

Pár poznámok k jednej antinómii výchovy

Branislav Malík

Pedagogická fakulta UK v Bratislave

Anotácia: *Autorov príspevok je reakciou na konfrontáciu, ktorej recenzent Michal Rehúš vystavil prácu autorov Ondreja Kaščáka a Branislava Pupalu Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch. Za disonanciami medzi konsenzuálnym a liberálnym diskurzom, na ktorých recenzent postavil svoju kritiku uvedenej publikácie, autor identifikuje novú, rodiaču sa antinómiu výchovy. Tú v predkladanom texte vyjadruje otázkou, ako v podmienkach exponenciálneho nárastu ľudského poznania uskutočniť výber relevantných poznatkov, ktoré by sa mali stať súčasťou obsahu vzdelávania v multikultúrnom prostredí (t. j. v prostredí, kde nie je možné bližšie špecifikovať jeho adresáta). PEDEGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 1: 23-31*

KLúčové slová: *antinómia výchovy, selekcia poznatkov, multikultúrne prostredie, kultúra.*

A Few Notes on an Antinomy in Education. *The paper is a response on a review by Michal Rehúš of the book Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch authored by O. Kaščák and B. Pupala. Behind the dissonance between the consensual and liberal discourses as described in the book review, the author of this paper identified a new, emerging antinomy in education. The author poses a question of how to select relevant knowledge for the curriculum in a multicultural environment (i. e., environment in which it is impossible to specify the learner). PEDEGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3. (No. 1: 23-31)*

Key words: *antinomy in education, selection of knowledge, multicultural environment, culture.*

Situácia, ktorú tu chceme podrobiť tematizácii, je v istom zmysle obdobná tej, ktorú spisovateľ Franz Kafka zachytil vo svojom známom románe Zámok. Máme tu na mysli známy „syndróm zememerača K.“, čakajúceho na príležitosť, ako sa dostať do Zámku. Po mnohých márných pokusoch K. stráca ostražitosť, a keď sa mu konečne táto šanca naskytne, je už natoľko rezignovaný, že ju už nedokáže rozpoznať, že ju prehliadne, že sa už tejto náhodou prihratej možnosti nedokáže chopiť. Spomíname ho preto, že uvedenými príznakmi dnes trpí aj veľká časť odbornej pedagogickej verejnosti. Dlho nevyplnené očakávanie objavenia sa niečoho nového, zásadného, či prelomového v teoretickej reflexii výchovy a školskej reality nás uspalo natoľko, že keď sa aj niečo také náhodou objaví, je prehliadnuté, resp. prípadné reakcie naň nezodpovedajú jeho skutočnému významu. Za takéto naozaj prínosné, avšak neadekvátne pochopené a zhodnotené dielo, pokladáme aj

prácu autorov Ondreja Kaščáka a Branislava Pupalu *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch* (2009). Ticho, ktoré jej vydanie obostrelo, je v istom zmysle desivé. Domnievame sa totiž, že tu bolo otvorené niečo naozaj vážne, týkajúce sa doslova otázky bytia či nebytia súčasnej podoby školy (a to možno aj bez toho, aby si toho boli jej autori bezprostredne vedomí). Je preto naozaj zarážajúce, že táto udalosť zostala nepovšimnutá.¹ Zaznamenali sme len jednu odozvu, ktorá prekročila rámec obligátnych stereotypných reakcií na vydanie akejkoľvek inej knižnej novinky. Išlo o recenziu Michala Rehúša publikovanú v časopise PEDAGOGIKA.SK, roč. 1, 2010, č. 3. To, čo nás na nej zaujalo, nebolo ani tak to, že bola kritická (čo je samozrejme tiež nezvyklé), ale to, že umožnila aktualizovať (zrejme opäť bez vedomého zámeru jej autora) problém, ktorý je latentne v Kaščákovskej a Pupalovej práci obsiahnutý a ktorému sme vyššie prisúdili veľkú závažnosť. Túto vážnosť mu udeľuje najmä skutočnosť, že uvedený problém nemá žiadne uspokojivé riešenie, čo z neho robí zjavnú dilemu. Táto jeho antinomickosť sa odкрýva tam, kde sa recenzent svojimi otázkami konfrontuje s nosnými myšlienkami konsenzuálneho diskurzu – s jeho dôrazom na kultúrnu gramotnosť a chápanie školy ako enkulturačnej inštitúcie. Kaščák a Pupala vidia primárny význam takto orientovaného vzdelávania v tom, že „*vyvádza ‚novicov‘ zo stavu novictva a umožňuje im preniknúť do existujúcich pravidiel zabehanej hry trvalého a trvajúceho*“ (Kaščák – Pupala, 2009, s. 115). Rehúš sa však vo svojej recenzii oprávnené pýta: „*Ako sa konsenzuálny diskurz vyrovnáva s globalizáciou, ktorá so sebou prirodzene prináša aj kontakty a spoložitie s inými kultúrami a tradíciami? Ako sa konsenzuálny diskurz stavia ku kvantite predpísaných poznatkov? Kde hľadať hranicu, čo je už dostatočne trvalé a preverené?*“ (Rehúš, 2010, s. 260). Uvedené otázky sú naozaj namieste, i keď my by sme tento problém naformulovali trochu inak a vyjadrili inou otázkou: čo (a na základe čoho) možno považovať za natoľko významné, že by to malo byť (aj) prostredníctvom školy udržiavané v trvaní? V každom prípade nemožno poprieť, že uvedená funkcia – niečo zvečňovať, je prítomná v každom z týchto diskurzov, i keď nás niekedy môže miast, že v určitých etapách ich

¹ Bolo to zrejme dané aj tým, že pozornosť tých, ktorí mohli túto udalosť rozpoznať ako „udalosť“, je už dlhší čas systematicky presmerovávaná iným smerom. Ťažko si totiž túto pozornosť udržať tam, kde je človek konfrontovaný s každodennou nutnosťou obhajovať svoj nárok na akademickú existenciu a týmto tlakom vynútenou starosťou ako prežiť od jedného konkurzu, semestra, grantu, konferencie, či akreditácie po druhú. Je skutočne ťažké v existujúcej nadprodukcii textov rozpoznať tie, ktoré treba brať naozaj vážne, keďže väčšina z nich je vedome produkovaná s jediným zámerom – stať sa položkou v štatistikách školských manažérov, ministerských úradníkov, či ratingových agentúr. Sme tak zároveň vedení k tomu, aby sme od nich už nič neočakávali.

sebapresadzovania (úsilia o ich hegemóniu) sa k slovu dostáva viacnovočná aktivita – tá je však zväčša zameraná na potieranie a diskvalifikáciu konkurenčných diskurzov. Tieto diskurzy sa teda líšia len v tom „niečo“ – raz je tým, čo si zasluhuje trvácnosť (udržanie „pri živote“, či v „chode“) národné bytie (ono tradičné), inokedy je ním demokracia, liberálna trhová ekonomika a pod.

Vec totiž nestojí tak, že pozornosť sa má pri tomto výbere primárne zamerať na veci, udalosti, dielo a odkazy osobností, ktoré majú trvalú platnosť, ale na to, ktorým veciam, udalostiam, osobnostiam a ich dielam túto trvalú platnosť (trvalosť) prisúdiť. Pre kultúru teda nie je dôležitá ani tak schopnosť vedieť rozpoznať, čo má v slede ľudí a udalostí dlhodobý význam, ale skôr schopnosť rozhodnúť, čomu tento význam udeliť. Sú veci, ktoré trvajú, veci, ktoré zostávajú v platnosti. Svoju trvalú hodnotu si však neudržia preto, že by samy osebe mali nadčasovú platnosť, ale preto, že sme (z určitých vážnych dôvodov) uznali, že ich treba zachovať (a teda aj udržiavať v trvaní). V klíme dnešnej konzumnej spoločnosti však prišlo k potieraniu uvedeného dôrazu. Prioritnou sa stala zmena, demontáž (vrátane odbúravania tradície) a nestálosť. Neustála deštrukcia a „asistovaná amortizácia“ vecí a hodnôt je totiž predpokladom toho, aby sa uprázdnilo miesto pre nový výrobok, či novú, ešte neošúchanú tvár šoubiznisu, alebo novú hodnotu, prípadne hodnoty. Trvácnosť je totiž brzdou spotreby, a teda aj inhibítorom zisku z predaja noviniek.

V každom prípade vyrovnávanie sa s multikultúrnym prostredím je pre školu nová skúsenosť, ktorú musí škola vyhodnotiť a zaujať k nej určitý reflektovaný postoj. Samozrejme, že môžeme veci nechať ísť aj ich vlastnou cestou. Školská realita sa nepochybne samovoľne prispôbi tejto novej situácii. Otázkou je, či máme dať veciam voľný priebeh alebo je potrebné (žiaduce či dokonca nutné) – a akým spôsobom – do uvedeného procesu vstupovať, aké plusy a mínusy z toho vyplynú, komu tieto zisky pripadnú a kto bude tým, kto v dôsledku uvedených rozhodnutí najviac stratí. Má vôbec zmysel, aby škola kládla uvedenému samopohybu určitý odpor? Na to, aby sa uvedené otázky dali kvalifikovane zodpovedať, je potrebné zhodnotiť všetky tieto mnohosmerné dopady.

Keď hovoríme, že v prípade pedagógov ide o relatívne novú skúsenosť, čo je aj prekážkou toho, aby sme mohli „skúsenosť s uvedenou skúsenosťou“ adekvátne vyhodnotiť, nie sme tu až tak celkom bezmocní. Môžeme si tu totiž vypomôcť s určitými analógiami. Podobnou skúsenosťou pred nimi prešli totiž i mnohí spisovatelia alebo herci. Spisovateľ totiž vie, že je celkom iné, ak svoj literárny výtvor (napr. osobnú písomnú korešpondenciu) adresuje dôverne známej osobe a iné, keď sa prostredníctvom inej podoby textu (napr. románu vydávaného veľkým vydavateľstvom s medzinárodnou pôsobnosťou) obracia k širokému (neznámemu, anonymnému) publiku, t. j. tam, kde je adresovaný

abstraktnému, a preto aj „spriemerovanému“ čitateľovi. Rovnakej povahy je aj rozdiel medzi hereckým výkonom divadelného herca, ktorý má bezprostredný kontakt, a tým aj spätnú väzbu so svojim publikom, a filmovým hercom, ktorý nevie v akom čase, priestore a pred akou diváckou obcou bude tento jeho prejav prezentovaný. Rovnako je to aj so vzdelaním. Aj tu nutne dochádza k spriemerovaniu a vyprázdňovaniu jeho obsahu, keď je adresované abstraktnému, spriemerovanému žiakovi, prichádzajúcemu do školy z nevedno akého sociálneho, či kultúrneho prostredia. Platí tu teda to isté, čo Friedrich Nietzsche kedysi uviedol v súvislosti s vedou: „Jako poslední a přirozený rezultat z tohoto vyplývá všeobecně oblíbená „popularizace“ ... vědy, t.j. pověstné přistřihování kabátu, vždy na tělo „smíšeného publika“...” (1992, s. 135). To isté môžeme uviesť aj vo vzťahu k vzdelávaciemu procesu – multikultúrne prostredie zvädza k „popularizácii“ vzdelávania a jeho vyprázdňovaniu od – ku konkrétnemu kultúrnemu kontextu viazaných obsahov. Výsledným efektom uvedenej popularizácie vzdelávania je však len to, že nakoniec dospeje až k bodu, keď sa stane absolútne neadresným, presne v tom istom duchu, ako to konštatoval Nietzscheho Zarathustra: „A keď som hovoril ku všetkým, nehovoril som k nikomu“ (2002, s. 204). Tento nutný rozpor medzi obsahom vzdelávania a šírkou a kultúrnou heterogenitou jeho adresátov sa v praxi rieši presunom ťažiska edukácie zo vzdelávacích obsahov na jej formálnu stránku, čo v konečnom dôsledku vedie k nadhodnoteniu inštrumentálnej a formálnej stránky vzdelávania. Samozrejme, že máme aj kategóriu „len“ filmových hercov, ktorí skúsenosť s divadlom nemajú, a preto tento rozdiel nevidia. Rovnako máme aj učiteľov, ktorí tento problém nevnímajú, pretože im chýba hlbšie vzdelanie, a teda aj hlbšia kultúrna zakotvenosť. Uvedeným konštatovaním však nemienime to, že ide o ich osobný a osobnostný hendikep, týkajúci sa len niektorých predstaviteľov učiteľskej obce. Mienime tým to, že čím viac podlieha kultúra erozívny vplyvom, tým viac sa stenčuje pôda, na ktorej by mohla byť osobnosť takéhoto vzdelanca kultivovaná.

Ako je to teda s výberom relevantného? Ako sa postaviť ku kvantite predpísaných poznatkov? Je nespochybniteľné, že extenzívny nárast poznatkov si nutne vyžaduje ich selekciu. Ako však nastaviť filter, ktorý by mal rozhodnúť, čo z nich sa do školského kurikula dostane, a čo nie? Čo bude z tohto ich depozitu (a kým) vybrané a uznané za relevantné? Rozhodnú o tom experti, alebo to ponecháme na trhový mechanizmus? Budú to aktuálne, konjunkturálne požiadavky štátnej vzdelávacej politiky (t. j. premietnu sa do nich záujmy a doktrínálne požiadavky víťazných politických strán)? Alebo by sa do neho malo dostať (alebo zostať v ňom) len to, čo je hodné vedieť a pamätať si z hľadiska potrieb udržania historickej continuity určitej konkrétnej ľudskej kultúry či ľudskeho spoločenstva?

Ako sporné by sme v tejto súvislosti vnímali predovšetkým dva možné prístupy k vymedzeniu sféry relevantného. Prvý by bol ten, ktorý by pri uvedenom výbere uprednostňoval hľadiská a rozvojové potreby non humans (t. j. ak by táto relevancia bola udelená len tomu, čo má bezprostredný vzťah k optimálnemu fungovaniu byrokratických aparátov, technosféry a ekonomiky), bez zohľadnenia (na pozadí konkrétnej historickej situácie aktualizovaných) záujmov a potrieb človeka. Druhý z týchto sporných prístupov by bol ten, ak by sa tento výber realizoval na základe určitých abstraktno-humanistických ideálov, t. j. ak by uvedená selekcia bola vedená požiadavkou výberu toho, čo je potrebné, „dobré“, prospešné a pod. pre „ľudstvo ako také“, resp. „človeka ako takého“. Čím viac však rozširujeme okruh ľudí zahrňovaných pod určitý spoločný pojem, čím viac sa stáva kategória ľudstva všeobecnejšou, tým viac sa jej obsah vyprázdňuje. Na to ostatne už kedysi poukázal Sören Kierkegaard: ak sa pokúšame vygenerovať určitú všeobecnú kategóriu človeka klasickým definičným postupom, čiže odhliadnutím od jeho individuálnych, s inými príslušníkmi ľudského rodu nezdieľaných kvalitatívnych určení, v snahe dospieť k tomu, čo je nám všetkým spoločné, dostaneme v konečnom dôsledku prázdnu množinu. Ak máme niečo spoločné, tak je ním to, že nemáme nič spoločné – každý človek je výnimka, uzatvára Kierkegaard.

V prípade multikultúrneho prostredia je preto uvedený výber relevantného sťažný. To, čo sa vyberie ako osožné pre ľudstvo (t. j. pre „všetkých“), bude natoľko všeobecné, že to už žiadny z členov tohto multikultúrneho spoločenstva nebude schopný bezprostredne operacionalizovať na svoju každodennosť. Je to len cesta ako vygenerovať určité neživotné univerzum hodnôt a poznatkov. Ak sa dnes hovorí o odtrhnutosti školy od života, možno o nej hovoriť práve v tomto zmysle. Nie je dôsledkom svojvoľného školského „akademizmu“, ale dôsledkom tlaku, ktorý na školu vyvíja jej multikultúrne prostredie.² Tento problém sa vari najvypuklejšie odкрýva vtedy, ak sa oblasťou tejto selekcie stanú poznatky viazané na našu minulosť. Ako teda pristúpiť k výberu relevantného z arzenálu poznatkov o našich dejinách? V každom prípade tieto dejiny nie je možné interpretovať ako „dejiny ľudstva“. Boli časy, keď každá kultúra išla svojou vlastnou cestou – bez styčných bodov alebo prelínania s dejinami iných kultúr (ktoré boli priestorovo alebo historickým časom vzdialené natoľko, že sa nemohli bezprostredne ovplyvňovať). Udalosti, ktoré mali pre jeden dejinný subjekt jednoznačne pozitívny význam, mohli byť z pohľadu iného subjektu indiferentné, či hodnotené ako negatívne. Ako určíme, ktorá z plejády osobností a historických

² Pod multikultúrnym prostredím tu nerozumieme len multietnické a multinacionálne prostredie, ale aj partikulárnosť regionálnych, vekových, expertných a iných kultúr.

udalostí je tá „pamätihodná“, resp. ktoré udalosti boli vrcholnými momentmi dejín? Ak by sme ich chceli posudzovať z hľadiska ich významu pre ľudstvo ako celok, t. j. ku každému členovi daného multikultúrneho spoločenstva, zrejme by museli byť z neho vyňaté tie osobnosti a udalosti, ktoré sú kultúrne príliš špecifické, nakoľko sú viazané k histórii len niektorej, možno okrajovej časti tohto multikultúrneho spoločenstva, alebo sú pre niektorých iných jeho členov príliš „citlivé“. Tento výber bude preto nutne zúžený len na udalosti, ktoré nadobúdajú svoju hodnotu vo vzťahu k tomu, čo označujeme ako civilizačný rozvoj a vo vzťahu k jeho výdobytkom. Ak by sme chceli obnoviť starý protiklad medzi civilizáciou a kultúrou, tak by v tomto výbere jednoznačne bodovala civilizácia nad kultúrou. Os ľudských dejín by bola v školskom kurikulu a príslušných učebniciach frázovaná zrejme len určitými technologickými objavmi, pripomienkami expanzie človeka do mikrosвета, geografického priestoru, planetárnych systémov, či do fyzikálneho makrosвета a výdobytkami nestranného rozumu (vedeckého myslenia) a, naopak – míľniky kultúrnych dejín by v nich boli zrejme výrazne redukované. Na uvedenej základni sa však nedá vygenerovať žiadna predstava celku (sveta, spoločnosti, dejín). Teda takého celku, v ktorom by človek mohol ukotviť svoju krehkú a prchavú existenciu. Takúto predstavu o celku si totiž nemožno vytvoriť len na základe poznatkov a dát pochádzajúcich z arzenálu exaktných vied a nemožno ju ani „vyrátať“ podľa rovníc ekonómov, fyzikov, alebo určiť podľa experimentov prírodovedcov“ (Bělohradský, 2009). Ľudský svet je pospájaný predovšetkým sieťou významových súvislostí – „je vždy dedičstvom minulosti, materinského jazyka, vzťahov k susedom, s ktorými spolunažívame, je časťou nejakého spoločného príbehu“ (tamže). Tento dlhodobým súžitím a vzájomnou komunikáciou konštituovaný svet významov (čiastočne objektivizovaný vo svete artefaktov) označujeme termínom *kultúra*. Ako sme však už vyššie uviedli, pre kultúru nie je dôležitá ani tak schopnosť nachádzať v určitých materiálnych a duchovných entitách a udalostiach trvalú hodnotu a dlhodobý význam, ale skôr schopnosť rozpoznať, čomu túto hodnotu a význam prisúdiť. „Význam sa totiž nenachádza, ale vynachádza“ (Bělohradský, 1997, s. 11). Kultúra je tiež všetko to, čo nám umožňuje zdieľať takto konštituovaný svet s inými ľuďmi, všetko to, na základe čoho sú nám veci a udalosti tohto sveta zrozumiteľné, niečo, čo nám tento svet otvára a robí ho ľudským domovom. Jediný spôsob, ako tento výber uskutočniť tak, aby bol akceptovaný všetkými subjektmi multikultúrneho prostredia, by bol zrejme ten, ak by sa tieto vzdelávacie obsahy zúžili len na to, čo bude konsenzuálne vyjednané v ich vzájomných interakciách. Stále častejšie však máme tendenciu hľadať tieto ich vzájomné prieniky v tom, čo tieto kultúrne rozdiely presahuje. Multikultúrne prostredie môže teda v konečnom dôsledku generovať aj nekultúru, a to najmä vtedy, ak sa tento spoločný menovateľ hľadá mimo každej z týchto kultúrnych

partikularít. V hre je teda aj jeden rizikový scenár. Takéto „esperanto“ sa totiž nemusí rodiť len v medzikultúrnom dialógu a v tvrdých stretoch o uznanie. Nemusí byť preto osnované len na báze kultúrnych kódov. Dnes túto dorozumievaciu funkciu v stále väčšej miere preberajú kódy technické. Napriek našim kultúrnym odlišnostiam sme totiž aj tak všetci konzumenti, televízni diváci či užívatelia internetu a všetky, i tie kultúrne najšpecifickejšie potreby, všetci bez rozdielu uspokojujeme prostredníctvom utrácania peňazí.

Problém spočíva aj v tom, že za úlohu vzdelávania bolo doteraz považované udržiavanie, posilňovanie a reprodukovanie príslušnej kultúry (a v tomto zmysle aj príslušnej konfesijnej či národnej identity), a tým aj hodnotových sústav vytvárajúcich skelet príslušnej kultúry, či spoločnosti. Takto orientovaná výchova podporovala kultúrnu odlišnosť, a tým aj partikularitu kultúr. Vzdelávacie systavy najmä malých národov a krajín sú ešte aj dnes prednostne nastavené na potvrdzovanie ich vlastných kultúrnych špecifik a opierajú sa o znalosť miestnych kultúrnych kódov. Jedným z indikátorov uvedeného stavu je aj úspešnosť, resp. neúspešnosť žiakov v medzinárodných testovaniach. Ak sa napr. testy postavia z uvedenej „multikultúrnej perspektívy“, nemusia byť v tomto prostredí pochopené, nakoľko obsah vzdelávania tu bol relativizovaný k príslušnej kultúre a tlmočený jej kultúrnymi kódmi.

Tento výber je naopak uľahčený tam, kde sa uskutočňuje vo väzbe na určitého ostrejšie kontúrovaného adresáta (ak napríklad tohto adresáta reprezentuje určité konkrétne historicky a komunikatívne späté spoločenstvo). Tu je oveľa ľahšie rozhodnúť, čo má väčšiu váhu, čo má mať prednosť pred niečím iným a pod. V takomto prostredí máme aj pomerne presný odhad v tom, v čom sa zhodneme a v čom asi nie. Tu je hneď jasnejšie, čo je potrebné urobiť neodkladne, čo treba napraviť, aké podlžnosti z minulosti máme, ktorým výzvam sme schopní s našim potenciálom zodpovedať, aké sú naše prednosti, na ktorých sa dá stavať, kde sú naše slabé miesta a pod. Len tu sa dajú potom navrhnuť aj konkrétne kroky a odhadnúť ich účinnosť, ktorými tieto voľby dostanú jasnejšie kontúry a budú pre toto spoločenstvo prínosom.

Zdá sa teda, že sa tu črtá ďalšia z antinómií výchovy (v jej širokom ponímaní). Jediný spôsob ako zabrániť vyprázdneniu vzdelania, je jeho ukotvenie na pevnej pôde žijúcej (tradíciou a konkrétnymi historickými podmienkami fundovanej) kultúry. Na druhej strane sa multikulturalizmu už nemožno vyhnúť – to „iné“ sa už nechce nechať afirmovať, domestikovať, asimilovať (a samozrejme – ak už nemôže byť vzdelávané na svoj vlastný spôsob, chce byť vzdelávané na rovnakých princípoch ako každé iné „iné“). Ocítame sa tak v určitej patovej situácii, ktorá nemá žiadne optimálne riešenie. Jej patovosť spočíva v tom, že každé prijaté rozhodnutie – príklon k jednému

alebo druhému riešeniu, sa ukazuje ako neprijateľné³ a žiadne iné nie je poruke. Máme tu do činenia s konfliktom dvoch principiálne nezmieriteľných stanovísk – každý zo zástancov uvedených strán má svoju pravdu, ale tieto pravdy nejde zlúčiť dohromady. To, čo uvedenú kolíziu dramatizuje, je aj to, že sme tu nútení rozhodovať sa medzi dvoma možnosťami, ktoré majú zároveň aj určité morálne konzekvencie, čo evokuje aj to, že k ich riešeniu nemožno pristupovať voluntaristicky, schematicky a inštrumentálne. Uvedené rozhodovanie je sťažené teda aj tým, že v takýchto dilematických situáciách sa nerozhodujeme len medzi jasne ohraničeným dobrom a zjavným zlom, ale aj medzi menším a väčším zlom, prípadne medzi dvoma možnosťami, z ktorých každá má aj svoju dobrú i svoju zlú stránku, či dokonca medzi dvoma dobrami (i keď chápanými vždy v odlišnom ohľade). Ďalším faktorom, ktorý vnáša do uvedeného rozhodovania určitý dramatický náboj a určitú tenziu, je to, že toto rozhodovanie sa väčšinou odohráva v situácii, riešenie ktorej nemožno odložiť a vyžaduje si okamžité rozhodnutie. To iné nie je totiž len pred bránami našej spoločnosti, ale aj hlboko v jej vnútri. Do úvahy treba brať aj to, že vplyvom masmédií sa inými stávajú aj príslušníci pôvodného kultúrneho spoločenstva (i keď často len pasívne – tým, že prestávajú byť jeho súčasťou). Základná otázka, s ktorou sa pedagogika musí v najbližšom období vyrovnáť, je preto otázka, ako sa k uvedenej antinómii postaviť, prípadne – či k nej možno postaviť nejakú alternatívu, obchádzajúcu krajné dôsledky vyplývajúce z prijatia jedného alebo druhého z ponúkaných stanovísk a k nim viazaných rozhodnutí. Autor predkladaného textu musí na tomto mieste priznať, že nepozná jej optimálne riešenie. Aj to je jeden z dôvodov, prečo sa touto formou obracia k zainteresovanej odbornej verejnosti s cieľom jej scitlivenia voči uvedenému problému, ako k možného kroku k jeho prípadnému rozuzleniu.

LITERATÚRA

- BĚLOHRADSKÝ, V. 1997. *Mezi světy & Mezisvěty*. Praha : Votobia. 194 s. ISBN 80-7220-004-6.
- BĚLOHRADSKÝ, V. 2009. *Postkomunistický manifest*. Právo č. 7/2009, Salon (8.1.2009).
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus. 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2.
- NIETZSCHE, F. 1992. *Nečasové úvahy I*. Praha : Mladá fronta. 166 s. ISBN 80-204-0289-6.
- NIETZSCHE, F. 2002. *Tak vravel Zarathustra. Kniha pre všetkých a pre nikoho*. Bratislava : Iris. 236 s. ISBN 80-89018-28-9.

³ V tom lepšom prípade výsledné skóre pre a proti každému z uvedených riešení vychádza narovnať.

REHÚŠ, M. 2010. *Ondrej Kaščák – Branislav Púpala: Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. PEDAGOGIKA.SK, roč. 1, 2010, č. 3. ISSN 1338-0982.

PhDr. Branislav Malík, CSc. sa venuje problematike súčasných médií a ich presahom do školského prostredia, ďalej sociálnemu makrokontextu výchovy a vzdelávania a antropologickej problematike.

Publikácie: Úvod do antropológie (2008), Mediomorfóza sveta. Filozofické, antropologické, sociálne a politické aspekty súčasných médií (2008), Úvod do filozofickej a pedagogickej antropológie (2011). Je tiež spoluautorom štyroch ďalších knižných publikácií.

PhDr. Branislav Malík, CSc.
Katedra etickej a občianskej výchovy
Pedagogická fakulta UK
Račianska 59
813 34 Bratislava
e-mail: bmalik@centrum.sk