

Na rozdiel od niektorých súčasných „módnych“, t.j. humanisticky orientovaných prístupov k školskému hodnoteniu analyzuje autorka jednotlivé prvky tohto javu dôsledne a z rôznych aspektov. Jej zdôvodnenie klasifikácie zdôrazňuje tieto aspekty (s. 39):

- nutnosť určitej formy spätnej väzby pre učiteľa a žiaka,
- je to metóda zrozumiteľná rodičom,
- stimuluje nadaných a ctižiadostivých žiakov,
- podáva celkový obraz o žiakovi, jeho školskej výkonnosti,
- známky celkovo pozitívne korelujú s intelligenčnými testami,
- klasifikácia sa opiera o väčšie množstvo výkonov a o dlhšie úseky pozorovania žiaka,
- je to tradičný, navyknutý a ustálený systém.

Problematickým je autorkino chápanie niektorých výhrad voči školskej klasifikácii, najmä zdôrazňovanie skutočnosti, že klasifikačná stupnica je postavená záporne (čím lepší výkon, tým nižšia známka). Rovnako využívanie testovania je omnoho širšie, než je jeho vymedzenie autorkou recenzovanej publikácie. Úplne nevhodné je označenie pedagogické testovanie (s. 21).

Naopak, k pozitívam patrí autorkin prístup k diagnostikovaniu rodinného prostredia žiakov (s. 51 a nasledujúce), keď prezentuje nielen širokú škálu diagnostických postupov, ale aj ich riziká.

Pri celkovom hodnotení novej príručky D. Janderkovej môžeme konštatovať, že do rúk záujemcov o túto problematiku sa dostáva ucelený súbor základných informácií, ktoré rešpektujú tak súčasnú edukačnú prax, ako aj nástup nových prístupov a metód poznávania osobnosti žiaka a jeho školského a rodinného prostredia. Pri komparácii s inými podobne zameranými publikáciami spracováva nielen základné otázky, ale aj špecifické aspekty diagnostikovania v odbornom vzdelávaní.

Pavol Kompolt

Ondrej Kaščák – Branislav Pupala: Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch

Prešov : Rokus, 2009. 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2

Východiskom publikácie s názvom *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch* (2009), ktorej autormi sú *Ondrej Kaščák* a *Branislav Pupala*, je téza, že „každý z relevantných pedagogických diskurzov smeruje k iným praktickým odporúčaniam, formuluje špecifické ciele a utvára osobitú terminológiu výchovnej praxe vrátane rôznorodých metodík či cvičení“. (s. 8) Zámerom knihy je tak poukázať na špecifiká jednotlivých diskurzov o výchove a vzdelávaní, analyzovať ich východiská, a tak vniesť poriadok do pedagogic-

kej teórie a praxe. Nereflektované a nekriticky prijímané pedagogické koncepty totiž môžu negatívne vplyvať na realizáciu pedagogického procesu, keďže jednotlivé teoretické smery „*majú špecifické, nezriedka nezlučiteľné, dokonca protichodné ciele. (...) Rôznorodé techniky a metodiky (...) nie sú voľne kombinovateľné, pretože horizont ich zmysluplnosti je špecifický a môže viesť k nežiaducim efektom.*“ (s. 9)

Spomínané východiská môžu navonok pôsobiť banálne, avšak v prostredí slovenskej pedagogickej vedy ide stále o nesamozrejmy prístup. Najmä v rámci bežnej vzdelávacej prevádzky na pedagogických fakultách sa ideologická alebo iná podmienenosť základných pedagogických definícií a konceptov takmer vôbec nereflektuje. Preto je veľmi cenné, že autori prišli s takouto ambíciou, hoci treba podotknúť, že ani v slovenských podmienkach nejde o celkom prvý pokus takéhoto charakteru (napr. M. Zelinua *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*). V porovnaní s predchádzajúcimi domácimi a zahraničnými vymedzeniami pedagogických prístupov či teórií Kaščák s Pupalom ponúkajú vlastné rozlíšenie diskurzov, medzi ktoré zahŕňajú humanistický, funkcionálny, interakčný, rekonštrukcionistický, konsenzuálny a neoliberalný. Ako už bolo spomenuté, každý z týchto diskurzov vychádza z rozdielnych filozofických, psychologických, antropologických, sociologických, ideologických či politických východísk.

Kaščák a Pupalov projekt sa nevyčerpáva len zámerom analyzovať špecifiká jednotlivých diskurzov, ale môže smerovať aj k ich kritickému čítaniu. Jednotlivé prístupy totiž „*svojím spôsobom majú konkurenčnú povahu a často nastavujú zrkadlá sebe navzájom, v ktorých sa konkurujúce prístupy dajú vnímať kriticky. Vzájomné porovnávanie jednotlivých prístupov medzi sebou umožňuje vidieť ich slabšie miesta, ktoré nie sú z vnútorného pohľadu týchto prístupov viditeľné, pretože sú buď zamlčané, alebo sa týkajú takých otázok, ktoré v nich vôbec nie sú otvárané.*“ (s. 19-20)

Každému z uvedených diskurzov je venovaná samostatná kapitola, v rámci ktorej sa synteticky, vecne a prehľadne uvádzajú základné východiská a princípy jednotlivých prístupov. Niektoré z nich sú predstavené aj prostredníctvom konkrétnych didaktických implikácií vo forme špecifických konceptov a metodík učenia. Aj napriek tomu, že autori v úvode textu upozorňujú, že jednotlivé konkurenčné diskurzy sa dajú na pozadí vzájomného porovnania vnímať kriticky, tento aspekt netvorí jadro práce. Skôr sa pravdepodobne predpokladá, že kritickú analýzu si čitatelia vyvodí sami. Túto líniu sa však nepodarilo autorom udržať na ploche celého textu, resp. razantnej kritike je vystavený len jeden konkrétny koncept (neoliberalný diskurz), čo považujem za výraznú slabinu a tomuto problému preto budem venovať hlbšiu pozornosť.

Peripetie okolo Kaščákovej a Pupalovej publikácie začínajú vznikať na konci kapitoly venovanej konsenzuálnemu diskurzu, kde sa v rámci podkapi-

toly s názvom *Základné otázky konsenzuálneho diskurzu v súčasnosti* v podstate prezentuje teoretické a odborné stanovisko samých autorov. To by samo osebe nebol až taký problém, veď každý vedecký či pedagogický pracovník alebo pracovníčka vychádza (vedome alebo podvedome) z dajakého konkrétneho pedagogického diskurzu a reflektovanie tejto skutočnosti vlastne tvorí základný rámec tejto publikácie. Je vlastne korektné a slúži to ku cti autorom, že sa nezdráhali odokryť svoje karty. Problém je v tom, že toto teoretické vymedzenie autorov deformujúco vplýva na koncipovanie ich textu. Tieto deformácie majú podobu nekritického prístupu k vlastnému (konsenzuálnemu – konzervatívne) diskurzu a hyperkritického stanoviska ku konkurenčnému neoliberalnému diskurzu.

Prvé náznaky zaujatosti a nekritickosti voči vlastnej paradigme možno vlastne badať už v prvej kapitole, v rámci ktorej sa stručne syntetizujú východiská jednotlivých diskurzov, pričom v závere týchto syntéz sa poukazuje aj na ich slabé miesta a rezervy. Je signifikantné, že rezervy sú odkrývané naprieč všetkými diskurzmi s výnimkou konsenzuálneho, ktorý je zhodou okolností teoretickým rámcom autorov. Ba čo viac – záverečné konštatovanie v rámci odseku o konsenzuálnom diskurze je na rozdiel od ostatných (kriticky poňatých) formulované pozitívne až propagačne: „*komplexnosť konsenzuálneho prístupu je teda dnes stále viac zjavná a jej prepojenie so spomenutou vetvou interakčných prístupov (...) zrozumiteľné*“ (s. 27) Takýto nerovnaký prístup vzbudzuje u kritického čitateľa nedôveru a vrhá tieň pochybností na záujem autorov uchopiť problematiku pedagogických diskurzov vecne, odborne a kriticky.

S hyperkritickým prístupom k jednej konkrétnej paradigme sa stretávame predovšetkým v poslednej kapitole, ktorá sa zaoberá neoliberalným diskurzom. Zatiaľ čo všetky predchádzajúce kapitoly venované jednotlivým diskurzom sú koncipované ako vecný výklad ich východísk a prípadných didaktických implikácií, tak v prípade neoliberalného diskurzu ide o razantnú (a zdrvujúcu) kritiku. Nie je tiež bez zaujímavosti, že kapitola o neoliberalnom diskurze zaberá približne štvrtinu celej publikácie a má teda dvojnásobný rozsah v porovnaní s ostatnými kapitolami venovanými zvyšným diskurzom. To akoby indikuje, že nie analýza východísk a implikácií jednotlivých pedagogických prístupov, ale práve kritika neoliberalného diskurzu je zámerom celej knihy. V tejto časti textu sa ide dokonca až tak ďaleko, že východiská neoliberalného diskurzu nie sú prezentované prostredníctvom prameňov, ktorých autormi by boli zástancovia tejto paradigmy (ako je to v prípade ostatných diskurzov), ale prostredníctvom jej kritikov, ako je napr. S. Štech a K. P. Liessmann. Aby bolo jasné – problém nie je v tom, že sa ku konkrétnemu diskurzu pristupuje kriticky (to je naopak veľmi cenné), ale skôr v tom, že táto kritika je selektívna. Kritika je navyše vedená z pozícií konsenzuálneho diskurzu, ktorý nie je v celom texte

kriticky reflektovaný, čo inak sľubnú prácu, žiaľ, posúva do roviny ideologického spisu. Bez zaujímavosti nie je ani to, že takáto razantná kritika nie je vedená aj proti rekonštrukcionistickému diskurzu, ktorý je v texte viac ráz označovaný ako opozičný voči konsenzuálnemu a ktorý tak prirodzene tiež poskytuje dostatok príležitostí na kritiku z pozícií konzervativizmu.

Nerád by som sa na tomto mieste stavil do úlohy advokáta neoliberalného diskurzu, pretože sám mám voči nemu viaceré výhrady, ale nedá mi neupozorniť na niektoré závažné limity a dezinterpretácie autorov v tejto otázke. Ťaženie voči neoliberalnému diskurzu sa opiera o kritiku troch jeho podstatných prvkov, ktorými sú kľúčové kompetencie, vedomostná spoločnosť a celoživotné vzdelávanie. Ďalej sa problematizujú aj rebríčky škôl a otázka zisťovania kvality vzdelávania. Jedna zo zásadných výhrad smerujúca k týmto konceptom je, že ide o politické konštrukty. Toto však nie je celkom pravda. Kľúčové kompetencie totiž prv, ako sa stali súčasťou politických dokumentov, boli rozvíjané a reflektované v odbornom vzdelávaní. V prípade celoživotného vzdelávania dokonca sami autori spochybňujú vlastnú kritiku, keď tvrdia, že „tichá explózia“ tejto témy sa datuje „od 70-tych rokov 20. storočia najskôr v odborných kruhoch“. (s. 142)

Zo spomínaných atribútov neoliberalného diskurzu je nekonzistentná najmä kritika konceptu kľúčových kompetencií. Autori vo svojej kritike postupujú tak, že tento koncept redukujú len na niektoré jeho komponenty, najmä na tie, ktoré súvisia s trhom práce a sugerujú tak dojem, že kľúčové kompetencie sú spojené predovšetkým s ekonomizáciou vzdelávania. Sami však vo svojej analýze narážajú v súvislosti s kľúčovými kompetenciami formulovanými sieťou EURYDICE (2000) na významné protirečenia. Koncept kľúčových kompetencií totiž v sebe zahŕňa aj kompetencie ako literárna gramotnosť, matematická gramotnosť, kompetencie v informačno-komunikačných technológiách, kompetencie v cudzích jazykoch či kompetencie v oblasti vedy a technológií, ktoré zjavne neakcentujú len na pracovný trh orientované zručnosti. Autori sa s týmto problémom vyrovnávajú skutočne originálne: „*Obsahové vymedzenie literárnej, rovnako aj matematickej gramotnosti či vedeckej a technickej gramotnosti netreba osobitne špecifikovať. Tá je na mnohých miestach veľmi dobre rozpracovaná (...) práve v koncepte gramotnosti, pričom z týchto prác je zrejmé, že ak sa tieto oblasti spracúvajú práve na základe konceptu gramotnosti, nie je ich vôbec potrebné zastrešovať ďalším pojmom, ktorým je pojem kompetencia. Rovnako by to mohlo platiť aj o IKT či o osvojovaní cudzích jazykov, ktorých didaktiky vôbec nemusia asimilovať koncept kompetencií, aby mohli rozumne koncipovať výučbu cudzích jazykov či osvojovanie počítačových zručností.*“ (s. 127) Ďalej sa preto autori zameriavajú na analyzovanie personálnych, sociálnych a interpersonálnych a generických kompetencií, ktoré z konzervatívnych pozícií spochybňujú (oslabovanie záujmu

o vzdelávacie obsahy), pričom zásadná kritika smeruje práve k tomu, že sa z nich dá „odčítať len to, aké vlastnosti sa politicky cenia u „dobrého občana“ európskej spoločnosti a u iniciatívneho pracovníka európskeho trhu práce“ (s. 128) Intelektuálny trik, ktorý autori používajú, je celkom zjavný – keď už nemôžu spochybniť jednotlivé kľúčové kompetencie, keďže zahŕňajú koncept gramotnosti, ktorého sú (ako vyplýva z kapitoly o konsenzuálnom diskurze) sami prívržencami, tak aspoň argumentujú, že tieto zložky nie je nutné rozpracúvať v rámci konceptu kľúčových kompetencií a následne redukovávajú tento koncept na niektoré zložky, aby mohli poukázať na jeho jednostranné ekonomické zameranie.

V súvislosti s kľúčovými kompetenciami však autori formulujú aj názor, s ktorým je možné sa celkom dobre stotožniť: „Rozumné zužitkovanie inak dosť sporného konceptu kľúčových kompetencií môže vyústiť do didaktickej rekonštrukcie vzdelávacích obsahov v zmysle uvedených dimenzií poznania, aj keď tento koncept nie je k tomu nevyhnutný a pedagogika má viacero iných a presnejších pojmových nástrojov, ako túto rekonštrukciu vykonať.“ (s. 133) Význam konceptu kľúčových kompetencií teda nemusí nutne spočívať v ich inštalácii ako normatívo, ale môžu poslúžiť ako užitočný katalyzátor pre diskusiu o reformulovaní cieľov vzdelávania.

Inou črtou neoliberalného diskurzu sú podľa Kaščáka a Pupalu „rozličné rankingy, ktoré hodnotia školy podľa špecifických kritérií s ich následným zoradovaním do klasifikácií či rebríčkov“ (s. 154) Ako typický príklad takéhoto hodnotenia uvádzajú autori štúdiu PISA. Problém podľa nich spočíva v tom, že „vzdelávaciú politiku (...) diktuje a ovplyvňuje testovanie a motivácia uspieť v rebríčku, a to dokonca bez toho, aby sa širšie diskutovalo či už o spoľahlivosti samotného testovania alebo povedzme o jeho vzťahu k pedagogickej tradícii danej krajiny“ (s. 154) Ako reakciu na túto kritiku nemusíme formulovať vlastné protiargumenty, postačí, ak sa odvoláme na starší článok jedného z dvojice autorov – Branislava Pupalu – s názvom *Výsledky PISA 2006 – problém zo slepej uličky* (2007)¹, v ktorom nadšene hovorí: „PISA sa totiž jednoznačne orientuje na hodnoty dobrého klasického akademického vzdelania. Ved' čím iným je rozvinutá schopnosť čítať a pracovať s textom a literatúrou, rozumieť povahe a obsahu vedeckého myslenia a byť matematicky gramotný? Presne tým, čo nájdeme povedzme aj v starom dobrom neprekrútenom herbariovskom koncepte vzdelania, vo všetkých tradičných predstavách o dobrom vzdelaní, i v súčasných konceptoch vzdelania založených na jasnej predstave o kultúrnej gramotnosti.“ Možno teda hovoriť o negatívnych vplyvoch štúdie PISA, ak jej zameranie je z pohľadu samých konsenzualistov nazerané ako

¹ Dostupné na <http://noveskolstvo.sk/article.php?177>.

pozitívne? Neviedli by, naopak, zásahy smerujúce k úprave obsahu a cieľov vzdelávania podľa orientácie štúdie PISA ku kultivácii slovenského školstva?

Autori si okrem toho v zápale kritiky neuvedomili ešte jedno podstatné protirečenie, že testovanie a vytváranie rebríčkov je v relatívne silnom napätí s konceptom kľúčových kompetencií. Tie sú totiž pomerne ťažko merateľné. Aj tento rozpor dokazuje, že koncepcia celistvého neoliberalného diskurzu – tak ako o nej referujú Kaščák s Pupalom – je problematická. To, čo autori nazývajú neoliberalným diskurzom, je skôr zmesou viacerých protirečivých a protichodných konceptov, ktoré, zdá sa, nevychádzajú z jedného (ekonomicky a politicky vyživovaného) centra.

Na ďalšie protirečenie autori (čarom nechceného) narážajú aj v súvislosti s ďalším kritizovaným aspektom neoliberalného diskurzu, ktorým je edumetrické zisťovanie kvality školy: „*Je súčasne zaujímavé sledovať, že na úrovni neoliberalnej európskej vzdelávacej politiky možno identifikovať pnutie medzi celoplošným priamočiarym edumetrickým zisťovaním kvality a medzi podporovaním parciálnych výskumov tých znakov kvality školského prostredia, ktoré daným zisťovaním nemožno nijako posúdiť. Ide napr. o otázku rodovej rovnosti v školách (...) a tzv. rodovo citlivej výchovy alebo o otázku tolerantnosti školského prostredia voči kultúrnej pluralite jeho osadenstva (...).*“ (s. 160) Aj toto „pnutie“ svedčí o tom, že nejde o jednoznačný a premyslený ekonomizujúci plán zo strany európskych politických inštitúcií, ako sa to usilujú sugerovať autori, ale o konglomerát nesúrodých, chaotických a nekonzistentných konceptov. Práve toto je pozícia, z ktorej by mohla byť kritika analyzovaných oblastí omnoho presvedčivejšia.

A aby tých protirečení nebolo málo, tak autori relativizujú vlastné predstavy o neoliberalnom diskurze aj prostredníctvom tvrdenia, že neoliberalný diskurz sa často spája s humanistickým prístupom: „*Istú mieru diskurzívnej komplexitarity však možno nájsť v humanistickej optike, ktorá sa dôrazom na prežívanie, emocionalitu a odmietanie súťaživosti snaží akoby kompenzovať neoliberalný racionalizovaný koncept vzdelávania.*“ (s. 29) Tu už naozaj prestáva byť úplne jasné, či tu vôbec jestvuje „čistý“ protrhovo orientovaný neoliberalný diskurz so všetkými prezentovanými negatívami, alebo nie.

Ak sa vrátíme ku konsenzuálnemu diskurzu, ktorý zostal v publikácii kriticky nereflektovaný, tak je paradoxné, že práve tento prístup je akoby najmenej rozpracovaný, resp. najviac všeobecný a nekonkrétny. Konsenzuálny diskurz sa totiž opiera predovšetkým o filozofické, antropologické a ideologické východiská. Rezervy takto postaveného konzervativizmu si uvedomujú aj zástancovia tohto diskurzu, keďže sa do neho usilujú implantovať „*základné psychologické pozadie pochádzajúce z rozpracúvania Vygotského tradície kultúrno-historického opisu utvárania ľudskej psychiky*“. (s. 27) Základnými konceptmi konsenzuálneho diskurzu sú kultúrna asimilácia a kultúrna gramot-

nosť. Zatiaľ čo termín kultúrna asimilácia v sebe ukrýva základný cieľ vzdelávania, ktorý podľa konsenzualizmu spočíva v tom, že „*vyvádza „novicov“ zo stavu novictva a umožňuje im preniknúť do existujúcich pravidiel zabehanej hry trvalého a trvajúceho*“ (s. 115), tak kultúrna gramotnosť „*ako súbor základných kultúrnych dispozícií*“ (s. 115-116) reprezentuje obsah tohto vzdelávania. V intenciách takto chápaného konsenzuálneho diskurzu však zostáva niekoľko otvorených otázok, ktoré by bolo vhodné položiť aspoň na tomto mieste, keďže do publikácie si cestu nenašli: Ako sa konsenzuálny diskurz vyrovnáva s globalizáciou, ktorá so sebou prirodzene prináša aj kontakty a spolužitie s inými kultúrami a tradíciami? Ako sa konsenzuálny diskurz stavia ku kvantite predpísaných poznatkov? Kde hľadať hranicu, čo je už dostatočne trvalé a preverené? Ako sa ráta s implementáciou aktuálnych poznatkov a spôsobilostí, ktoré tiež tvoria predpoklad úspešnej sociálnej komunikácie a kohézie? Nie je kultúrna asimilácia prirodzene obsiahnutá aj v praxi niektorých iných diskurzov?

O knihe O. Kaščáka a B. Pupalu možno napokon konštatovať, že si kladie cenné zámery analyzovať východiská a implikácie rozličných diskurzov o výchove a vzdelávaní. To sa autorom na významnej ploche textu aj darí. Trhliny sa však objavujú najmä v prípade kriticky nereflektovaného konsenzuálneho diskurzu a v súvislosti s neoliberálnym diskurzom, ktorý je často nešikovne kritizovaný z konzervatívnych pozícií. Azda najväčším paradoxom publikácie je, že aj napriek tomu, že mala byť o odhaľovaní ideologického pozadia jednotlivých pedagogických diskurzov, sama je príkladom dôslednej aplikácie ideologického písania a referovania, ktoré ani náznakom nie je kritické voči vlastným východiskám. To však na druhej strane nemusí byť nevyhnutne zlé. Kniha totiž môže poslúžiť ako vynikajúca pomôcka pre študentov, ale aj širšiu verejnosť, aby sa cvičila v kritickom a subverznom čítaní ideologických textov. Obzvlášť podrobne by mali byť z tohto hľadiska čítané najmä kapitoly o konsenzuálnom (nekriticky poňatom) a neoliberálnom (hyperkriticky koncipovanom) diskurze.

Michal Rehúš