the Charles-Ferdinand University was divided into German and Czech University, there had been only a single workplace for pedagogy. Then, after the division, two workplaces were established, one occupied by a professor giving lectures in the German language and the other by a professor teaching in Czech. So, since the year 1882, we can analyse and reconstruct the development of pedagogical thinking in both Czech and German scientific community in the Czech lands of the Monarchy. We can compare scientific foundations of both paradigms and find how these two approaches to modern scientific pedagogy in the Czech Lands of Monarchy differed along the language or nationality. Nonetheless, the aim of this paper will be not the comparison of two views of the subject, scientific methods nor the structure of pedagogical thinking in both language camps - such a comparison had already been made and was

presented at the last symposium in Maribor, Slovenia, in October 2015, where the main lines of differences between the Czech and German pedagogical debates were enumerated. This paper focuses on the specifics of Czech educational discussion, which shortly moved away both from Herbartism and Catholic thinking and turned to positivism, influenced by the work of H. Spencer, and supported by Ch. Darwin's theory of evolution. Late works of G.A. Lindner (1828-1887), in which he emphasises positivism and thus weakens the influence of herbartism in the Czech pedagogical debate will be analysed, together with the work of other major contributors to the Czech pedagogical discussion - Josef Úlehla (1852-1933), František Krejčí (1858-1934), Francis Čády (1865-1918). Also, the influence of T. G. Masaryk and his philosophical and sociological positivistic thinking (1850-1937) on Czech pedagogy and Czech teachers will be discussed, as well as the outstanding scientific contribution of Otakar Kádner (1870-1936).

Utváření pedagogiky jako samostatné vědecké disciplíny zažívá v období poslední třetiny 19. století a počátkem 20. století v českých zemích habsburské monarchie zásadní období. Jediným univerzitním pracovištěm rozvíjejícím vědecký profil pedagogiky byla profesura pedagogiky na pražské Karlo-Ferdinandově univerzitě. Do roku 1882, kdy byla rozdělena Karlo-Ferdinandova univerzita na německou a českou, se jednalo o jednu profesuru, po rozdělení univerzity pak o dvě univerzitní pracoviště obsazená jedním profesorem přednášejícím v německém jazyce a jedním přednášejícím v českém jazyce. Od roku 1882 můžeme tedy analyzovat a rekonstruovat utváření pedagogického myšlení v české vědecké komunitě a německé komunitě v českých zemích monarchie. Oba myšlenkové proudy a jejich vědecká východiska můžeme porovnávat a tím i shledat, že cesty utváření moderní pedagogické vědy v českých zemích monarchie byly odlišné dle jazykového či národního klíče. Cílem referátu ovšem není komparace obou pohledů na předmět a metody pedagogiky jako vědy, na strukturu pedagogického myšlení v obou jazykových táborech – taková komparace byla podána na minulém společném sympoziu v slovinském Mariboru v říjnu 2015 a byly vyjmenovány hlavní roviny odlišující od sebe českou a německou pedagogickou diskusi. Následující referát se zaměřuje na specifika české pedagogické diskuse, která se velmi brzy odklání jak od herbartismu, tak i vlivu katolického myšlení v pedagogické diskusi a vydává se pozitivistickou cestou ovlivněnou především dílem H. Spencera, ale i východisky Ch. Darwina. Analyzovány budou jak pozdní díla G.A. Lindnera (1828-1887), v nichž se staví na stranu pozitivismu a oslabuje vliv herbartismu v české diskusi, tak i další stěžejní spisy české pedagogické diskuse – dílo Josefa Úlehly (1852-1933), Františka Krejčího (1858-1934), Františka Čády (1865-1918), ale i vliv filozofického a sociologického myšlení pozitivismu T.G. Masaryka (1850-1937) na českou pedagogiku a české učitelstvo či později mimořádný vědecký přínos díla Otakara Kádnera (1870-1936).

What is Philosophy of Education?

Čo je filozofia výchovy?

Zdenko Kodelja

Educational Research Institute, Ljubljana, Slovenia
zdenko.kodelja@guest.arnes.si

The answer to the question “What is philosophy of education?” is that there is no single answer. But despite this it seems that philosophy of education can be understood as a special branch of philosophy. In this context, it is sometimes treated as a “philosophy of a specific domain”, that is, in a similar manner to philosophy of law, philosophy of science, philosophy of religion, etc. On the other hand, philosophy of education is often seen as nothing other than the application of ethics, political philosophy, epistemology, etc., to educational issues and problems. Even in the countries of continental Europe, philosophy of education is nowadays usually defined as a special philosophical discipline, but the term “philosophy of education” is sometimes used as a synonym for the theory of education or the science of education. However, this

equalization is problematic, at least when the theory of education is understood as something that involves the philosophy of education only as one of the possible theories about education.

Odpoveďou na otázku „Čo je filozofia výchovy?“ je to, že neexistuje jediná odpoveď. Napriek tomu je možno filozofiu výchovy chápať ako osobitú oblasť filozofie. V tejto súvislosti je niekedy vnímaná ako „filozofia konkrétnej oblasti“, v podobnom duchu ako filozofia práva, filozofia vedy, filozofia náboženstva a pod. Na strane druhej je na filozofiu výchovy nazerané ako na nie viac než aplikáciu etiky, politickej filozofie, epistemológie a pod. na problematiku výchovy a vzdelávania. Dokonca i v krajinách kontinentálnej Európy je dnes filozofia výchovy obyčajne definovaná ako osobitá filozofická disciplína, ale pojem „filozofia výchovy“ je niekedy používaný ako synonymum k teórii vzdelávania alebo vede vzdelávania. Táto synonymia je však sporná, prinajmenšom ak je teória vzdelávania chápaná ako niečo, čo zahŕňa filozofiu výchovy len ako jednu z možných teórií o výchove a vzdelávaní.

The Idea of Continental Pedagogy and Its Specific Emergence in Croatia **Pojem kontinentálnej pedagogiky a jeho špecifický vznik v Chorvátsku**

Zvonimir Komar

University of Zagreb, Croatia
zkomar@ffzg.hr

This paper will firstly try to examine and articulate what the idea of continental pedagogy is in its essence, since this idea is not self-explanatory at all, nor is it a mere historical "fact". Most often, determining that something is continental-european is done simply by summoning vague images of "humanism" and "enlightenment". Since that is not enough, the paper will try to find the root idea or ideas that essentially characterize European spirit. In doing that it will rely mostly on work of classical Greek philosophers (mostly Plato and Aristotle) and later humanistic, particularly German neohumanistic educational tradition rooted primarily in ideas of philosophers such as I. Kant and J. G. Fichte. Their connection with educational ideas of J. F. Herbart and W. von Humboldt will be examined next. The paper will primarily try to identify the central idea(s) that are the self-evident, axiomatic, essential root of what we now call 'european' and 'continental' spirit, just as well as continental education and their fundamental difference from american and english, primarily functional and pragmatic ideas. In process of doing this, we will also try to reflect shortly on the actual and potential position of continental-european idea and practice of education within the global capitalist framework, which position has very complicated political, social and economical implications. After these foundational ideas, the paper will focus on the most important founders of Croatian pedagogy in late 19th and early 20th century, namely G. Arnold, P. Vuk-Pavlović and S. Matičević, where we will try to see what's essentially continental-european about thoughts and systems of these three thinkers. In process of doing this, we will try to delineate as precisely as possible these thinkers one from another and see what particularly each of them brought to the discussion. The paper will conclude with making critical relations between what's been established as continental-european in idea, in its specific Croatian version and current educational landscape in Europe.

V predkladanom príspevku je našou snahou najskôr preskúmať a jasne sformulovať podstatu kontinentálnej pedagogiky, nakoľko je potrebné objasniť samotný pojem a taktiež sa domnievame, že kontinentálnu pedagogiku nemožno vnímať len ako historický „fakt“. Na vymedzenie a zadefinovanie niečoho kontinentálneho – európskeho sa veľmi často predostiera vágny obraz „humanizmu“ a „osvietenstva“. Keďže to podľa nás nie je postačujúce, pokúsime sa nájsť základnú, pôvodnú ideu, resp. idey, ktoré charakterizujú európskeho ducha v jeho podstate. Budeme vychádzať zväčša z diel klasických gréckych filozofov (najmä Platóna a Aristotela) a neskoršej humanistickej, predovšetkým nemeckej neohumanistickej tradície výchovy a vzdelávania ukotvenej predovšetkým v myšlienkach

filozofov ako I. Kant a J.G. Fichte. Ďalej preskúmame ich spojitosť s výchovno-vzdelávacími myšlienkami J. F. Herbarta a W. von Humboldta. Pokúsime sa identifikovať ústredné myšlienky, ktoré sú evidentné, axiomatické, predstavujúce podstatu toho, čo dnes nazývame „európskym“ a „kontinentálnym“ duchom, kontinentálnym vzdelávaním a pokúsime sa identifikovať ich zásadnú odlišnosť od amerického a anglického, primárne funkčného a pragmatického myslenia. Našou snahou je tiež reflektovať súčasné a potenciálne postavenie kontinentálneho európskeho myslenia a praxe vzdelávania v globálnom kapitalistickom rámci vrátane politických, spoločenských a ekonomických dôsledkov. Ďalej sa v príspevku zameriame na najdôležitejších zakladateľov chorvátskej pedagogiky na konci 19. a začiatku 20. storočia, konkrétne na G. Arnolda, P. Vuk-Pavlovića a S. Matičevića, pričom sa pokúsime odhaliť podstatu kontinentálneho európskeho myslenia v teóriách a systémoch týchto troch mysliteľov. Taktiež je naším cieľom jednotlivých mysliteľov od seba čo najpresnejšie odlíšiť a poukázať na osobitosti, ktoré každý z nich priniesol. Príspevok ukončíme vytvorením kritického vzťahu medzi tým, čo je etablované ako kontinentálne európske myslenie, v jeho špecifickej chorvátskej verzii a súčasným prostredím výchovy a vzdelávania v Európe.

Pavel Hečko's Philosophy of Education and Its Place in the Slovak Pedagogy of the 19th century

Filozofia výchovy Pavla Hečka a jej miesto v slovenskej pedagogike 19. storočia

Milan Krankus

Comenius University, Bratislava, Slovakia

krankus@zoznam.sk

The author of this article analyses pedagogical opinions of a philosopher, thinker in the area of pedagogy, protestant priest and representative of the national and cultural life in Slovakia during the 2nd half of the 19th century, Pavel Hečko (1825 – 1895).

Hečko's philosophy can be understood as cultural philosophy. His philosophical orientation was most influentially projected into the field of pedagogy. During the period when there was no Slovak pedagogy as a science, he tried to establish the Slovak pedagogy on a compact philosophical basis and intended to realise and improve his project of the nation's cultural, educational and ethical development with it. On the theoretical level, his thoughts significantly exceed the didactic and methodic handbooks and texts from this period, which are mostly compilations and translations from the German pedagogy.

Philosophically, we can include P. Hečko into the cultural and political movement of the younger generation gathered around Ľudovít Štúr, which was under the influence of romanticism and in the 1860's innovatively reacted to the changed social and cultural situation and Hegel's philosophy, finding ideological impulses in the anti-Hegel orientation of Schelling's later approach and the Polish messianistic philosophy. Therefore, we can describe his pedagogy as romantically-messianistic (messianism can be generally understood as the belief in a distinctive mission of a nation in explaining its presence and future in history). An outstanding element of the Slovak messianism is Christianity, coupled with the national ideology.

Hečko relies on the opinions of the so-called real-ideal philosophy and pedagogy of B. F. Trentowski and his idea of the new, Slavonic philosophy and pedagogy, as the outgrowth of the western philosophical way of thought in the form of the opposite of empirism and speculative metaphysics of the Romanic and Germanic nations.

According to Hečko, even the human being is a part of the divine spirit through the real-ideal unity of matter and spirit. The goal of education and upbringing is leading to knowing this identity, the universal entity of "the third, divine world". The most perfect incarnation of the God-man, who uncovers the world's fundamentals through thought, is the philosopher, the romantic genius. The concept of divinity and the God-man is the central term of Hečko's pedagogy. It's keystone is the idea that the man and mankind have an inherent premise to become "godlike", thanks to the one nature with God. However, this godlikeness exists only potentially in the man. It's the role of pedagogy and education to develop it into the

highest level, from in potentia into in actu, where the man becomes the perfect and completed being. The goal of the development of a man and mankind is to reach the "real man" (God-man), the complete and perfect Christian society. The mission and determination of a man is the development of his inner side, reason, ethics and belief, real humanity, development of God's kingdom and reaching of salvation, real humaneness and Christian perfection. This process is realised individually and historically with mankind.

Hečko considers pedagogy to be an applied philosophy, a programme of the transformation of the Slovak man and mankind through their ethical and intellectual development. In his texts he explains the essence and goals of the real-ideal education, forming of the physical, spiritual and ethical development, which is supposed to be the ground of the education of the new man, enriched of the messianistic dimension of the assignments waiting for the Slovak nation in the future. He provides a draft of the plan of a new school system and management of schools (elementary, real and scientific) and determines the curriculum. He pays special attention to the middle and higher educational system, which is supposed to raise a Slovak intellectual and scientist.

So the crucial element of Hečko's work was to create a new national philosophy and pedagogy, which would serve as a spiritual and cultural programme for the Slovaks and respond to their needs and position in the Slavic world. The role of pedagogy and education of Slovaks is to contribute to the realisation of the historical mission of the Slavic nations and their primacy in philosophy, ethics, religious belief, culture and humanity. This way, they can fulfill their specific humanistic and messianistic mission in the historical development of mankind. According to Hečko, the national education means not only the development of mankind, the real humanity, but the leading towards national awareness, nationalism, consciousness and regulation in the national spirit and love towards homeland.

His project is the most compact and philosophically grounded project of understanding and development of pedagogy and education of his time.

Although Hečko provided us with a Christian-national and cultural and educational programme, which was never realised and was heavily criticised in the positivist era, in the period of growing Hungarisation and national oppression he gave us visions and belief in the possibility of spiritual and ethical development of the Slovak society and a hope for the better future and influenced the consolidation of national identity and efforts of emancipation."

Autor sa vo svojom príspevku venuje analýze pedagogických názorov filozofa, pedagóga, evanjelického kňaza a predstaviteľa národného a kultúrneho života na Slovensku v 2. polovici 19. stor. Pavla Hečka (1825-1895).

Hečkovu filozofiu môžeme chápať ako filozofiu kultúry a najvýznamnejšie sa jeho filozofická orientácia preniesla práve do oblasti pedagogiky. V období keď slovenská pedagogika ako veda neexistovala, pokúsil sa na pevné filozofické základy postaviť slovenskú pedagogiku a výchovu, pomocou ktorých sa mal realizovať a zdokonaľovať jeho projekt kultúrno-vzdelanostného a mravného rozvoja národa.

Filozoficky možno P. Hečka zaradiť do kultúrno-politického hnutia mladšej štúrovskej generácie, ktorá bola pod vplyvom romantizmu a v 60-tych rokoch 19. stor. novým spôsobom reagovala na zmenenú spoločensko-kultúrnu situáciu a hegllovstvo, nachádzajúc ideové podnety v protiheglvskej orientácii neskorého Schellinga a poľskej mesianistickej filozofii. Môžeme teda jeho pedagogiku označiť ako *romanticko-mesianistickú* (pod mesianizmom chápeme vo všeobecnosti vieru v osobitné poslanie národa na vysvetlenie jeho prítomnosti a budúcnosti v dejinách. Výrazným prvkom slovenského mesianizmu je kresťanstvo spojené s národnou ideou).

Svoje názory opiera Hečko o tzv. reálno-ideálnu filozofiu a pedagogiku B. F. Trentowského a jeho ideu novej slovanskej filozofie a pedagogiky, ako prekonania západného spôsobu myslenia v podobe protikladu empirizmu a špekulatívnej metafyziky románskych a germánskych národov.

Reálno-ideálnou jednotou hmoty a ducha je podľa Hečka aj sám človek ako súčasť božského ducha. Úlohou vzdelávania a výchovy je vedenie k poznávaniu tejto identity, univerzálneho celku „tretieho, božského sveta“. Najdokonalejším stelesnením bohočloveka, ktorý odhaľuje podstatu sveta prostredníctvom mysle je filozof, romantický génus.

Pojem božskosti a bohočloveka je ústredným pojmom Hečkovej pedagogiky. Jej základ tvorí myšlienka, že človek a ľudstvo má v sebe predpoklad stať sa „božským“ vďaka jednej prirodzenosti s Bohom. Táto božskosť však existuje v človeku len potenciálne. Je úlohou výchovy a vzdelávania rozvinúť ju na

najvyšší stupeň, z *in potentia* do *in actu*, čím sa stáva človek dokonalou a úplnou bytosťou. Cieľom rozvoja človeka a ľudstva je dosiahnutie „skutočného človeka“ (bohočloveka), jeho úplnosti a dokonalej kresťanskej spoločnosti. Poslaním a určením človeka je rozvoj jeho vnútornej stránky, rozumu, mravnosti a viery, pravej ľudskosti, budovanie kráľovstva božieho a dosiahnutie spásy, skutočná ľudskosť a kresťanská dokonalosť. Tento proces sa realizuje na rovine individuálnej a v priebehu dejín. Pedagogiku považuje Hečko za aplikovanú filozofiu, program premeny slovenského človeka a ľudstva cez jeho mravný a intelektuálny vývin. Vo svojich textoch potom vysvetľuje podstatu a ciele reálno-ideálnej výchovy, formovania telesného, duchovného a mravného rozvoja, ktoré má byť základom výchovy nového človeka, obohatená o mesianistický rozmer úloh, ktoré čakajú slovenský národ v budúcnosti. Načrtáva plán nového školského systému a organizácie škôl (elementárne, reálne, vedecké) a určuje obsah vzdelávania. Osobitnú pozornosť venuje strednému a vyššiemu školstvu, ktoré má za cieľ výchovu slovenského vzdelanca a vedca.

Rozhodujúcim prvkom Hečkovho úsilia bolo teda vytvorenie novej národnej filozofie a pedagogiky, ktorá by bola duchovným a kultúrnym programom pre Slovákov a zodpovedala ich potrebám a miestu v slovanskom svete. V mesianistickej viere dochádza miestami až k nekritickej obhajobe kvalít slovenského národa a Slovanov, ktorých čaká úloha spásy ľudstva. Úlohou výchovy a vzdelávania Slovákov je prispieť k realizácii dejinného poslania slovanských národov a ich prvenstva vo filozofii, mravnosti, náboženskej viere, kultúre a ľudskosti. Takto môžu splniť svoje osobitné humanizačno-mesiánske poslanie v dejinnom procese ľudstva. Národná výchova znamená pre Hečka nielen rozvoj ľudskosti, pravého človečenstva, ale vedenie k národnému povedomiu, vlastenectvu, uvedomovanie a usmerňovanie v národnom duchu a láske k vlasti. Jeho projekt je najucelenejším a filozoficky podloženým projektom chápania a rozvoja vzdelávania a výchovy jeho doby.

Hoci Hečko predložil kresťansko-národný a kultúrno-školský program, ktorý sa nerealizoval, mal v čase silnejúcej maďarizácie a národnostného útlaku podobu vízie a výzvy, presvedčenia o možnosti duchovno-mravného rozvoja slovenskej spoločnosti a nádeje v lepšiu budúcnosť. Napriek tomu, že sa mesianizmus v 80-tych rokoch 19. st. ideovo vyčerpával, Hečkove pedagogické názory v značnej miere prevyšujú teoretickú úroveň a ideový základ dobovej pedagogiky a mali vplyv na upevňovanie národnej identity a emancipačné snahy.

Development and Current Status of Academic Pedagogy in Slovakia **Vývoj a súčasný stav akademickej pedagogiky na Slovensku**

Blanka Kudláčová

Trnava University in Trnava, Slovakia
blanka.kudlacova@truni.sk; bkudlac@gmail.com

Pedagogy as an independent academic discipline became a part of university education in Slovakia a little later than in the neighbouring countries. The Austro-Hungarian Compromise of 1867 meant for Slovaks a negative interference into the process of national emancipation, which found itself in a phase of retardation, caused mainly by strong Magyarisation. Space for a change was created only after the origination of independent Czechoslovakia in 1918.

In the period of the first Czechoslovak Republic (1918 – 1938) Comenius University in Bratislava was the only university in Slovakia that provided education in the field of humanities and social sciences. It was the Faculty of Arts which started providing lectures in pedagogy in 1923 and Seminar (chairs) of Education, as the first academic institution focused on the development of scientific pedagogy and teacher training, originated the same year. The Seminar of Education was led from its very beginning up to 1938 by Czech pedagogues: Otokar Chlup (1923 – 1927), prof. Josef Hendrich (1928 – 1937) and prof. Jan Uher (1937 – 1938). The Seminar of Education in Prague (1882) was a model for operation of the Bratislava Seminar of Education. In 1938, the first Slovak, prof. Juraj Čečetka (1907 – 1983) became

its director. Čečetka is also a founding personality of the Slovak scientific pedagogy and the first professor in the field of pedagogy in Slovakia. He led the Seminar of Education until 1950.

On October 27th 1945 E. Beneš, the president of the former Czechoslovakia, issued the Decree No. 32 on teacher education. Subsequently, under the Act 100 of 10th April 1946 faculties of education were established at all universities. The enthusiasm of the early years of the establishment of faculties of education was disrupted by violent Sovietization after 1948 and political persecution led to the departure of many teachers and students. In 1953 faculties of education at universities were abolished and "colleges of education" were established instead. These were abolished in 1957 and in accordance with the actual territorial division 18 pedagogical institutes were created, which meant a definitive loss of the character of university teacher training and regionalism. A change came in 1962, when the institutes were excluded from regional administration and The Ministry of Education was entrusted with their management. In 1964 12 faculties of education (8 in Bohemia and 4 in Slovakia) were established again. The invasion of the Warsaw Pact in 1968 and the subsequent normalization meant the end of hopes and new forms of politicization. The renewal of the ideas of faculties of education occurred only after 1989.

The final part of the paper will deal with fundamental changes in the field of educational sciences in Slovakia after the change of political regime in 1989. During socialism humanities and social sciences were under the influence of Marxist ideology and could not develop correctly. Pedagogy was influentially impacted by Russian school, the contact with scientists outside socialist countries was practically impossible.

Pedagogika ako samostatná akademická disciplína sa stala súčasťou univerzitného vzdelávania na Slovensku o niečo neskôr, ako v okolitých krajinách. Rakúsko-uhorské vyrovnanie v r. 1867 znamenalo pre Slovákov negatívny zásah do procesu národnej emancipácie, ktorý sa ocitol v retardačnej fáze, spôsobenej najmä silnou maďarizáciou. Priestor na zmeny bol vytvorený až vznikom samostatného Československa v r. 1918.

Univerzita Komenského v Bratislave bola v období prvej Československej republiky (1918 – 1938) jedinou vysokou školou na Slovensku, ktorá poskytovala vzdelanie v oblasti humanitných a spoločenských vied. Práve na jej Filozofickej fakulte sa v r. 1923 začala prednášať pedagogika a v tom istom roku vznikol Pedagogický seminár, ako prvá akademická inštitúcia zameraná na rozvoj vedeckej pedagogiky a prípravu učiteľov. Pedagogický seminár viedli od jeho vzniku až do r. 1938 českí pedagógovia: prof. Otokar Chlup (1923 – 1927), prof. Josef Hendrich (1928 – 1937) a prof. Jan Uher (1937 – 1938). Modelom pre fungovanie bratislavského Pedagogického seminára bol Pedagogický seminár v Prahe (1882). Až v r. 1938 sa riaditeľom Pedagogického seminára stal prvý Slovak, prof. Juraj Čečetka (1907 – 1983). Čečetka je aj zakladateľskou osobnosťou slovenskej vedeckej pedagogiky a prvým profesorom v oblasti pedagogiky na Slovensku. Pedagogický seminár viedol až do r. 1950.

27. októbra 1945 vydal prezident vtedajšej ČSR E. Beneš dekrét č. 32 o vzdelávaní učiteľov. Následne boli zákonom č. 100 z 10. apríla 1946 pri všetkých univerzitách v zriadené pedagogické fakulty. Entuziazmus vzniku a prvých rokov budovania pedagogických fakúlt narušila násilná sovietaizácia po r. 1948 a politické perzekúcie viedli k odchodu mnohých vyučujúcich a študentov. V r. 1953 boli pedagogické fakulty pri univerzitách zrušené a vznikli „vyššie pedagogické školy“. Tieto boli zrušené v r. 1957 a v súlade s vtedajším územným členením vzniklo 18 pedagogických inštitútov, čo znamenalo definitívnu stratu charakteru vysokoškolskej prípravy učiteľov a regionalizmus. Zmena nastala až v r. 1962, kedy boli inštitúty vyňaté spod správy krajov a ich riadením bolo poverené ministerstvo školstva. V r. 1964 vzniklo opäť 12 pedagogických fakúlt (8 v Čechách a 4 na Slovensku). Vstup vojsk Varšavskej zmluvy v r. 1968 a následná normalizácia však znamenala opäť koniec nádejam a nové formy politicizácie. Obnova ideí pedagogických fakúlt nastala až po r. 1989.

V záverečnej časti príspevku sa budeme venovať zásadným zmenám v oblasti vied o výchove na Slovensku po zmene politického režimu v r. 1989. Humanitné a spoločenské vedné odbory boli počas obdobia socializmu pod vplyvom marxistickej ideológie a nemohli sa korektne rozvíjať. Pedagogiku výrazne ovplyvňovala ruská škola, kontakt s vedcami z iných ako socialistických krajín bol fakticky nemožný.

Reflection of Ideas of Educational Reform Movement in Czechoslovakia (1918 - 1938)

Reflexia myšlienok reformného pedagogického hnutia v Československu (1918 – 1938)

Eduard Lukáč

University of Prešov, Slovakia

eduard.lukac@unipo.sk

The period of the end of the 19th and beginning of the 20th century is characterized in pedagogy and educational system by the criticism of Herbartism, the result of which is for example the revitalization of Rousseau's idea of so-called negative education, enforcement of children's rights and freedom at schools, search of new educational ideals respecting the new social conditions etc. Under the influence of reform pedagogical effort abroad, new ideas bringing the change of view on activity at standard school were enforced in two phases in the new state, the Czechoslovakia. Individual experimental schools, resp. classrooms founded by the pioneers of the movement like for example F. Bakule, F. Mužík, J. Bartoň, L. Švarc, A. Bartoš, J. Sedlák etc., represent the first phase of reform effort. Their activity was not mutually coordinated, they were not trying for massive spread of their educational ideas and their reform activity had a short existence. The second phase is characterized by much more massive participation of teachers in the movement under the leadership of V. Příhoda with his concept of unified internally differentiated school and with the aim to raise a social gentleman. Typical trait of this school should have been its working character that should have led, unlike the tendency of general education, to education of future specialist in the corresponding branch. An important role while applying of the concept had the School of university pedagogical studies in Prague, near which the Reform commission was founded at the beginning of 1928. The Commission became the centre of popularization and organization of reform activities. The representatives of so-called Brno centre, mainly J. Uher and O. Chlup, were sharply against the concept of V. Příhoda. They were enforcing the activity of the movement of New schools, which was working as Czechoslovak branch in international League for new education. According to them, it was not sufficient to reform the school only by transformation of school according to model from abroad, but they were trying to create a philosophy of education on the basis of national pedagogical and philosophical traditions. Historically different conditions influenced the delayed reflection of reform pedagogical ideas in Slovakia. Reform pedagogical movement was enforced mainly in the regions of Trnava, Prešov and Košice, at first thanks to Czech teachers and then by the activity of Slovak pedagogues. Teachers were meeting at pedagogical seminars, resp. reform section of teachers (F. Musil, K. Boboková, M. Kopčan, V. Stuchlík, R. Spira etc.). During their activity at official and unofficial experimental schools or classrooms they were testing new didactic approaches and organization at school, they were developing autonomy and creativity of pupils, resp. they were creating their own approaches towards the school reform.

Obdobie konca 19. a začiatku 20. storočia sa v oblasti pedagogiky a školstva nesie v znamení kritiky herbartizmu, ktorej výsledkom je napr. znovuoživenie Rousseauovej tézy o tzv. negatívnej výchove, presadzovanie práv dieťaťa a slobody v školách, hľadanie nových výchovných ideálov rešpektujúcich nové spoločenské podmienky a pod. Pod vplyvom reformných pedagogických úsilí v zahraničí sa v novom štátnom útvere, v Československu, popri oficiálnej školskej línii presadzovali v dvoch etapách nové myšlienky, prinášajúce zmenu pohľadu na činnosť v klasickej škole. Prvú etapu reformných snáh predstavujú individuálne pokusné školy, resp. triedy založené priekopníkmi hnutia, akými boli F. Bakule, F. Mužík, J. Bartoň, L. Švarc, A. Bartoš, J. Sedlák a ďalší. Ich činnosť nebola vzájomne koordinovaná, nesnažili sa o masové šírenie svojich výchovných predstáv a ich reformné pôsobenie malo krátkodobú existenciu. Druhá etapa je charakteristická oveľa masívnejším zapojením učiteľov do hnutia pod vedením V. Příhodu s jeho koncepciou jednotnej vnútorne diferencovanej školy a s cieľom výchovy sociálneho gentlemana. Charakteristickou črtou tejto školy mal byť jej pracovný charakter, ktorý mal viesť na rozdiel od tendencie všeobecného vzdelania k výchove budúceho špecialistu v príslušnom odbore. Pri presadzovaní koncepcie zohrala významnú úlohu Škola vysokých štúdií pedagogických v Prahe, pri ktorej bola začiatkom r. 1928 zriadená Reformná komisia, ktorá sa stala

ohniskom popularizácie a organizácie reformných aktivít. Voči koncepcii V. Příhodu ostro vystupovali predstavitelia tzv. brnenského centra, a to najmä J. Uher a O. Chlup. Presadzovali činnosť hnutia Nových škôl, ktoré pracovalo ako československá odbočka v medzinárodnej Lige pre novú výchovu. Reformovať školu podľa nich nestačilo len premenou školy podľa vzoru zo zahraničia, ale snažili sa vytvoriť filozofiu výchovy na podklade národných pedagogických a filozofických tradícií. Historicky odlišné podmienky ovplyvnili oneskorenú reflexiu reformných pedagogických myšlienok na Slovensku. Najprv zásluhou českých učiteľov a neskôr i samostatným pričinením slovenských pedagógov sa reformné pedagogické hnutie presadzovalo najmä v regiónoch miest Trnava, Prešov a Košice. Učítelia sa združovali do pedagogických seminárov, resp. reformných sekcií učiteľov (F. Musil, K. Boboková, M. Kopčan, V. Stuchlík, R. Spira a i.) a pôsobením v oficiálnych, ale aj neoficiálnych pokusných školách, alebo triedach overovali nové didaktické prístupy, organizáciu v škole, rozvíjali samostatnosť a tvorivosť u žiakov, resp. vytvárali vlastné prístupy k reforme školy.

Modernity and Pedagogy: One or Many Topics?

Moderna a pedagogika: jedna téma alebo viac tém?

Giuseppe Mari

Catholic University of the Sacred Heart, Milan, Italy
giuseppe.mari@unicatt.it

Usually “Modernity” is considered singular noun as it is confirmed by the so called “Post-modernity” and its related opposition to Modernity. Obviously it isn’t absolutely wrong, but I think it isn’t completely right as well. In fact, Modernity isn’t a “one-way movement”: there are at least two different kinds of Modernity. It is a critical point because it allows to deal with the crisis of Modernity without refusing it in favor of Post-modernity.

In my opinion Post-modernity is very dangerous because of its peculiarity: to embrace irrational tendencies against Modern rationality. Obviously it is justified starting from the idea that Modern rationality is only descriptive/functional rationality, but, if we recognize “different” Modernity, as attentive to the singularity and originality of the human being, everything changes. In fact, this acknowledgment allows to face the crisis of Modernity without leaving it and the idea of lógos as “common” – so able to support dialogue also within today’s complex and pluralistic society.

I’ll focus pedagogic Modernity because it is useful in order to recognize that there is not only “one” Modernity, but many. After focusing it, I’ll put attention to the concept of “competence” because it is strategic within contemporary pedagogy, but problematic too. In fact, if the concept is interpreted merely as functional, school education is at risk to deflect from its own mission to promote moral maturity and citizenship. In fact, they both are related to wisdom (the Aristotelian phrónesis) as the attitude not against technical means, but in favor of the ability to ordinate and subordinates them to the ethical intention. So the challenge is not only “to learn something”, but principally “to become someone”. We must not to forget that the highest “pillar” – among the four ones pointed out by the Delors Report – is “to learn to be”. It is referred to the whole personal identity, moral inclusive.

Pod „modernou“ zvyčajne rozumieme podstatné meno jednotného čísla, ktorého existencia je potvrdená existenciou „postmoderny“ a s ňou súvisiacim protikladom k moderne. V našom ponímaní nie je tento spôsob nazerania na modernu úplne správny. Moderna nie je v skutočnosti „jednosmerným hnutím“: existujú prinajmenšom dva rozdielne druhy moderny. To predstavuje rozhodujúci bod, nakoľko nám umožňuje vysporiadať sa s krízou moderny bez jej odmietania v prospech prijatia postmoderny.

Podľa nášho názoru je postmoderna svojou príznačnosťou prijatia iracionálnych tendencií voči racionalite moderny veľmi nebezpečná. Oprávnenie zrejme nachádza v názore, že racionalita moderny je len deskriptívna/funkčná racionalita; ale ak uznáme „odlišnú“ modernu upriamujúcu pozornosť na jedinečnosť a originalitu ľudskej bytosti, všetko sa mení. Jej prijatie nám v skutočnosti umožní čeliť

kríze moderny bez toho, aby sme ju opustili alebo aby sme zanechali *lógos* – a tak podporili dialóg v dnešnej komplexnej a pluralistickej spoločnosti.

Zameriame sa na pedagogickú modernu; prostredníctvom nej si uvedomíme, že neexistuje „jedna“ moderna, ale mnohé. Dalej sústredíme našu pozornosť na koncept „kompetencie“, nakoľko je v súčasnej pedagogike strategický, a zároveň i problematický. Ak je tento koncept interpretovaný len ako funkčný, školská výchova a vzdelávanie čelí riziku, že sa odkloní od svojho poslania presadzovať a podporovať morálnu vyspelosť a občianstvo. V skutočnosti sú obe spojené s múdrosťou (aristotelovským *phrónesis*) a so schopnosťou koordinovať ich a podriadiť etickému zámeru. Takže výzvou nie je len „niečo sa naučiť“, ale predovšetkým „niekým sa stať“. Nesmieme zabudnúť, že najvyšším pilierom – medzi štyrmi piliermi, na ktoré poukázal Delors – je „naučiť sa byť“. A to sa vzťahuje k celej osobnej identite, vrátane tej morálnej.

Pedagogy as Academic Discipline between Tradition and Modernity: Case of Macedonia

Pedagogika ako akademická disciplína medzi tradíciou a modernou: Macedónsko

Suzana Miovska-Spaseva

Ss. Cyril and Methodius University-Skopje, Republic of Macedonia
suzana@fzf.ukim.edu.mk

Pedagogy is among the oldest academic disciplines in Macedonia, with almost a century long tradition. It is embedded in the foundations of the Macedonian higher education and has developed within three different states with different political and educational systems. The origins are to be found in the early 20s of the 20th century when alongside with the studies of language, literature, philosophy and history, took responsibility for preparation of the teaching staff for the schools in the southern part of the then Kingdom of Serbs, Croats and Slovenes. Although they implemented foreign national and education policy, the two-decade long existence of the pre-war Faculty of Philosophy within which the study of pedagogy had been developed (1920-1941), was the basis on which to develop the pedagogical scientific thought in liberated Macedonia.

During the forty-five years of the socialist development in Macedonia (1945-1991), the tradition of the pre-war pedagogical education was resumed and ideologically defined by the theory of socialist education based on the Soviet pedagogy and Marxist scientific theory. The studies had academic character and focused on both teaching and scientific research, which is testified by the organization of post-graduate studies (since 1980/81) and providing doctoral degree in pedagogy (since 1958). The study programme was continuously developed by introducing new disciplines, elective courses, as well as different organizational and practicum models. The decades of socialist development witnessed a rapid increase of the number of students, but also many challenges regarding the compatibility of the pedagogical study with the secondary education, as well as with aligning its academic offer with the needs of the science and the labour market and its social and cultural environment.

The last stage of development of the higher education in Macedonia, initiated in 1991 by gaining the country's independence, has brought changes in degree structure, organization and duration of the pedagogical study. Driving force behind these reform changes was external, coming mostly from government officials whose policy aim was to increase the quality of the education of the pedagogues in the country and to improve the international transparency and academic and professional recognition of their qualifications. Therefore, the pedagogical education and science has made a shift and embraced the Western educational legacy, which has brought many challenges regarding the authentic understanding of the reforms and their compatibility with the inherited educational concepts and circumstances. Recent changes that are based on Bologna reform have opened many dilemmas about the quality of the pedagogical studies and of the entrance and exit competences of the graduates.

Pedagogika patrí svojou takmer storočnou tradíciou medzi najstaršie akademické disciplíny v Macedónsku. Je zakotvená v základoch macedónskeho vysokoškolského vzdelávania a rozvíjala sa

v rámci troch rôznych štátov s tromi odlišnými politickými a vzdelávacími systémami. Jej pôvod nachádzame na začiatku dvadsiaty rokov minulého storočia, kedy sa spolu so štúdiom jazykov, literatúry, filozofie a histórie podieľala na príprave pedagogických pracovníkov pre školy v južnej časti bývalého Kráľovstva Srbov, Chorvátov a Slovincov. Hoci sa v týchto krajinách realizovala odlišná národná a vzdelávacia politika, dvadsať rokov existencie predvojnovkej Filozofickej fakulty, v rámci ktorej sa vyvíjalo i štúdium pedagogiky (1920-1941), tvorí základ, na ktorom sa rozvinulo vedecké pedagogické myslenie v oslobodenom Macedónsku.

Počas štyridsiatich piatich rokoch rozvoja socializmu v Macedónsku (1945-1991) bola tradícia predvojnového pedagogického vzdelávania ideologicky zadefinovaná teóriou socialistickej výchovy a vzdelávania založenej na sovietskej pedagogike a marxistickej vedeckej teórii. Štúdium malo akademický charakter a zameriavalo sa na výučbu i na vedecký výskum, čo potvrdzuje existencia postgraduálneho štúdia (od roku 1980/81) a doktorandského štúdia (od roku 1958). Študijný program sa neustále rozvíjal zavádzaním nových disciplín, voliteľných predmetov, ako i rozličných organizačných modelov a modelov praxe. Desaťročia socialistického vývoja sa vyznačujú rapídny nárastom počtu študentov, ale i mnohých výziev týkajúcich sa kompatibility štúdia pedagogiky so stredoškolským vzdelávaním, prispôsobenia akademickej ponuky potrebám vedy a pracovného trhu, ako i spoločenskému a kultúrnemu prostrediu.

Posledná etapa vývoja vysokoškolského vzdelávania v Macedónsku, ktorá začala v roku 1991 po získaní nezávislosti, prináša zmeny v štruktúre, organizácii a dĺžke pedagogického štúdia. Hnacia sila týchto reformných zmien má externú povahu, pochádzala zväčša od vládnych činiteľov, ktorých cieľom bolo zvýšiť kvalitu vzdelávania učiteľov a zlepšiť medzinárodnú transparentnosť, ako i akademické a profesijné uznanie kvalifikácii. Pedagogické vzdelávanie a veda urobili posun smerom k západnému odkazu vzdelávania, čo prinieslo veľa výziev týkajúcich sa autentického porozumenia reformám a ich kompatibility s pôvodnými vzdelávacími konceptmi a okolnosťami. Nedávne zmeny založené na Bolonskom procese otvorili mnohé dilemy pokiaľ ide o kvalitu pedagogických štúdií a vstupné a výstupné kompetencie absolventov.

Educational Sciences in Hungary in the 20th Century

Vedy o výchove v Maďarsku v 20. storočí

András Németh

Eotvös Loránd University, Budapest, Hungary
nemeth.andras@ppk.elte.hu

The paper to date indicates that four phases in the academic discipline development of the educational sciences in Hungary can be distinguished. In the first phase we find the institutional formation of pedagogy, as it was then understood, as a disciplinary field. This development proceeded most rapidly in the last third of the nineteenth century. It took on two overlapping forms, following the general institutionalization of teacher education. On the one hand, broad-based theory formation regarding educational practice took place, reaching its peak in Herbartianism. On the other hand, university courses were introduced and academic chairs created, often closely tied to philosophy, that were dedicated to pedagogy and represented the academic foundations of the discipline.

The second phase, which is the focus of the present contribution continued into the twentieth century. In this period an educational movement arose that centered on the empirical paradigms of research in the social sciences. But the various lines of the movement (reform pedagogy, experimental pedagogy, child study) did not always succeed at becoming established at the universities.

The third phase is the phase of lasting institutionalization of the educational sciences, which in most places began already in the first half of the twentieth century. Here the German «Geisteswissenschaft» played a role.

After the 2nd World War was Hungary included in the sphere of influence of the Soviet Union and began the fourth phase of development of the educational sciences in Hungary. Educational science was most highly affected among social sciences by the political power shifts of the Stalinism.

Predkladaný príspevok pojednáva o štyroch fázach vývoja akademickej disciplíny vied o výchove v Maďarsku. V prvej fáze sledujeme inštitucionálne tvorenie pedagogiky, v tom čase chápanej ako disciplíny. Tento vývoj postupoval najrýchlejšie v poslednej tretine devätnásteho storočia. Mal podobu dvoch prekrývajúcich sa foriem, v súlade so všeobecnou inštitucionalizáciou vzdelávania učiteľov. Na jednej strane išlo o teóriu takajúcu sa učiteľskej praxe, ktorá dosiahla svoj vrchol v herbartizme. Na strane druhej boli zavedené univerzitné predmety a založené katedry, často úzko späté s filozofiou, ktoré sa venovali pedagogike a predstavovali akademické základy tejto disciplíny.

Druhá fáza, ktorej sa v našom príspevku venujeme, pokračovala do dvadsiateho storočia. V tomto období sa zrodilo vzdelávacie hnutie, ktoré sa zameriavalo na empirické paradigmy výskumu v spoločenských vedách. Avšak, nie všetky vetvy hnutia (reformná pedagogika, experimentálna pedagogika, pedológia) boli úspešne presadené na univerzitách.

Tretia fáza je fázou pretrvávajúcej inštitucionalizácie vied o výchove, ktorá na mnohých miestach začala už v prvej polovici dvadsiateho storočia. V tomto období hrala významnú úlohu nemecká «Geisteswissenschaft».

Po druhej svetovej vojne bolo Maďarsko začlenené do sféry vplyvu Sovietskeho zväzu a začala sa štvrtá fáza vývinu vied o výchove v Maďarsku. Spomedzi spoločenských vied boli práve vedy o výchove najviac ovplyvnené politickými zmenami a stalinizmom.

The Cosmic Dimension of Education in the Continental Tradition (Taking into Account the Czech tradition)

Kosmický rozměr výchovy v kontinentální tradici (s přihlédnutím na českou tradici)

Naděžda Pelcová

Charles University, Prague, Czech Republic
nadezda.pelcova@pedf.cuni.cz

The paper deals with the existential and ontological foundations of education thought out in the tradition of phenomenologically oriented philosophy of education by Eugen Fink and his Czech continuators. We will seek the clarification of what form, which options and limits has the education today. The crux of the considerations is the statement of that, what was previously possible – to convey the sense of human existence from one generation to another – is currently not possible, because the previous scales of achieving the moral certainties can no longer be used. The question arises, if is the education at all competent to hand down the sense, when everything is constantly changing and each generation brings its own living project? Searching for the answer on the referred question is connected with finding the soil, on which it would be possible to develop the concept of education in relationship to the world, to the community and to oneself as to the being of the world.

*We will philosophically ponder over Fink's dilemma expressed in his work *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre* – thus *The science of education and learning by life*.*

*What significance does the science have for the theory of education and education itself? What is the relationship between institutional education policy and responsibility of educators? How should we behave to the cultural heritage nowadays? How to ensure the continuity in upbringing and education, as well as the possibility of the new, thus consequently the discontinuity, which without we would find ourselves in a vicious circle of repetition of old mistakes? The crisis of modern education is by Fink named as modern nihilism and the resulting tasks for the philosophy of education and pedagogy are – the creating of a consultative community (*Beratungsgemeinschaft*) and coexistence (*Co-existenz*).*

The alternatives to ending the crisis in Czech philosophy of education: the young Patočka and his conception of the teacher's elan and the old Patočka and his concept of the spiritual man, Palouš and the importance of the Comenius emendation nowadays, Peškova's convening at joined cases and Michálek's historicity and courage to forgetting. The default aspect of all these analyzed concepts is the notion of the man as In-der-Welt-Sein, as the being in the world.

Príspevek sa zaoberá ontologickými a existenciálnymi základmi výchovy promyšlenými v tradícii fenomenologicky orientovanej filozofie výchovy Eugena Finka a jeho českých pokračovateľov. Pôjde nám o objasnenie toho, akou podobou, aké možnosti a také aké limity má výchova dnes. Jádrom celej úvahy je konštatovanie, že to, čo bolo možné dříve – predat význam ľudskej existencie z jednej generácie na druhú – v súčasnosti už možné nie je, pretože dřívější měřítko k dosažení mravních jistot být použita nemohou. Vystává otázka, zda je výchova vůbec kompetentní k předávání smyslu, když vše se neustále mění a každá generace přináší svůj vlastní životní projekt? Hledání odpovědi na položenou otázku je spjaté s hledáním půdy, na níž je možno rozvinout koncept výchovy jako vztahu ke světu, ke společenství a k sobě samému jakožto bytosti světa.

Filozoficky budeme promyšlet Finkovo dilema vyjádřené v jeho práci Erziehungswissenschaft und Lebenslehre – tedy Věda o výchově anebo učení životem. Jaký význam má věda pro teorii výchovy a pro výchovu samotnou? Jaký je vztah mezi institucionální vzdělávací politikou a odpovědností vychovatele? Jak se máme chovat ke kulturnímu dědictví dnes? Jak ve výchově a vzdělávání zajistit kontinuitu, tak možnost vzniku nového, tedy diskontinuitu, bez níž bychom se ocitli v začarovaném kruhu opakování starých pochybení?

Krize moderní výchovy pojmenovaná Finkem jako moderní nihilismus a z toho plynoucí úkoly pro filozofii výchovy a pro pedagogiku – vytvoření poradního společenství (Beratungsgemeinschaft) a koexistence (Co-existenz). Alternativity pro východisko z krize v české filozofii výchovy: mladý Patočka a jeho pojetí elánu učitele, starý Patočka a pojetí duchovního člověka, Palouš o významu Komenského emendace dnes, Peškové „sejítí se u společné věci“ a Michálkova „dějinnost a odvaha k zapomínání“. Východiskem všech analyzovaných konceptů je pojetí člověka jako In-der-Welt-Sein, jako bytí ve světě.

Target and Value Dimension of Educational Orientation After 1989 **Ciel'ový a hodnotový rozmer pedagogickej orientácie po roku 1989**

Gábor Pintes

Constatntine the Philosopher University of Nitra, Slovakia
gpintes@ukf.sk

Political and society-wide changes that occurred after the Velvet Revolution, in a logical way have resulted into the long awaited changes in the educational area. It is not possible to separate strictly from each other educational theory, educational science and educational practice. Revolutionary changes in the political and social levels dictated similar expectations also in other areas of our life. Since 1989 almost 27 years have passed, which to a certain extent enables to create the retrospective view of what, why and how it happened in the studied period and how it changed "our" educational science.

The aim of the study is not to present a historical analysis of the past quarter-century, whereas there are not fulfilled several criteria. Our priority intention is to identify some of the most dominant trends in educational orientation with emphasis on their target and value dimension. These two dimensions, we think, can significantly uncover the context that has not been studied and answer the questions related to the change and transformation in orientation of educational science in Slovakia over the past quarter century.

The first, very dominant change in the educational orientation after 1989 was to highlight the freedom, authenticity and autonomy of the subjects of education, as well as the entire phenomenon of education. Emancipation tendencies occurred both in the level of educational science and in terms of educational practice.

In parallel with the above mentioned activities there were the efforts to strengthen resp. to confirm the scientific character of pedagogy. Legitimacy of pedagogy as a science brought the strengthening of its empirical character and in terms of research the orientation on quantitative investigation phenomena.

Empirically oriented educational science visualized in particular the didactic aspects that were able to fulfil the quantitative dimension of methodological criteria. We do not claim that the didactic level of education would not need to innovate and modernize during the studied period, but the attention of educational science could be stronger oriented also in another direction.

Joining the European structures, the Slovak Republic has committed to a number of new targets that on the one hand resulted from European conventions and documents, on the other hand have touched those still unsolved problems that in our educational reality are not new and have a clear educational dimension.

Politické a celospoločenské zmeny, ktoré nastali po udalostiach tzv. Nežnej revolúcie, logickým spôsobom vyústili aj do dlho očakávaných zmien v edukačnej oblasti. Striktne oddeliť od seba edukačnú teóriu, vedu o výchove a edukačnú prax možné nie je. Revolučné zmeny v politickej a spoločenskej rovine diktovali podobné očakávania aj ďalších oblastiach nášho života. Od roku 1989 už uplynulo takmer 27 rokov, čo do istej miery umožní vytvorenie si retrospektívneho obrazu a pohľadu na to, čo, prečo a ako sa udialo v skúmanom období a akým spôsobom to zmenilo „našu“ vedu o výchove.

Cieľom štúdie nie je prezentácia historickej analýzy uplynulého štvrtstoročia, keďže k tomu nie sú naplnené viaceré kritériá. Naším prioritným zámerom je identifikovať niektoré dominantné tendencie pedagogickej orientácie s dôrazom na ich cieľový a hodnotový rozmer. Tieto dve dimenzie, aspoň si tak myslíme, nám môžu vo výraznej miere odhaliť zatiaľ neskúmané súvislosti a zodpovedať otázky týkajúce sa zmeny a premeny orientácie edukačnej vedy na Slovensku za ostatné štvrtstoročie.

Prvou dominantnou zmenou v pedagogickej orientácii po roku 1989 bolo zvýraznenie slobody, autenticity a autonómie subjektov edukácie, ale aj celého fenoménu výchovy. Emancipačné tendencie sa prejavili tak v rovine edukačnej vedy ako aj v rovine edukačnej praxe.

Paralelne s vyššie spomínanými aktivitami sa rozvinuli aj snahy o posilnenie, resp. potvrdenie vedeckého charakteru pedagogiky. Legitimácia pedagogiky ako vedy so sebou priniesla posilnenie jej empirického charakteru a z hľadiska výskumu orientáciu na kvantitatívne skúmateľné javy.

Empiricky orientovaná veda o výchove zviditeľňovala najmä jej didaktické aspekty, ktoré tým dokázali naplniť kvantitatívny rozmer metodologických kritérií. Netvrdíme tým, že didaktická rovina edukácie by za skúmané obdobie nepotrebovala inováciu a modernizáciu, avšak pozornosť edukačnej vedy sa mohla výraznejšie orientovať aj iným smerom.

Vstupom do európskych štruktúr sa Slovenská republika zaviazala plniť viaceré nové ciele, ktoré na jednej strane vyplývali z európskych dohovorov a dokumentov, na strane druhej sa dotýkali takých doposiaľ nevyriešených problémov, ktoré v našej edukačnej realite nie sú nové a majú jednoznačný edukačný rozmer.

Academic Pedagogy in the Last Two Hundred Years: The Italian Case **Akademická pedagogika v posledných dvoch storočiach: Taliansko**

Simonetta Polenghi

Catholic University of the Sacred Heart, Milan, Italy
simonetta.polenghi@unicatt.it

The paper aims at reconstructing the key points of the evolution of pedagogy as an academic discipline in Italy, taking into account that a complete picture is still lacking in our historiography.

The very first chairs were established in Pavia and Padua, in the Restoration age, under the Habsburg dominion. Milde's pedagogy was taught. The third chair was established in Turin in 1847. These first chairs were given to Catholics and were linked to the Austrian Methode. After Italian unification (1861), the chair of Pedagogy was set up in other Universities, within the Faculty of Arts. It was always linked with Philosophy and held a minor academic position. The new professors of pedagogy were philosophers (mostly Positivist). Due to the political situation, Catholic pedagogy was long excluded from the universities, with some exceptions. The position of Italian chairs offers many similarities to Wolfgang Brezinka's picture of academic chairs in the Habsburg Empire.

At the beginning of the XXth century Italian universities had professors who were Positivists, neo-Kantians or Herbartians. Catholics, and neo-Idealists like Benedetto Croce and Giovanni Gentile were totally or partially excluded from university life until around the time of the First World War and its aftermath, when neo-Idealism managed to get the cultural primacy, also thanks to Gentile's influence and his role as Minister of Education in 1923. The dictatorship silenced the antifascist professors and froze the process of pedagogical renewal (Progressive pedagogy).

After the Second World war, in Republican Italy, the Idealistic culture persisted, for decades, in spite of the declared refusal of it. Many intellectuals had received a neo-Idealistic education, that still conditioned their approach. Professors of pedagogy also taught history of education (which was mainly a history of pedagogical ideas, from an idealistic perspective) and didactics: the same professor had to master a number of different areas, and above all philosophy. New professors were appointed or old ones could express their views freely. Those were decades of strong confrontation among three cultural directions: Marxist; Catholic; liberal, progressive and secular. Dewey's theory entered in the academic pedagogy, which was involved in social battles, for adult education and literacy, for family education, for the inclusion of disabled people.

The collapse of ideologies, the creation of new chairs in the Nineties and the pressure towards specialisation led to a new picture of the academic word, more fragmented, facing the new challenges of internationalization and of the increasing burdens of bureaucratic tasks connected with ministerial assessment and evaluation. Political and social issues, particularly about teacher training and welfare works have been conditioning academic pedagogy, too.

Cieľom predkladaného príspevku je rekonštrukcia kľúčových bodov vývoja pedagogiky ako akademickej disciplíny v Taliansku berúc do úvahy fakt, že úplný obraz v našej historiografii stále chýba. Prvé katedry boli založené v mestách Pavia a Padova, v období reštaurácie, pod Habsburskou nadvládou. Vyučovalo sa na základe Mildeho konceptu pedagogiky. Tretia katedra bola založená v Turíne v roku 1847. Tieto prvé katedry poskytli priestor katolíkom a boli prepojené na rakúsku metodológiu (*Methode*). Po zjednotení Talianska (1861) boli na filozofických fakultách ďalších univerzít zakladané katedry pedagogiky. Avšak, vždy boli spájané s filozofiou a mali menšiu akademickú váhu. Novými profesormi pedagogiky boli filozofi (zväčša pozitivistí). Vzhľadom k politickej situácii bola katolícka pedagogika, až na niekoľko výnimiek, vylúčená z univerzitného vzdelávania. V postavení talianskych katedier možno badať veľa podobností s postavením katedier v Habsburskej ríši, ako to načrtol Wolfgang Brezinka.

Na začiatku 20. storočia pôsobili na talianskych univerzitách profesori, ktorí boli stúpenkami pozitivismu, novokantovstva alebo herbartizmu. Katolíci a prívrženci novoidealizmu ako Benedetto Croce a Giovanni Gentile boli buď úplne alebo čiastočne vylúčení z univerzitného života až do obdobia po prvej svetovej vojne, kedy novoidealizmus získal kultúrnu prevahu a to i vďaka Gentileho vplyvu

ako ministra školstva v roku 1923. Diktatúra však umlčala antifašistických profesorov a zabrzdila proces pedagogickej obnovy a progresívnu pedagogiku.

Po druhej svetovej vojne pretrvávala v republikánskom Taliansku niekoľko desaťročí idealistická kultúra, a to i napriek jej deklarovanému odmietaniu. Mnohým intelektuálom sa dostalo novoidealistického vzdelania, ktoré ovplyvňovalo ich prístup. Profesori pedagogiky vyučovali taktiež dejiny výchovy a vzdelávania (čo predstavovalo zväčša dejiny pedagogického myslenia z idealistickej perspektívy) a didaktiku; tí istí profesori museli zvládnuť niekoľko odlišných disciplín, a predovšetkým filozofiu. Boli vymenovávaní noví profesori, ktorí spolu s už etablovanými profesormi mohli vyjadrovať svoje myšlienky a názory slobodne. Boli to desaťročia silnej konfrontácie medzi tromi kultúrnymi smermi: marxizmus; katolicizmus; liberalizmus a sekularizmus. Na pole akademickej pedagogiky vstúpila Deweyho teória, ktorá sa stala súčasťou spoločenského boja za vzdelávanie dospelých, gramotnosť, rodinnú výchovu a inklúziu osôb s postihnutím.

Pád ideológií, založenie nových katedier v deväťdesiatych rokoch minulého storočia a tlak smerom k špecializácii viedli k vytvoreniu nového obrazu akademického sveta, fragmentovanejšieho, stojaceho tvárou tvár výzvam internacionalizácie a zvyšujúcej sa záťaži byrokratizácie spojenej s ministerským hodnotením. Akademickú pedagogiku ovplyvňujú dnes taktiež politické a spoločenské otázky týkajúce sa vzdelávania budúcich učiteľov a sociálnej starostlivosti.

Transgression as the Key Notion of Continental Pedagogy **Transgresia ako kľúčový pojem kontinentálnej pedagogiky**

Iryna Predborska

Khmelnitskyi National University, Ukraine
irinapre52@yahoo.com

The intercultural interaction increases in the globalization era and the information revolution. The contemporary geocultural worldbuilding reminds the pluralistic discourse of different cultures, ethnicities and countries where each of them has equal historical heritage. How to establish cooperation between them, which will promote mutual understanding between peoples? Today these issues are updated due to the influx of huge migrants' flow to Europe (as a result of military actions in Syria), the spread of terrorism and, as a corollary to this, increasing xenophobia on the Continent.

Perception of Other has particular relevance in present Ukraine. It seems essentially to map out the most relevant to our situation obstacles that negatively affect it by the educational means:

1) construction and contraposition of the identification patterns (East-West) during the elections;

2) diversified external support for the idea of so called "Russian world", which is in definition xenophobic and imperial.

Integration between pedagogy and philosophy seems to us fruitful and methodologically justifiable, that can be exemplified by the notion of transgression. It is borrowed from postmodernism, where transgression means the phenomenon of transition the border between the possible and impossible (M. Foucault, M. Blanchot). It is closely related to (a) transformative anthropology understanding a human, (b) the post-structuralist perception of a freedom (as interpretation of meanings), and reveals the mechanism of understanding Otherness. The given notion is widely used in border pedagogy (H. Giroux), revolutionary critical pedagogy (P. McLaren), theory of transformative learning (J. Mezirow) and others.

The transgression results in superimposition of the interactive participants' semantic fields, when they transcend their own stereotypes and perceptions. Border crossing engenders the border zones and liminal space of individual sociocultural experience. The formation of a new identity, including a new attitude to Other by deconstruction of the boundaries that cause and institutionalize differences takes place. Transgression is a concept that reflects the dynamics of personal self-transformation, while we can observe the personal evolution from passive perception of Other's values to recognition of the priority of such basic values as life, liberty and justice. Transgression is a such educational interaction in which learning and understanding are created, not only transmitted. The students become "owners" of their knowledge, which makes them the self-reflexive subjects. Synchronization of educational process with the cognitive and moral person development takes

place. Involvement in self-transformation is realized by person revising curricula, literature and methods of teaching. It aims to redefine differences in the changeable society.

Éra globalizácie a informačnej revolúcie prináša zvýšenú interkultúrnu interakciu. Súčasný geokultúrny usporiadanie sveta pripomína pluralistický diskurz rozličných kultúr, etník a krajín, kde každá z nich predstavuje rovnocenné kultúrne dedičstvo. Ako možno medzi nimi nadviazať spoluprácu, ktorá bude podporovať vzájomné porozumenie medzi národmi? Aktuálnosť týchto otázok dnes podčiarkuje obrovský príliv imigrantov do Európy (v dôsledku vojenských operácií v Sýrii), šírenie terorizmu a následnej xenofóbie.

Vnímanie „druhého“ má v dnešnej Ukrajine osobitý význam. Považujeme za dôležité zmapovať najdôležitejšie prekážky, ktoré negatívnym spôsobom ovplyvňujú danú situáciu prostredníctvom výchovno-vzdelávacích prostriedkov:

- 1) konštruovanie a kontrapozícia identifikačných vzorcov (západ – východ) počas volieb;
- 2) diverzifikovaná externá podpora myšlienky takzvaného „ruského sveta“, čo je samo o sebe xenofóbne a imperialistické.

Integrácia pedagogiky a filozofie sa javí ako plodná a metodologicky vhodná a možno na nej demonštrovať pojem transgresie. Je to pojem vypožičaný z obdobia postmodernity, kde transgresia značí jav prechodu hranice medzi možným a nemožným (M. Foucault, M. Blanchot). Úzko súvisí (a) s transformatívnou antropológiou chápania človeka, (b) s postštrukturalistickým vnímaním slobody (ako interpretácie významov) a odhaľuje mechanizmus porozumenia inakosti. Skúmaný pojem je často používaný v hraničnej pedagogike (H. Giroux), revolučnej kritickej pedagogike (P. McLaren), teórii transformatívneho učenia (J. Mezirow) a pod.

Transgresia vedie k superimpozícii sémantických polí interaktívnych participantov, kedy prekračujú svoje vlastné stereotypy a vnímanie. Tento prechod vyvoláva hraničné zóny a prahový priestor individuálnej spoločensko-kultúrnej skúsenosti. Dochádza k vytvoreniu novej identity, vrátane nového postoja k druhému, a to dekonštrukciou hraníc, ktoré spôsobujú a inštitucionalizujú rozdiely. Transgresia je konceptom, ktorý odráža dynamiku osobnej seba-transformácie, pričom možno pozorovať osobný vývoj z pasívneho vnímania hodnôt druhého k rozpoznaní a uznaniu prednosti takých základných hodnôt ako sú život, sloboda a spravodlivosť. Transgresia je výchovno-vzdelávacou interakciou, v ktorej učenie sa a porozumenie sú nielen odovzdávané, ale aj vytvárané. Študenti sa stávajú „vlastníkmi“ svojich vedomostí, čo z nich utvára seba-reflektujúce subjekty. Nastáva synchronizácia výchovno-vzdelávacieho procesu s kognitívnym a morálnym vývinom osobnosti. Zapojenie sa do seba-transformačného procesu sa uskutočňuje prostredníctvom zmeny štandardov a osnov, literatúry a vyučovacích metód. Cieľom je redefinovanie rozdielov v meniacej sa spoločnosti.

Pedagogy as an Academic Discipline and Study before and after the Breakup of the Former Yugoslavia

Pedagogika ako akademická disciplína a predmet štúdia pred a po rozpade bývalej Juhoslávie

Edvard Protner

University of Maribor, Slovenia
edvard.protner@um.si

Tadej Vidmar

University of Ljubljana, Slovenia
tadej.vidmar@ff.uni-lj.si

In the paper, we follow the development of pedagogy as an academic discipline employed in the education of teachers and theologians in higher education institutions as well as the university study program in the countries established on the territory of the former Yugoslavia (i.e., Slovenia, Croatia, Bosnia and Herzegovina, Serbia, Kosovo, Montenegro, and Macedonia). We present the historical origins of these countries, determined with major political, cultural, and economic differences, as a consequence of the decisive influence of the Habsburg Monarchy (Austria-Hungary) in the north and Ottoman Empire in the south of the territory. As Wolfgang Brezinka has pointed out, Austria was the first country to create chairs for pedagogy at all universities (after 1805); this is why pedagogy as an academic discipline was introduced earlier in countries under Austrian influence than in those of the Ottoman Empire.

With the 1918 establishment of the Kingdom of Serbs, Croats, and Slovenes (renamed the Kingdom of Yugoslavia in 1929), pedagogy became self-evidently an academic subject and study at universities in Ljubljana, Belgrade, and Zagreb. While university pedagogy in Ljubljana and Zagreb was developing under the influence of German geisteswissenschaftliche, or cultural pedagogy, in Belgrade it was more open to the Anglo-American progressive-pragmatic orientation. Quite different purposes and status had pedagogy, which was, in the time between the World Wars, developing at higher institutions for teacher education (Višja pedagoška šola) in Zagreb and Belgrade. After World War II, the development of pedagogy in Yugoslavia followed the ideological pattern of the Soviet pedagogical doctrine, while later it was characterized by a search for independent theoretical conceptualizations adapting to the needs and demands of the socialist social order. At the faculties of arts of universities in socialist Yugoslavia, further departments of pedagogy (and, later also of andragogy) and study programs were gradually founded and developed with increasingly structured curricula.

After the breakup of Yugoslavia, these departments maintained continuity in an organizational sense, but in terms of content the study of pedagogy was liberated from the ideological burden of the socialist regime. Then, it seems that pedagogy found itself in an identity crisis borne from the confrontation with a new social reality – as in all post-socialist countries. This was reflected through its maintenance of the dual tradition of understanding pedagogy as an integrated independent science, which is characteristic in central Europe, alongside the penetration of the Anglo-American approach to pedagogy not as a scientific discipline yet conceptualized as the »educational sciences«. Finally, the reform of study programs, according to the Bologna Process, accelerated this process of destabilization and the gradual disintegration of pedagogy as a science.

V príspevku sledujeme vývoj pedagogiky ako akademickej disciplíny vo vzdelávaní učiteľov a teológov na vyšších pedagogických školách i v rámci univerzitných študijných programov v krajinách, ktoré vznikli na území bývalej Juhoslávie (t.j. Slovinsko, Chorvátsko, Bosna a Hercegovina, Srbsko, Kosovo, Čierna hora a Macedónsko). Zameriavame sa na historický pôvod týchto krajín, ovplyvnený zásadnými politickými, kultúrnymi a ekonomickými rozdielmi ako dôsledku rozhodujúceho vplyvu Habsburskej monarchie (Rakúsko-Uhorsko) na severe a Osmanskej ríše na juhu územia. Wolfgang Brezinka poukázal na fakt, že Rakúsko bolo prvou krajinou, ktorá vytvorila katedry pedagogiky na všetkých univerzitách (po roku 1805); to je dôvod, prečo bola pedagogika ako akademická disciplína zavedená v krajinách spadajúcich pod vplyv Rakúska skôr ako v krajinách Osmanskej ríše.

Po založení Kráľovstva Srbov, Chorvátov a Slovincov v roku 1918 (premenovaného na Juhoslovanské kráľovstvo v roku 1929) sa pedagogika stala akademickým predmetom a študijným odborom na univerzitách v Ľubľane, Belehrade a Záhrebe. Univerzitná pedagogika v Ľubľane a Záhrebe sa vyvíjala pod vplyvom nemeckej *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* (kultúrna pedagogika), pričom v Belehrade bola pedagogika otvorenejšia anglo-americkéj progresívno-pragmatickej orientácii. Vcelku odlišné ciele a postavenie mala pedagogika, ktorá sa v období medzi dvoma svetovými vojnami rozvíjala na vyšších pedagogických školách (*Višja pedagoška šola*) v Záhrebe a Belehrade. Po druhej svetovej vojne vývoj pedagogiky v Juhoslávii ovplyvňoval ideologický vzor sovietskej pedagogickej doktríny, neskôr bolo pre pedagogiku charakteristické hľadanie nezávislej teoretickej konceptualizácie, ktorá by sa prispôbila potrebám a požiadavkám socialistického spoločenského poriadku. Na filozofických fakultách univerzít v socialistickej Juhoslávii boli postupne zakladané ďalšie katedry pedagogiky (a neskôr tiež andragogiky); študijné programy mali čoraz štruktúrovanejšie kurikulá.

Po rozpade Juhoslávie si tieto katedry zachovali kontinuitu v organizačnom zmysle, ale čo sa týka obsahu štúdia, pedagogika bola oslobodená od ideologického bremena socialistického režimu. Potom sa pedagogika ocitla v kríze identity zrodenej z konfrontácie s novou spoločenskou realitou – tak ako vo všetkých postsocialistických krajinách. To sa odrazilo v zachovaní duálnej tradície chápania pedagogiky ako integrovanej vedy, čo je charakteristické pre strednú Európu, súbežne s prienikom anglo-amerického prístupu k pedagogike nie ako k vedeckej disciplíne, ale ako ku konceptu „vedy o výchove“. Napokon, reforma študijných programov na základe Bolonského procesu urýchlila tento postup destabilizácie a postupnej dezintegrácie pedagogiky ako vedy.

Uncomfortable Philosophy. Protection of Pedagogy from Itself? **Nepohodlná filozofia. Ochrana pedagogiky pred sebou samou?**

Andrej Rajský

Trnava University in Trnava, Slovakia
andrej.rajsky@truni.sk; arajsky@gmail.com

*The notion of education will always include certain semantic ambiguousness stemming from complexity, dynamism, pluriformity and structural disputability of the phenomenon of education. The attempts to define education exactly and completely, from the position of pedagogy, have been motivated either by political expediency (ideological reductions of education) or by the lasting inferiority complex in relation to natural sciences (normative determination of scientism according to the criterion of *ideae clarae et distinctae*, evidence-based research, etc.) or by psychological simplifications that tempt a pedagogue to grasp the moveable human reality by finite terms providing the possibility of intellectual satisfaction and practical power control. European philosophy has always acted against the comfort of stagnation and a safe, stable structure of education as a “production of a human” as *signum contradictionis*, as an internal disturbing corrective, which tends to be generally perceived from the outside as a violator of peace, safety, order, system, totality.*

*The aim of the paper is to provide arguments in favour of framing of pedagogy as an autonomous and free science about education of a free and co-responsible human, in contrast to pedagogy understood as an implicit tool of disciplinatio, indoctrination, socialisation, homogenisation, bureaucratisation and technocratisation. Philosophy of education, in its diverse forms, from the beginnings of the Greek *paideia* to contemporary existentialist, deconstructionalist, hermeneutical and phenomenological interpretations of education, has represented a caution and protection of pedagogy from its own abuse with which its own protagonists often identify with – of ignorance, opportunism or convenience.*

Philosophical pathos, especially in Platonic European tradition, even dares to disrupt the paradigm of “detached description”, spread mainly in the Anglophone scientific world, in order to emphasise and stress aporias, limits, gaps, surges, antinomies and dialectic movements of the forming human spirit. Continental pedagogy, together with continental philosophy, is traditionally bound for the humanistic ideal, the better, faultless and happier human. However, in contrast to the Anglo-Saxon thinking, it is more susceptible to totalising transformations. Analytical and critical focus of the traditional Anglo-Saxon science keeps the image of a human in “down-to-earth” realism, directing pedagogy at pragmatic aims; however, it deprives philosophy of speculative creativity and pedagogy of “fulfilment of dreams”. Philosophy of education, in both cases, prevents pedagogical hypotheses from becoming dogmas, knowledge about human from being closed into flat schemes, from ceasing to be challenging.

Pojem edukácie v sebe vždy bude obsahovať určitú sémantickú viacznačnosť, vychádzajúcu z komplexnosti, dynamickosti, pluriformity a štrukturálnej problematikosti fenoménu výchovy a vzdelávania. Pokusy o exaktné a úplné zadefinovanie výchovy z pozície pedagogiky boli a sú motivované buď politickou účelovosťou (ideologické redukcie edukácie), alebo pretrvávajúcím komplexom menejcennosti voči prírodným vedám (normatívne vymedzenie vedeckosti podľa kritéria *ideae clarae et distinctae*, evidence-based research apod.), či psychologickými zjednodušeniami, ktoré

zvádzajú pedagóga profesionálne uchopiť pohyblivú ľudskú realitu konečnými termínmi, poskytujúcimi možnosť intelektuálneho uspokojenia a praktickej mocenskej kontroly. Voči pohodliu stagnácie a bezpečnej, stabilnej štruktúry výchovy ako „produkcie človeka“ európska filozofia vždy vystupovala ako signum contradictionis, ako vnútorný znepokojujúci korektív, ktorý býva zvonku vnímaný spravidla ako narušiteľ pokoja, bezpečnosti, rádu, systému, totality.

Cieľom príspevku je poskytnúť argumenty pre koncipovanie pedagogiky ako autonómnej a slobodnej vedy o edukácii človeka slobodného a spoluzodpovedného, v kontraste s pedagogikou chápanou ako implicitný nástroj disciplinácie, indoktrinácie, socializácie, homogenizácie, byrokratizácie a technokratizácie. Filozofia výchovy, v jej rozmanitých podobách, od počiatkov gréckej paidei, po súčasné existencialistické, dekonštrukcionistické, hermeneutické a fenomenologické výklady edukácie, predstavovala výstrahu a ochranu pedagogiky pred jej vlastnými zneužitiami, s ktorými sa často stotožňujú jej samotní protagonisti – z neznalosti, oportunistu, či vlastnej pohodlnosti.

Filozofický pathos, najmä v platónskej európskej tradícii, sa dokonca odvažuje narušovať paradigmu „nezaujatej deskripcie“, rozšírenú predovšetkým v anglofónnom vedeckom svete, aby zvýraznil a vyzdvihol apórie, limity, medzery, vzopätia, paradoxy, antinómie a dialektické pohyby formujúceho sa ľudského ducha. Kontinentálna pedagogika, naraz s kontinentálnou filozofiou, tradične mieri k humanistickému ideálu, k lepšiemu, dokonalejšiemu a šťastnejšiemu človeku. Na rozdiel od anglosaského myslenia je však náchylnejšia na jej totalizujúce transformácie. Analytickosť a kritickosť tradičnej anglosaskej vedy naopak udržiava obraz človeka v „prízemnom“ realizme, so zameraním pedagogiky na pragmatické ciele, no oberá filozofiu o špekulatívnu tvorivosť a pedagogiku o „napĺňanie snov“. Filozofia výchovy však v oboch prípadoch bráni tomu, aby sa pedagogické hypotézy stali dogmami, aby sa vedenie o človeku uzavrelo do jednoznačných schém, aby v istom okamihu prestalo byť problematickým.

Metaphysical Conditions of Modern Pedagogy **Metafyzické predpoklady modernej pedagogiky**

David Rybák

Charles University, Prague, Czech Republic
david.rybak@seznam.cz; david.rybak@pedf.cuni.cz

In this text, we use deepened philosophical asking to uncover problems of the present education originating from metaphysical presumptions: What are the grounds which Europe as such is based on? How (as who) are we constituted in our world within our European tradition? In the metaphysical tradition reality of the real is conceived within the judgment-form and through this the road to theo-logization, psychologization of human being is opened and also the sense of the world as “empire”. The belief in the world (cogito, in modern metaphysics, is incongruently interpreted as the real part of the world) in Descartes and Locke is crucial problem here. Contrary to this, the genius of Comenius consists in that once again he returns to Platonic roots and asks the “world” as such - the universality he has in mind is not conceptual generality, but universality of the looking-through the worlds - it is a universality of pan-universal Consultation. Within the British tradition, it is Hume who breaks up with the two thousand years tradition and his own philosophical discovery of the world-constitution allows Husserl opening the quest for the meaning and way of being, in other words, the type of thinking that does not reduce human being to animal rationale. In 20th century, the rise of Technique is taking place as the continuation of metaphysics. With this correlates the fact, that Pedagogy increasingly borrows the concepts from other disciplines such as cybernetics and management together with the external pressures to change the way how education works. The beginning and the result at once is forgetting the original meaning of education and above all that man cannot be thought about as a being among beings, as an object in the sense of scientific disciplines.

Ve svém příspěvku chceme sestoupit k předpokladům současného vzdělávání pomocí těchto otázek: Z jakých základů vyrůstá Evropa jako Evropa? Jak (jako kdo) vyvstáváme uvnitř tohoto světa? V metafyzické tradici je skutečnost skutečného myšlena uvnitř soudové formy, což vytváří rámec pro teologizaci, psychologizaci člověka a světa, který vystupuje jako „imperium“. Jde o víru ve svět (v novověké metafyzice je *cogito* protismyslně vyloženo jako reálná součást světa) u Descarta v kontinentální tradici a u Locka v tradici ostrovní. Proti tomu velikost pedagogiky Komenského spočívá v tom, že se znovu vrací k platónským pramenům smyslu a dotazuje „svět“ jako takový – jeho obecnost není obecností pojmu, obecností v rámci světa, ale obecností průhledu skrze světy – je to vše-obecnost Porady. Konečně je to v novověké filosofii v britské tradici Hume, který rozbíjí dvoutisíciletou tradici a jeho filosofická intence (u Huma samotného ovšem psychologizovaná), dovoluje Husserlovi otevřít tázání po smyslu a způsobu bytí, zkrátka typ myšlení, který neredukuje člověka pouze na zvířecí jsoučno mající rozum. Zároveň je třeba sledovat především ve 20. století vzestup techniky jako podoby pokračování metafyziky. Tak můžeme přinejmenším posledních 50 let sledovat v pedagogice stále častější přebírání teoretických pojmů a konceptů z jiných oborů, jako je kybernetika, teorie řízení a managementu, což se shoduje s vnějšími tlaky na proměnu školy a způsobu vzdělávání. Počátkem i důsledkem je zapomenutí na původní smysl výchovy a především na to, že člověka nelze myslet jenom jako jsoučno mezi jsoučny, jako objekt ve smyslu speciálně-vědních disciplín.

Russification of Educational Thinking in Czechoslovakia after 1948 **Snahy o rusifikaci pedagogického myšlení v Československu po roce 1948**

Karel Rýdl

University of Pardubice, Czech Republic
Karel.Rydl@upce.cz

The aim of the contribution is to give an overview of gradual Russification of educational thinking and educational policy Sovietization in Czechoslovakia after 1948. The author points out previous traditional influence of the Russian and Soviet education and its meaning before and after the First World War in the conditions of the democratic Czechoslovak Republic. The main attention is paid to the period after 1948, when Russification and Sovietization became an integral part of the development of almost all social fields, without being officially demanded by the Soviet Union political representatives. The period in question ends in 1956, when major changes occurred in the overall ideology due to the revelation and criticism of the “Stalin’s cult of personality”.

The contribution introduces the Russification of educational thinking on the basis of an analysis of a single preserved official resource, i.e. the contemporary educational specialist and scientific journals (Pedagogické rozhledy, Pedagogika, Komenský, Učitelství noviny, Pedagogický sborník, Jednotná škola), and different archival documents (personal memories and heritage of recognized educationalists (e.g. O. Pavlík, V. Příboda, O. Chlup, K. Angelis, M. Cipro and others, communist archival documents, etc.)

Attention is also paid to the alteration of the official textbooks, especially those used in social and scientific subjects in individual school types organized according to the contemporary legislation (1948 and 1953) and to the growing number of translations of the Soviet educational production, to the changes in teacher training and field orientation of scientific conferences and seminars.

In conclusion, the author contemplates positive and negative impact of Russification of educational thinking and educational policy in the period 1948 – 1956 and overall development of education in Czechoslovakia.

Cílem příspěvku je poskytnutí přehledu o postupné rusifikaci pedagogického myšlení a sovětizaci vzdělávací politiky v Československu po roce 1948. Autor poukazuje na předchozí tradice vlivu ruské a sovětské pedagogiky a jeho smyslu před a po první světové válce v podmínkách demokraticky

organizované Československé republiky, ale hlavní pozornost věnuje období po roce 1948, kdy se rusifikace a sovětizace stala pevnou součástí vývoje téměř všech oblastí společenského života, aniž byla představiteli SSSR oficiálně vyžadována. Časově se autor zabývá vývojem zejména do roku 1956, kdy došlo k výrazným změnám v celkovém ideologickém působení odhalením a kritikou „stalinova kultu osobnosti“.

V příspěvku je představena rusifikace pedagogického myšlení na základě analýz jediného oficiálního dochovaného pramene, tedy dobových pedagogických odborných a vědeckých periodik (Pedagogické rozhledy, Pedagogika, Komenský, Učitelství, Učitelství, Pedagogický sborník, Jednotná škola), dále různých dokumentů archivní povahy (osobní vzpomínky a pozůstalosti významných pedagogů (O. Pavlík, V. Příhoda, O. Chlup, K. Angelis, M. Cipro a další), stranické dokumenty KSČ apod.). Pozornost je věnována také proměně oficiálních učebnic pro zejména společenskovědní předměty v jednotlivých typech a druzích škol, organizovaných podle dobové školské legislativy (1948, 1953), ale i nárůstu překladů knih ze sovětské pedagogické produkce, proměně pregraduální přípravy učitelů a tematickému zaměření vědeckých a odborných konferencí a seminářů.

V závěru se autor zamýšlí nad pozitivními i negativními vlivy a dopady rusifikace pedagogického myšlení a vzdělávací politiky v letech 1948 – 1956 na celkový vývoj vzdělanosti v Československu.

Ethical/Moral Instruction at School and Morality: Does School Moral Education Need Its Own Morality?

Etická/morálna náuka v škole a morálka: potrebuje školská morálna výchova svoju vlastnú morálku?

Dariusz Stepkowski

Cardinal Stefan Wyszyński University, Warsaw, Poland
d.stepkowski@uksw.edu.pl

This presentation concerns forming of morality through school education, but not in the form of moral upbringing but of ethical/moral instruction. The former involves indirect educational activities, i.e. upbringing and socialization, and refers to a long-existing demand that school should not only educate but also bring children morally up. The latter, however, concentrates on strictly educational activities, i.e. teaching and learning morality in the school environment. The main problem that the lecturer is going to consider is contained in the subtitle: does school moral education need its own morality? Although in many European countries lessons in morality - usually called Ethics - are becoming more and more common, it is still not entirely clear if and what type of morality they should teach. The standpoints regarding that question range from total negation of the possibility to transmit moral values through teaching (especially at school) to a conviction that it is school's responsibility to introduce and teach pupils the social morality or the rules of collective life.

The presentation consists of three parts. The first dwells on the possibility to instruct morality as a character trait (Greek: charakter) or as a virtue (Greek: arete). Both standpoints dominate in the current pedagogic discourse, but their roots lie in ancient Greece. In the second part, the lecturer focuses on the rarely noticed shift from moral upbringing at school and outside of it to moral instruction at school. The latter is connected to the necessity to answer the following question: should school education only serve to instruct an external morality (however we define it) or should it create a „school morality“. Opting for the second solution leads to the third part, presenting an outline of the „school morality“ concept as a transformational universalism of repetition. This universalism does not end the debate on „school morality“ but it actually opens it, by pointing out the connection between the „thick“ moral thinking (maximalism) and „thin“ moral thinking (minimalism) as defined by Michael Walzer.

Predložený príspevok sa zaoberá formovaním morálky prostredníctvom školského vzdelávania, nie však v podobe morálnej výchovy, ale v podobe etickej/morálnej náuky. Prvá podoba predstavuje nepriame vzdelávacie aktivity, t.j. výchovu a socializáciu a týka sa dlhoročnej požiadavky, že škola má nielen

vzdelávať, ale dieťa i morálne vychovávať. Druhá podoba sa zameriava vyslovene na vzdelávacie aktivity, t.j. vyučovanie morálky a učenie sa morálke v školskom prostredí. Problém, ktorý pedagóg považuje za najdôležitejší, je vyjadrený v našom podnadtise: potrebuje školská morálna výchova svoju vlastnú morálku? Hoci sa v mnohých krajinách Európy hodiny morálky – zvyčajne nazvané etika – stávajú čoraz bežnejšími, nie je úplne jasné, či a aký typ morálky by mali vyučovať. Názory na túto otázku sa rôznia od úplného popretia možnosti odovzdávania morálnych hodnôt prostredníctvom vyučovania (najmä v škole) k presvedčeniu, že je zodpovednosťou školy zaviesť a vyučovať spoločenskú morálku, resp. pravidlá kolektívneho života.

Príspevok pozostáva z troch častí. Prvá časť pojednáva o možnosti učiť morálku ako charakterovú črtu (z gréckeho: charakter) alebo ako cnosť (z gréckeho: *arete*). Oba názory dominujú v súčasnom pedagogickom diskurze; ich korene však ležia v starovekom Grécku. V druhej časti príspevku sa zameriame na zriedka povšimnutý posun od morálnej výchovy v škole a mimo školy k morálnej náuke v škole. Morálna náuka je spojená s nevyhnutnosťou odpovedať na nasledujúcu otázku: mala by školská výchova vyučovať externú morálku (akokoľvek ju zadefinujeme) alebo by mala vytvoriť „školskú morálku“. Rozhodnutie sa pre druhú možnosť vedie k tretej časti príspevku, ktorý poskytuje náčrt konceptu „školskej morálky“ ako transformačného univerzalizmu opakovania. Tento univerzalizmus neukončuje diskusiu o „školskej morálke“, ale ju otvára, poukazujúc na spojenie medzi „hrubým“ morálnym myslením (maximalizmus) a „tenkým“ morálnym myslením (minimalizmus) ako ich zdefinoval Michael Walzer.

Historical and Philosophical Pedagogy in Poland **Historická a filozofická pedagogika v Poľsku**

Slawek Sztobryn

University of Bielsko-Biala, Poland
s.sztobryn@gmail.com

The subject of this speech is Polish philosophical and pedagogical thought examined within the broad context of time. These three components are treated as interrelated forming a unity, which in the analysis of hermeneutics shall not be a subject of a rupture or hierarchisation. The practice of education without its historical evolution and its indispensable grounding in axiology and anthropology seems impossible. The historical aspect of the research will always emphasize the cultural context in which the thought or pedagogical doctrine was evolving, reaching its peak and descending. Empirical and experimental pedagogy is also not free from these invariants. Traditions of practicing historical and philosophical pedagogy in Poland date back to the time of Renaissance and they underpin the modern concept of teaching. From that time also derives emphasizing the distinctiveness of national pedagogical reflection. Polish pedagogical thought is national in this sense that it has been and still is created by Poles living in a particular place and time and in a particular culture; these factors carry some possibilities and limitations differentiating their ideas comparing to the creations being born in other nations. On the other hand, alien concepts and authors of other nationalities are present in our field because philosophy taken as the basis of the pedagogical doctrine has often been and nowadays still is import_ed due recognition of its import_ance and maturity and continuous beliefs about our backwardness comparing to the West.

Predmetom predloženého príspevku je poľské filozofické a pedagogické myslenie skúmané v širších dobových súvislostiach. Tieto tri komponenty sú považované za vzájomne prepojené, tvoriace jednotu, ktorá by v hermeneutickej analýze nemala byť predmetom rozdelenia alebo hierarchizácie. Prax vzdelávania bez svojej historickej evolúcie a nenahraditeľného ukotvenia v axiológii a antropológii je nemožná. Historický aspekt výskumu zdôrazňuje kultúrny kontext, v ktorom sa pedagogické myslenie, resp. pedagogická teória vyvíjali, kulminovali a vytrácali. Ani empirická a experimentálna pedagogika nie je oslobodená od týchto invariant. Tradícia historickej a filozofickej pedagogiky v Poľsku siaha až do

obdobia renesancie a podporuje moderný koncept výučby. Z tohto obdobia taktiež pochádza zdôrazňovanie osobitosti národnej pedagogickej reflexie. Poľské pedagogické myslenie je v tomto duchu národné, tvorené Poliakmi žijúcimi na danom mieste, v danom čase a v danej kultúre; tieto faktory nesú so sebou isté možnosti i obmedzenia odlišujúce ich myslenie od pedagogického myslenia v iných krajinách. Na druhej strane, dnes sú v našom odbore prítomné i cudzie koncepty a autori iných národností, pretože filozofia ako základ pedagogického myslenia je „importovaná“ vzhľadom k svojej významnosti a zrelosti a taktiež vzhľadom na pretrvávajúce presvedčenie o našej zaostalosti v porovnaní so západom.

Moral Education in State School System in Slovakia in 1918 - 1945: Philosophical Foundations and Pedagogical Applications.

Mravná výchova v štátnom školstve na Slovensku v rokoch 1918 – 1945: filozofické východiská a pedagogické aplikácie

Marek Wiesenganger, Terézia Katrincová

Trnava University in Trnava, Slovakia

marek.wiesenganger@truni.sk; terezia.kassovicova@googlemail.com

*Moral education was an important part of the curriculum of state school system in the Czechoslovak Republic (1918 - 1939), as well as the Slovak Republic (1939-1945). At the same time, it was also an important theme of the main representatives of the Czech and Slovak Pedagogy (F. Krejčí, O. Kádner, O. Chlup, J. Hendrich, J. Uher, J. Čečetka, J. B. Kozák, A. J. Blaha, S. Hessen etc.). However, the formation of an independent state and state school system were caused several problems and issues in moral education. The discussions were concerned about the ideological justification of morality and ethics, moral education, its importance, contents, standards, methods (eg. O. Kádner: *Náboženství a škola*, 1918; F. Krejčí: *Filosofické základy mravní výchovy*, 1920; O. Chlup: *Rukověť přirozené mravouky ve škole*, 1922; J. Uher: *Problém kázně*, 1924; J. Hendrich: *Občanská nauka a mravověda*, 1924; E. Rádl, *Revise pokrokových ideálu v národní škole*, 1928; J. Čečetka: *Reforma slovenského školstva*, 1938, *Úvod do všeobecnej pedagogiky*, 1944). There was a specific problem in Slovakia- the question of positivist –empirical morality. In general, we can say that it was the period of the new theoretical: philosophical-ideological and pedagogic justification of moral praxis and moral education.*

Therefore, the main objective of our article is to analyze the connection between philosophical theory and pedagogical applications of moral education in surveyed period. Partially it will be necessary to examine several areas:

(1) theoretical works: (a) the philosophical basis of moral education among the protagonists of pedagogical thinking; (b) pedagogical concepts (contents and methods) of moral education among the protagonists of pedagogical thinking;

(2) textbooks of moral education that were used in state school system - contents, methods and theoretical basis.

The article presents an overview of particular philosophical basis and pedagogical applications of moral education in state school system in Slovakia in 1918 - 1945 and a critical analysis of their consistency and integrity.

Mravná výchova bola významnou súčasťou kurikula štátneho školstva Československej republiky (1918 – 1939), ako aj Slovenskej republiky (1939 – 1945). Bola súčasne významnou témou pre hlavných predstaviteľov českej a slovenskej pedagogiky (F. Krejčí, O. Kádner, O. Chlup, J. Hendrich, J. Uher, J. Čečetka, J. B. Kozák, J. A. Bláha, S. Hessen atď.). Avšak vznik samostatného štátu a štátneho školstva boli príčinou niekoľkých problémov a otázok v oblasti mravnej výchovy. Diskusie sa týkali ideového zdôvodnenia mravnosti a etiky, mravnej výchovy, jej významu, obsahu, noriem, metód (napr. O. Kádner: *Náboženství a škola*, 1918; F. Krejčí: *Filosofické základy mravní výchovy*, 1920; O. Chlup: *Rukověť přirozené mravouky ve škole*, 1922; J. Uher: *Problém kázně*, 1924; J. Hendrich: *Občanská nauka a mravověda*, 1924; E. Rádl, *Revise pokrokových ideálu v národní škole*, 1928; J. Čečetka: *Reforma slovenského školstva*, 1938, *Úvod do všeobecnej pedagogiky*, 1944). Na Slovensku bola špecifickým problémom otázka pozitivisticko-empirickej morálky. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že išlo o obdobie nového teoretického

zdôvodnenia morálnej praxe a mravnej výchovy na úrovni filozoficko-ideovej, aj na úrovni pedagogickej.

Preto je hlavným cieľom nášho článku analyzovať prepojenie medzi filozofickou teóriou a pedagogickými aplikáciami mravnej výchovy v skúmanom období. Čiastkovo bude preto nutné skúmať niekoľko oblastí: (1) teoretické diela: (a) filozofické východiská mravnej výchovy u hlavných osobností pedagogického myslenia; (b) pedagogické koncepty (obsahy a metódy) mravnej výchovy u hlavných osobností pedagogického myslenia; (2) učebnice mravnej výchovy, ktoré sa používali v štátnom školstve – obsahy, metódy, teoretické východiská.

Článok tak predkladá prehľad jednotlivých filozofických východísk a pedagogických aplikácií mravnej výchovy v štátnom školstve na Slovensku v rokoch 1918 – 1945 a kritickú analýzu ich konzekventnosti a celistvosti.

The Relation of the Anglo-Saxon and German Pedagogical Concepts and Traditions in the Former Yugoslavia: The Case of John Dewey

Vzťah anglosaských a nemeckých pedagogických konceptov a tradícií v bývalej Juhoslávii: Prípád Johna Deweyho

Vučina Zorić

University of Montenegro, Montenegro
vucinazoric@gmail.com

Ksenija Domiter-Protner

University of Maribor, Slovenia
edvard.protner@um.si

Nataša Vujisić-Živković

University of Belgrade, Serbia
nvujisic@f.bg.ac.rs

The Anglo-Saxon concept of complex sciences of education is mostly opposed to the conception of pedagogy which is in the spirit of the German tradition as an integral science of education. In recent decades, the continental pedagogy has been facing continuously numerous challenges of educational reform, policies and strategies, especially those in the European Union, which are principally based on the Anglo-Saxon concept of the sciences of education, and are reflected in those countries that are in the process of becoming members.

The aim of this research was to analyze the existence, status and influence of the Anglo-Saxon concept of the sciences of education in relation to pedagogy that is based on the German tradition as the only science of education in Yugoslavia (in its former republics, now in the independent states). The intention was to present and analyze the above mentioned primarily through the appearance, perception and influence of John Dewey's ideas, especially through his works and also according to his relation to pedagogy as a science. The Dewey's ideas and concepts because of their messages and aspirations, and also because of their amorphousness and lack of firm structure in the context of the pedagogical scientific organization, can be understood and interpreted in the context of the Anglo-Saxon model of the sciences of education. Therefore, the starting point for determination, formulation and operationalization of the objective of this research was the assumption that Dewey's attitude to pedagogy as a science was a representative example, and was very influential through his publications and, to some extent, was the cause of the growing influence of the Anglo-Saxon concept of the sciences of education on the territory of the former Yugoslavia.

This paper analyzes the phenomenon, treatment and impact of Dewey's idea during the three historical periods and in different state forms of Yugoslavia: 1) between the First and Second World War (in the Kingdom of Yugoslavia), 2) after

the World War II (in the Socialist Federal Republic of Yugoslavia), and 3) after the collapse of Yugoslavia (in its former republics and now independent states). Also, we studied and pointed to the increasing influence and representation of the terms that were taken from the English language in the research of education in different publications, curricula and official strategies of educational policies in the countries of the former Yugoslavia, and, as a consequence, the trends and difficulties that appear as compared with the traditional terminology in pedagogical science in this area.

Anglosaský koncept komplexných vied o výchove je zväčša v protiklade s koncepciou tradície nemeckej pedagogiky ako integrálnej vedy o výchove. V posledných desaťročiach čelí kontinentálna pedagogika neustálym a početným výzvam školskej reformy, školskej politiky a stratégie, najmä v rámci Európskej únie, ktoré sú principiálne postavené na anglosaskom ponímaní vied o výchove a sú reflektované i krajinami, ktoré sú v prijímacom procese.

Cieľom predkladanej štúdie je poskytnúť analýzu existencie, stavu a vplyvu anglosaského ponímania vied o výchove v Juhoslávii (v jej bývalých republikách, ktoré sú dnes nezávislými štátmi) vo vzťahu k pedagogike založenej na nemeckej tradícii ako jedinej vedy o výchove. Naším zámerom je analýza vyššie uvedeného primárne prostredníctvom vzniku, vnímania a vplyvu myšlienok Johna Deweyho; a to najmä cez jeho diela, ale i jeho vzťahu k pedagogike ako vede. Deweyho myšlienky a koncepty môžu byť vďaka ich odkazu a aspiráciám a taktiež vzhľadom k ich amorfnosti a nedostatku pevnej štruktúry v súvislosti s pedagogickou vedeckou organizáciou chápané a interpretované v kontexte anglosaského modelu vied o výchove. Z tohto dôvodu je východiskovým bodom určenia, formulácie a operacionalizácie cieľa nášho výskumu predpoklad, že Deweyho prístup k pedagogike ako vede bol typickým príkladom anglosaského konceptu vied o výchove a cez svoje významné publikácie do istej miery ovplyvnil nárast vplyvu anglosaského konceptu vied o výchove na území bývalej Juhoslávie.

Predkladaný príspevok analyzuje výskyt a dopad Deweyho myšlienok v rozličných štátnych zariadeniach Juhoslávie počas troch historických období: 1) v medzivojnovom období (Juhoslovanské kráľovstvo), 2) po druhej svetovej vojne (v Socialistickej federatívnej juhoslovanskej republike) a 3) po páde Juhoslávie (v jej bývalých republikách, ktoré sú dnes nezávislými štátmi). Taktiež skúmame a poukazujeme na zvýšený vplyv a zastúpenie termínov prevzatých z anglického jazyka v pedagogickom výskume a publikáciách, osnovách a oficiálnych stratégiách vzdelávacej politiky v krajinách bývalej Juhoslávie; tiež upozorňujeme na následný výskyt trendov a problémov súvisiacich s porovnaním s tradičnou terminológiou v pedagogickej vede v danej oblasti.