

# Problém výchovy vo vývoji pedagogického myslenia<sup>1</sup>

Blanka Kudláčová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta TU, Trnava

**Anotácia:** *Problém výchovy vo vývoji pedagogického myslenia.* Autorka príspevku reflektuje fenomén výchovy, a to jednak vzhľadom na jeho . ozmanitosť v synchronickom aj diachronickom kontexte a tiež vzhľadom na jeho vnútornú protirečivosť. Na základe svojej reflexie poukazuje na historický a antropologický atribút výchovy, ktorého narušenie sa prejavilo v historicky najväčšej kríze výchovy v druhej polovici 20. storočia a pretrváva dodnes. Samotné postmoderné a transmoderné myslenie však podľa nej neohrozuje podstatu výchovy, prináša len nové výzvy, ktoré si vyžadujú výchovu znovu premyslieť (rethinking). K tomu je nevyhnutná historická a filozoficko-antropologická reflexia výchovy, ktorá by si mala nájsť svoje miesto aj v pregraduálnej príprave budúcich pedagógov.  
PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 4: 247-261

**KLúčové slová:** *výchova, pedagogika, človek, história, pedagogické myslenie.*

**The Issue of Education in the Development of Educational Thinking.** *Education, as being a multi-faceted phenomenon, is described here in both synchronic and diachronic perspectives as well as its inner contradiction. Historical and anthropological attributes of education are reflected. The development of education was violated in the second half of the 20th century causing the largest crisis of education in its history which persists until today. The paper claims that post-modern and trans-modern thinking does not endanger the substance of education; it rather brings new challenges which require rethinking. For this purpose, historical and philosophical-anthropological reflection is needed, which should have its place also in the training of pre-service teachers.*  
PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3. (No. 4: 247-261)

**Key words:** *education, pedagogy, man, history, educational thinking.*

## Úvod

Výchova<sup>2</sup> je natoľko súčasťou života človeka, že niekedy je náročné uchopiť ju a reflektovať ako samostatný fenomén. Je to podobné ako s materinským jazykom, aj ten berieme úplne automaticky a považujeme za prirodzené, že ho človek ovláda. Ani vychovanosť, ani reč však nie sú niečím, čo sa objavuje automaticky. Uvedomíme si to až pri stretnutí s deťmi, ktoré z nejakého

---

<sup>1</sup> Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0110/11 *Teoretické východiská európskeho pedagogického myslenia (prechod od moderny k postmoderne po súčasnosť)*.

<sup>2</sup> Pod *výchovou* máme na mysli výchovu v najširšom slova zmysle.

dôvodu nerozprávajú, príp. výchova ktorých je z rôznych dôvodov zanedbávaná, resp. vychovávané nie sú vôbec. Vtedy začíname zisťovať, čo reč, resp. výchova pre dieťa znamená a že bez nej sa jedinec nevyvíja tak, akoby sa vyvíjať mal. Nie je schopný komunikovať, nie je schopný začleniť sa medzi iných, do spoločnosti – socializovať sa, preberať zodpovednosť za seba, za iných – osobnostne dozrievať. Na druhej strane však platí, ako hovorí jeden z nestorov českej psychológie prof. Z. Matějček (2005), že najviac deti vychovávame, keď nám ani nenapadne, že ich vychovávame. Evokuje to v nás množstvo otázok: *Čo je výchova? Kedy vznikla? Stratí výchova niekedy svoje opodstatnenie a nebude potrebná? Kto, resp. čo nám môže pomôcť zodpovedať túto otázku?* a pod.

### **1. Heterogénnosť výchovných koncepcií – pedagogika ako multiparadigmatická veda**

Vieme, že existuje veľké množstvo definícií výchovy. Rôznia sa predovšetkým podľa chápania človeka a rozličných východísk, v intenciách ktorých je výchova nazeraná. Tejto problematike sa podrobne venujú viacerí autori, spomeniem len najznámejšie diela posledných rokov, v ktorých nájdeme prehľady a komparácie pedagogických smerov a teórií, dostupné aj v našom jazykovom prostredí, napr. dve učebnice nemeckých autorov R. Lassahna (1992), A. Kaisera a R. Kaiserovej (1993), anglosaská literatúra je zastúpená Y. Bertrandom (1998), v Poľsku sa tejto oblasti venuje B. Sliwerski (2001), českú pedagogiku zastupuje F. Singule (1992), v slovenskom prostredí vyšli dve publikácie: M. Zelina (2004), O. Kaščák a B. Pupala (2010).

Niektorí pedagógovia (napr. Ellis, 1993; Kwieciński, 1993; Průcha, 1997) pri pokuse o vytvorenie schematickeho a prehľadného členenia pedagogických smerov využili a modifikovali Burrellovu a Morganovu schému zo 70. rokov minulého storočia. Schéma člení paradigmy podľa dvoch dimenzií, ktoré predstavujú trvalo prítomné polarities v európskom myslení. Vyššie uvedení autori využívajú túto schému vytvorili zjednodušenú klasifikáciu súčasných pedagogických smerov, ktoré sú rozčlenené do štyroch kvadrantov (schéma č. 1): 1. subjektívny verzus objektívny prístup (typické opozitá: nominalizmus – realizmus, záujem o jedinečné – záujem o všeobecné, fenomenológia – pozitivizmus, pochopenie – vysvetlenie, a pod.) a 2. stabilita verzus zmena (typické opozitá: neutrálnosť – angažovanosť, poriadok – konflikt, solidarita – oslobodenie, realita – ideál, služba – moc, a pod.).

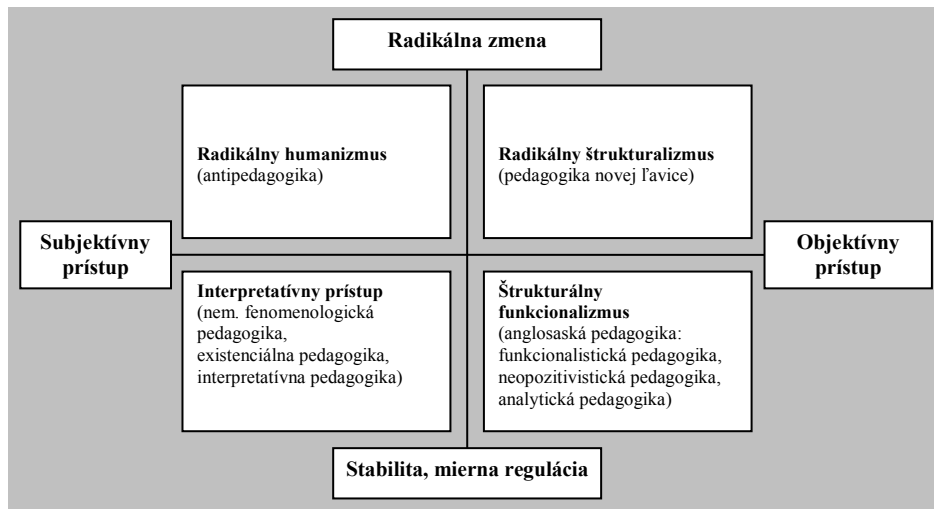


Schéma č. 1: **Klasifikácia pedagogických smerov** (upravené podľa Ellis, 1993 a Průcha, 1997).

Z predchádzajúceho je zrejmé, že pedagogické smery a prístupy vo výchove sú heterogénne. Súvisí to so skutočnosťou, že pedagogika je na rozdiel od prírodných vied **multiparadigmatická veda** (podobne ako ostatné vedy o človeku a spoločnosti), čo znamená existenciu viacerých paradigiem súčasne a tiež rozličné chápanie jej predmetu a metód (por. Průcha, 1997; Skalková, 2004). Touto problematikou sa zaoberali napr. L. Shulman (1986) a J. L. Patry (1992), ktorí na rozdiel od T. S. Kuhna (1982), podľa ktorého je zrelá paradigmatická disciplína charakterizovaná jedinou dominantnou paradigmou, zastávajú názor, že vo vedách o výchove je paradigma hľadisko, ktoré umožňuje postihnúť len určitú časť pedagogického poľa. L. Shulman (1986) vymedzil možné vzťahy medzi rôznymi paradigmami: *konkurencia, koexistencia, integrácia, komplementárnosť*. Konkurenciu a ostré delenie medzi jednotlivými prúdmi však považuje za prekonané a poukazuje na postupné zblížovanie ich pozícií, prikláňa sa ku vzťahu komplementárnosti. Podľa nášho názoru sa definície výchovy aj napriek svojej rôznorodosti zhodujú v dvoch podstatných vlastnostiach: 1. výchova je historický fenomén, hovoríme o nej, odkedy môžeme hovoriť o človekovi a mení sa s vývojom človeka – **historický atribút**, 2. výchova je nevyhnutnou súčasťou života jedinca a jeho širšieho spoločenstva, „je základným spôsobom ľudskej existencie, človek je *homo educandus et educans*“ (Palouš, 2000) – **antropologický atribút**.

## 2. Výchova ako historický fenomén s vlastnou dynamikou

Počiatky výchovy nachádzame v rôznych, často zaujímavých podobách už u primitívnych národov. História výchovy človeka môžeme rozdeliť na prehistorické a historické obdobie. V ustanovujúcej fáze prehistorického obdobia hovoríme ešte o nevedomej výchove, ktorá prebiehala prostredníctvom rôznych iniciačných obradov a rituálov (zhruba obdobie do 8000 rokov pred Kr. – paleolit). Počiatky vedomej výchovy nachádzame až v druhej fáze prehistorického obdobia, kedy vznikali prvé vzdelávacie inštitúcie, výchova už mala určitý cieľ a prostriedky na jeho dosiahnutie, nebola však ešte predmetom teoretickej reflexie (od 8000 rokov – 900 rokov pred Kr., zhruba obdobie mezolitu a neolitu). Až v historickom období výchovy (asi od 800 pred Kr.) sa postupne vytvárali predpoklady pre reflexiu výchovy, ktorá súvisela s existenciou písma a s vývojom teoretického myslenia a filozofie (bližšie Kudláčová, 2009).

Prvé písmo historici datujú do obdobia asi 3000 rokov pred Kr., keď v Mezopotámii začali vznikať prvé mestské štáty. Spôsobilo obrat v dejinách ľudstva, nakoľko písmo poskytlo možnosť robiť záznamy, ktoré mali dlhšiu životnosť. Odborník na starovekú Mezopotámiu S. N. Kramer vyhlásil prostredníctvom názvu svojej knihy známy výrok: *História začína na Sumeri* (1956). Podľa uvedeného autora bolo na Sumeri už v polovici 3. tisícročia množstvo písárskych škôl, ktorých existencia sa dá dokumentovať objavom stoviek úlomkov bridlicových tabuliek, na ktorých možno identifikovať klinové písmo (na jednej strane písmo učiteľa a na strane druhej neisté pokusy napodobňovania žiakov). V tom istom čase sa výchova začínala profilovať aj v iných geografických prostrediach, avšak v rôznych podobách a s rôznym cieľom: v spomínanej Mezopotámii bolo cieľom vychovať pisárov – hovoríme o „kultúre pisárov“; v Číne bolo cieľom rozvinúť morálnu citlivosť a povinnosť voči ľuďom a štátu v reálnom živote; v Indii bola výchova zameraná na život, ktorý príde po smrti. Až v antickom Grécku nachádzame **počiatky pedagogickej teórie, počiatky kurikula európskej výchovy a vzdelávania** (sedem slobodných umení) a tiež **počiatky trichotomickej štruktúry výchovy a vzdelávania** (elementárne, gramatické a rečnicke školy), ktoré ovplyvnili nasledujúci vývoj európskej výchovy. Podrobnej reflexii európskej výchovy sme sa venovali v publikácii *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia* (2003, 2007). Analyzovali sme vzťah medzi vývojom obrazu človeka a podstatou výchovy v kontexte troch bazálnych tradícií európskeho myslenia: grécko-antickej, judaisticko-kresťanskej a novovekej, ktoré možno nazvať historické antropologické paradigmy (por. Scheler, 1968). Z našich zistení vyplýva, že výchova mení svoje ciele, formy, prostriedky, ale je nevyhnutnou súčasťou dejín ľudstva.

### 3. Výchova ako multidimenzionálny jav viazaný na človeka a spoločnosť

Čo je výchova? Nevieme ju exaktne zadefinovať ani v plnosti empiricky uchopiť, skôr vieme povedať, čo výchova nie je. Bez výchovy človek nie je schopný osobnostne dozrieť a nevie sa začleniť do spoločnosti. Možno to potvrdiť príkladmi tzv. divých, resp. vlčích detí, ktoré boli nájdené po rokoch v lese a neboli schopné samostatného života a komunikácie, báli sa iných ľudí. Podobné prípady sa, bohužiaľ, vyskytnú občas aj v súčasnosti, dokonca v civilizovaných krajinách. Naposledy minulý rok medializovaný prípad dvoch detí v Českej republike vo veku 2 a 3 rokov, ktoré boli porodené doma a zatajené pred úradmi, lekármi, verejnosťou. Po ich odhalení bola deťom diagnostikovaná dlhotrvajúca porucha fyzického a psychického zdravia a deti neboli schopné komunikovať inak, ako rôznymi pazvukmi.

V pedagogickej literatúre je známy klasický trojuholník, ktorý schematicky zdôrazňuje tri faktory pôsobiace na človeka: **výchova** ↔ **genetická výbava** (**biologický faktor**) ↔ **prostredie** (**sociálny faktor**) (schéma č. 2).

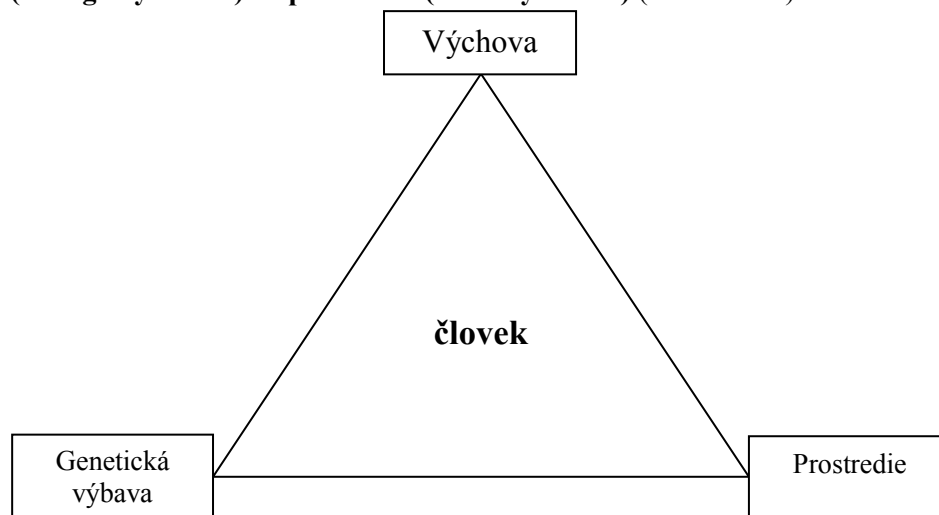


Schéma č. 2: **Výchova – genetická výbava – prostredie.**

Doteraz nie je celkom jasné, aký podiel majú jednotlivé faktory na definitívnej podobe osobnosti dospelého jedinca. Často sa pýtame, prečo napr. jedinec odobratý rodičom pre nedostatočnú výchovu, ktorý prežil zvyšok života v detskom domove, dokázal vytvoriť funkčnú rodinu a vychováva zodpovedne svoje deti, na rozdiel od jedinca, ktorý vyrástol v štandardnej usporiadanej rodine, v priaznivom prostredí, prepadol alkoholu a nedokáže sa postarať sám o seba. Nie je celkom jasné, prečo deti tých istých rodičov, s rovnakou, resp. veľmi podobnou výchovou, sú rôzne. Aj vedecké výskumy v tejto oblasti sú

veľmi rôznorodé: na jednej strane existujú výskumy S. Scarra a kol. (1981), resp. J. C. Loehlina a kol. (1999, in: Hall, – Lindzey, – Loehlin, – Monosewitz, 1999), ktoré nezistili významné korelácie medzi adoptívnymi deťmi a ich novými rodičmi, na druhej strane existujú výskumy, ktoré potvrdzujú vplyv rodinného prostredia vo významnej miere (napr. Duyme – Capron, 1993).

Ďalší faktor, ktorý ovplyvňuje vývin dieťaťa, je jeho genetická výbava. Moderná biológia podľa S. J. Goulda (1998) balansuje medzi dvomi krajnosťami: prvou je rezignácia na biológiu, ktorá nemá k výchove čo povedať, druhou je determinizmus, ktorý predpokladá, že ľudské správanie je geneticky predprogramované. Pravda je niekde uprostred, ako naznačujú podobné stanoviská dvoch rôznych autorov E. O. Wilsona (1993) a R. Rosslera (1994). Ich podstatou je, že genotyp určuje len základný smer vývinu správania sa jeho možnosti, potenciál a limity. Prostredie a výchova však môžu výrazne ovplyvniť vývin jedinca a „prekročiť“ tieto limity.

Človek je sociálny tvor a jeho vývin ovplyvňuje nielen výchova a jeho genetická predispozícia, ale aj prostredie, v ktorom žije. Priekopníkom v tejto oblasti bol začiatkom 60. rokov minulého storočia B. Bernstein (1961), ktorý upozornil na jeden z prejavov sociokultúrnej podmienenosti: hľadal príčiny horšieho prospechu žiakov z robotníckych rodín v porovnaní s ich vrstovníkmi zo strednej triedy v rozdielnom jazykovom vybavení. Na Bernsteinove výskumy nadviazali mnohé ďalšie. Ich závery viedli k poznaniu, že deficit detí zo sociálne slabších rodín nespočíva v ich obmedzenom jazykovom kóde, ale skôr v tom, že tento kód nedokáže meniť a nie sú dostatočne flexibilné.

Existujú však flexibilní jedinci, ktorých nelimituje ani genetická výbava, ani sociálne prostredie, a dokážu prekonať nimi dané limity. *Je to vplyvom výchovy?* Spomenieme len dve teórie, ktoré potvrdzujú daný fakt a patria k najznámejším. Podľa B. S. Blooma (1971) výchova môže prispieť k zmierneniu menej priaznivých študijných predpokladov žiakov – jeho teória *mastery learning* (učenie smerujúce k zvládnutiu) vychádza z premisy, že neexistujú žiaci s dobrým a zlým prospechom, ale existujú žiaci, ktorí sa učia rýchlejšie a žiaci, ktorí potrebujú na zvládnutie učiva viac času. Upozorňuje na rozdiel medzi „individuálnymi rozdielmi v učení“ – ktoré sa dajú korigovať a „individuálnymi rozdielmi medzi žiakmi“, ktoré sú relatívne konštantné. Ruský psychológ L. S. Vygotskij (1976) je známy svojou teóriou vzťahu vzdelávania a vývinu dieťaťa. Podľa neho učenie musí harmonizovať v súlade s vývinom dieťaťa a treba poznať *úroveň aktuálneho vývinu dieťaťa a zónu najbližšieho vývinu dieťaťa*. Pre dieťa je motivujúce a efektívne vzdelávanie, ktoré o niečo predbieha jeho vývin. Uvedené teórie Blooma a Vygotského poukazujú na fakt, že výchova môže reagovať na vnútorné činitele, ktorými je limitovaná osobnosť žiaka a „prekročiť“ ich.

#### 4. Antinómie výchovy

Je známe, že v dejinách výchovy nachádzame základné protirečenie, ktoré sa pohybuje v dvoch extrémoch – od preceňovania možností výchovy (najmä v období osvietenstva) až po jej odmietanie (napr. v 60. rokoch 20. storočia). V prvom prípade je to napr. teória výchovy J. Locka, ktorý chápe človeka ako *tabula rasa* (nepopísaná, čistá tabuľa). Podľa neho je výchova všemocná, v človekovi nie je nič vrodené, normatívne a záleží len na vychovávateľovi, aké bude jeho výsledné „dielo“. Podobne I. Kant preceňuje možnosti výchovy, keď tvrdí, že „človek sa môže stať človekom len prostredníctvom výchovy. Je len tým, čo z neho výchova učiní“ (Kant, 1999, s. 43). Na druhej strane sa výchova v období svojej najväčšej krízy v 60. rokoch 20. storočia dostala do úplne opačného extrému: najskôr bola spochybnovaná autorita vo výchove (napr. Neill – Summerhillschool v Škótsku, Bernfeld – detský domov v Baumgartene v Nemecku) a odmietané bežné školy, ktoré mali nahradiť tzv. slobodné školy (Illich: *Deschooling Society*, 1972; Reiner: *School is dead*, 1971). Vyvrcholením tohto smerovania bolo hnutie antipedagogiky (od 70. rokov 20. storočia), ktorá označila dovtedajšiu spoločnosť za „pedagogický totalitarizmus“ a výchovu považovala za manipuláciu, teda odmietala výchovu vôbec (Braunmühl: *Antipädagogik*, 1975; Schoenebeck: *Unterstützen statt Erziehen*, 1982).

Protirečenia však nachádzame aj v samotnom fenoméne výchovy. Zásadné otázky reflektovanej výchovy, ktoré súvisia s dynamikou a zložitou fenomenou výchovy, otvára nemecký pedagóg E. Fink vo svojich *Grundfragen der systematischen Pädagogik* (1978) a označil ich ako *antinómie výchovy*:

1. rozpor medzi výchovou ako pomocou a výchovou ako manipuláciou – každý vychovávateľ príde k bodu, kedy si položí otázku: či môže svoje chápanie života a hodnôt ponúkať niekomu inému;
2. rozpor medzi mocou a bezmocnosťou vychovávateľa – súvisí s neprenosnosťou životných skúseností vychovávajúceho, ktorého skúsenosti sú skúsenosťami inej doby a inej generácie;
3. rozpor spočíva v tom, že výchova nemá koniec a aj vychovávateľ je vychovávaný – samotná osobnosť vychovávateľa je antinomická, pretože vychovávateľom sa stáva až tým, že vychováva;
4. rozpor medzi všeobecným, spoločným nárokom kultúry a jedinečnou individualitou vychovávaného;
5. rozpor medzi výchovou k povolaniu a výchovou k ľudstvu – vzťah medzi odbornou kvalifikáciou a všeobecnou ľudskou vzdelanosťou;
6. rozpor vo výchove ako takej, rozpor medzi jej možnosťami a jej ohraničeniami: *Čo sa dá u človeka formovať a čo je oblasťou jeho slobody? Čo patrí k jeho ľudskej prirodzenosti a čo je doteraz ovplyvňované tradíciou? Je výchova slobodným sebauváraním alebo je výrazom nutnosti? Je možné*

*zabezpečiť vo výchove kontinuitu kultúry a zároveň byť otvorený pre to, čo je nové? Je možné odstrániť napätie medzi skutočným stavom výchovy a ideálom vo výchove?*

E. Finkovi podľa N. Pelcovej (2001) nejde o to, aby u vychovávateľov vyvolal pocit bezmocnosti a rezignácie, ale práve naopak, chce ich priviesť k hľadaniu nových ciest a vlastného zmyslu výchovy. Fenomén výchovy je zaujímavý v tom, že každá z výchovných koncepcií a teórií priniesla v dejinách niečo nové, ale v istom období vyčerpali svoje možnosti a boli nahradené inou koncepciou, teóriou, prístupom. Túto vlastnosť výchovy by sme mohli nazvať ako dynamiku v stabilite a stabilitu v dynamike výchovy. *Dá sa výchova vôbec zdefinovať do nejakej univerzálnej definície?* Keby sme sa o to aj pokúsili, už dopredu je táto definícia odsúdená na to, že ju nahradí ďalšia definícia. Skôr by sme chceli poukázať na možnosť, ako môže byť filozoficko-historická reflexia nápomocná pri hľadaní odpovedí na základné otázky súvisiace s výchovou a následne aj v smerovaní vied o výchove.

## **5. Kríza výchovy a pedagogiky v druhej polovici 20. storočia – hlavné príčiny a následky**

Keď sa vrátíme do obdobia historicky najväčšej krízy výchovy a pedagogiky v 60. rokoch 20. storočia, tak s odstupom času môžeme povedať, že pedagogická teória a prax nezareagovali na zmenu myslenia spoločnosti a nezachytili nástup postmodernity a s ňou spojené zmeny v myslení človeka. Pokúsime sa identifikovať niektoré príčiny a následky tejto krízy, ktorá pretrváva až do súčasnosti:

- prevažujúca orientácia na empirický výskum vo vedách o výchove a postupná izolácia pedagogiky od filozofie. V praxi to máme možnosť vidieť na mnohých rozhodnutiach politikov a úradníkov s celonárodným (aj celoeurópskym) dosahom, ktorým chýba systematická filozofická reflexia východísk a prognostika reálnych dôsledkov (por. Carr, 2004);
- na predchádzajúce nadväzuje problém partikularity vied o výchove (od 80. rokov 20. storočia), ktorý spočíva vo veľkom množstve čiastkových výskumov zaoberajúcich sa jedným aspektom výchovy a s tým spojeným vznikom nových čiastkových oblastí, ktoré nie sú začlenené do celkového systému vied o výchove (por. Lassahn, 1992);
- pedagogický výskum bol v posledných tridsiatich rokoch minulého storočia marginalizovaný a základný pedagogický výskum bol zriedkavosťou (por. McCulloch, 2008);
- absencia historicko-pedagogickej diskusie, ktorá vypovedá o samotnej kríze v oblasti skúmania dejín pedagogiky. Edukačná politika v oboch častiach Európy ignorovala vývoj edukácie v minulosti, čo spôsobilo stratu historického vedomia;



- v oblasti prípravy pedagógov v západných krajinách Európy sa v posledných dvoch dekádach 20. storočia začal klásť dôraz na ich konkrétne kompetencie, resp. na „technickú“ stránku ich prípravy (resp. „ako vyučovať“, „ako vychovávať“) a teoretická časť prípravy bola marginalizovaná (por. Crook, 2002). S tým súvisí aj spomínaná skutočnosť, že základný výskum prestal mať opodstatnenie a bol na okraji záujmu (por. McCulloch, 2008).

Ak by sme zhrnuli uvedené skutočnosti, ide v podstate o absenciu, resp. neakceptovanie dvoch podstatných atribútov výchovy – antropologického a historického:

1. **absencia reflexie výchovy vo vzťahu k chápaniu človeka** – nereflektovanie výchovy vo vzťahu k aktuálnemu chápaniu človeka spôsobuje, že výchova prestáva plniť svoju funkciu;
2. **absencia reflexie výchovy vo vzťahu k jej historickému vývoju** – nereflektovanie pedagogickej minulosti, čo podľa F. Mayera (1960) spôsobuje, že nedokážeme anticipovať horizonty budúcich podôb výchovy.

Práve v uvedení si týchto dvoch podstatných zlyhaní je podľa nás možné nájsť východisko pre najbližšiu perspektívu smerovania vied o výchove a tiež výchovy ako takej.

## 6. Reflexia a retrospektíva výchovy ako východisko jej perspektívy

Po istom útlme v oblasti skúmania dejín pedagogiky a filozofie výchovy v európskom priestore koncom minulého storočia (aj krajiny bývalej západnej a aj krajiny bývalej východnej Európy), viacerí súčasní autori poukazujú na ich renesanciu a upozorňujú na ich význam, či už ako vedeckých alebo pedagogických disciplín, čo sa vzájomne podmieňuje. Rozvoj týchto disciplín na vedeckej báze a s ním spojená historicko-filozofická reflexia výchovy môže zohrať významnú úlohu vo vývoji pedagogiky, pretože otvára priestor pre diskusiu o všeobecných otázkach pedagogického výskumu a vedy a pre hľadanie odpovedí na aktuálne smerovanie súčasnej pedagogiky a jej predmet (por. Toulmin, 1992; Gutek, 1995; Carr, 2004; Śliwerski, 2006; Kudláčová, 2006, 2010; Kasper, 2008; Kosová, 2011). Podľa uvedených autorov má filozoficko-antropologický a historický aspekt v pedagogike „metapedagogický význam“, ktorým je začlenenie pedagogiky do širšieho historického, sociálneho a kultúrneho kontextu. Takýto prístup umožňuje neustále kritické prehodnocovanie vied o výchove a vytvára priestor pre hľadanie odpovedí na otázky súvisiace s ich súčasným smerovaním a chápaním ich predmetu – výchovy.

Obidve spomínané disciplíny (filozofia výchovy, dejiny pedagogiky) postupne menia svoj charakter aj ako vyučovacie predmety. Čo sa týka **dejín pedagogiky** v kontinentálnej Európe, boli považované za jednu zo základných pedagogických disciplín. V období vzniku pedagogiky a aj v prvej polovici 20.

storočia boli zväčša súčasťou všeobecnej pedagogiky (napr. Kádner: *Pedagogika*, 1925; Čečetka: *Pedagogika*, 1947) a tiež nevyhnutnou súčasťou prípravy budúcich učiteľov v učiteľských ústavoch. Diela z dejín pedagogiky boli však často len historickým prehľadom, ktorý mal ovplyvniť postoj budúcich učiteľov k povolaniu, a preto boli nutne schematické. Dejiny pedagogiky boli chápané predovšetkým ako vyučovací predmet a bola im venovaná malá pozornosť ako vedeckej disciplíne, preto nemohli napomôcť riešeniu hlavných problémov pedagogickej teórie. Dnes sa termín dejiny pedagogiky čoraz častejšie nahrádza termínom *dejiny pedagogického myslenia* (angl. *History of Educational Thought*, nem. *Geschichte des pädagogisches Denken*, pol. *Historia myśli pedagogicznej*), ktorý integruje viaceré aspekty skúmania dejín pedagogiky z obsahového hľadiska a sleduje ich v širších súvislostiach dejinného vývoja (Kudláčová, 2009). Dejiny pedagogického myslenia tak môžu participovať na skúmaní podstaty pedagogických javov a prognózovať zákonitosti ich ďalšieho vývoja. Poznanie zmien, ktorými prechádzala výchova, ich príčin a dôsledkov umožňuje objasňovať jej podstatné atribúty a súvislosti. Poznaním a premýšľaním vývoja pedagogickej minulosti sa otvára možnosť preniknúť do pedagogického myslenia a pedagogickej logiky.

Čo sa týka súčasného stavu výskumu v tejto oblasti v slovenskom prostredí, možno konštatovať, že má ráz prevažne individuálnej činnosti, nie je zastrešený žiadnou inštitúciou, preto je rozptýlený, čo spôsobuje, že sa riešia a skúmajú skôr parciálne oblasti a témy a absentuje riešenie komplexnejších tém, ktoré by mohli byť finančne saturované z projektových schém. Veľkou výzvou stále ostáva kritické prehodnotenie obdobia socializmu a jeho zaradenie do slovenských dejín pedagogiky a širšieho európskeho kontextu. Od r. 1989 vyšla len jedna publikácia, ktorá poskytuje prehľad dejín pedagogiky vo všeobecnosti, aj to v preklade od nemeckého autora A. Rebleho (1995)<sup>3</sup>. Autorka štúdie publikovala v r. 2009 učebnicu *Dejiny pedagogického myslenia I.* (presný názov je uvedený v zozname literatúry), v ktorej podrobne reflektuje výchovu po zánik Západorímskej ríše (r. 476 po Kr.), so zámerom podobne spracovať pedagogické myslenie až po súčasnosť v ďalších dvoch častiach. Reflexiu výchovy z pohľadu viacerých vedných disciplín nájdeme v publikácii kolektívu autorov *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)* z r. 2010 a v nadväzujúcej publikácii *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*, 2012 (prvá v editorstve B. Kudláčovej, druhá v editorstve B. Kudláčovej a A. Rajskeho je momentálne v tlači). Publikácia sa obsahovo pohybuje práve na rozmedzí dejín pedagogického

---

<sup>3</sup> Presný názov: A. Reble: *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1995. Okrem tejto publikácie možno nájsť len viacero učebných textov z dielne pedagógov na katedrách pedagogiky.

myslenia a filozofie výchovy. Čo sa týka parciálnych tém, vyšlo viacero kvalitných publikácií o osobnostiach slovenskej pedagogiky<sup>4</sup> a významných slovenských vzdelávacích inštitúciách<sup>5</sup>, ktoré nie je možné v tejto štúdii všetky vymenovať (bližšie pozri Kudláčová, 2009, s. 61-67; 2012, s. 10-11). Jediná inštitúcia, ktorá sa angažuje v oblasti dejín pedagogiky mimo akademických pracovísk pedagogiky je *Múzeum školstva a pedagogiky* v Bratislave. Jedným z ich najnovších počinov je založenie prvého slovenského časopisu z oblasti dejín pedagogiky – *Historicko-pedagogické fórum*, ktorého prvé číslo vyšlo v tomto roku.

**Filozofia výchovy** nemá na Slovensku výraznejšiu tradíciu. Podľa A. Bernharda (2007) antropologické poznanie tematizuje ešte neuskutočnené budúce možnosti ľudského bytia, ktoré môžu byť vytvárané výchovou. Preto je dôležité filozoficko-antropologické zdôvodnenie výchovného konceptu. Filozofická reflexia výchovy môže priviesť učiteľa k tomu, aby si položil otázky o možnostiach a limitoch výchovy (Palouš, 1996; Pelcová, 2001), aby mohol porozumieť filozofickým východiskám jednotlivých výchovných prístupov a podstate výchovy, ktorá nie je v plnosti empiricky uchopiteľná (Pelikán, 2007; Kosová, 2011). Filozofia výchovy môže byť východiskom pre postupnú zmenu myslenia pedagógov, pretože im môže pomôcť rozvíjať ich vlastné porozumenie a kritické reflektovanie pedagogických situácií a vytvoriť si tak filozofické zdôvodnenie vlastného prístupu, ktoré sa môže postupne meniť a vyvíjať.

Čo sa týka súčasného stavu v oblasti filozofie výchovy na Slovensku, napriek vyššie uvedenému konštatovaniu, že nemá hlbšiu tradíciu, možno registrovať prvé záblesky v tejto oblasti. V posledných rokoch vyšli viaceré monografie, zborníky a samostatné štúdie z pera slovenských autorov (najmä B. Kosová, B. Kudláčová, A. Rajský, S. Gáliková Tolnaiová, E. Dvoranová, M. Wiesenganger)<sup>6</sup>. Na niektorých učiteľských fakultách sa predmet filozofia výchovy stal súčasťou pregraduálnej prípravy pedagógov (napr. Filozofická fakulta UK, Pedagogická fakulta UMB, Pedagogická fakulta TU). Ďalším úspechom v tejto oblasti bolo zorganizovanie historicky prvej vedeckej

---

<sup>4</sup> Napr.: M. Vlčková: *Jozef Schubert (1904 – 1994). Personálna biografija*, 1994; M. Miháľechová: *Život a dielo Juraja Čečetku*, 2007.

<sup>5</sup> Napr.: P. Kónya: *Prešovské evanjelické kolégium a jeho osobnosti*, 2003; J. Šimončíč: *Trnavská univerzita v dokumentoch*, 2002 a i.

<sup>6</sup> Z monografických diel spomenieme napr.: B. Kudláčová: *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*, 2003 a 2007; S. Gáliková Tolnaiová: *Problém výchovy na začiatku 21. storočia alebo o „obrate k psychagogii“ v súčasnej filozofii výchovy*, 2007; A. Rajský: *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*, 2009. Zo zborníkov možno spomenúť dva, v editorstve B. Kudláčovej: *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii* (2008) a *Topológia človeka v relácii k výchove a vzdelávaniu v období postmodernity po súčasnosť* (2011).

konferencie zameranej na problematiku filozofie výchovy na Slovensku: *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve* v r. 2010 v Smolenickom zámku<sup>7</sup>. Pravdepodobne najdôležitejším počinom v tejto oblasti je založenie *Stredoeurópskej spoločnosti pre filozofiu výchovy* (Central European Philosophy of Education Society)<sup>8</sup> v r. 2011 na Pedagogickej fakulte Karlovej Univerzity v Prahe, ktorá je reprezentatívnou organizáciou združujúcou odborníkov z filozofie výchovy v stredoeurópskom regióne. Iniciátormi a zakladajúcimi členmi tejto organizácie sú aj autorka článku a doc. Rajský z Pedagogickej fakulty TU v Trnave<sup>9</sup>.

### Záver

Charakteristiky súčasného človeka a sveta majú skôr negatívne ako pozitívne konotácie: hodnotová relativita, pluralita, individualizácia, emancipácia, globalizácia, technizácia, informatizácia, strata zmyslu, ktorá spôsobuje problém s identitou, vykorenenie človeka z prirodzeného sveta. Postmoderná a transmoderná neistota a dezorientácia však neohrozuje existenciu výchovy ako takej, aspoň nie jej podstatu, je však signálom, že výchova potrebuje zmeniť svoje prostriedky a prístupy. Môžeme to pretransformovať aj pozitívne: postmoderna rovnako ako všetky predchádzajúce historické obdobia prináša pre výchovu nové výzvy: napr. podľa J. Šlosiara (2007) otvára novú sféru reality, v ktorej jedinec má možnosť slobodne sa formovať na základe zvolených kritérií, podľa A. Rajského (2011) jedinec si môže uvedomovať a prežívať proces dynamického stávania sa človekom, a nie je statickým, pasívnym objektom výchovy, ktorý subjekt formuje podľa svojich predstáv. Podľa nášho názoru výchovu v súčasnosti treba **znovupremysliť** (*rethinking*).

Súčasná príprava pedagógov spočíva v pomerne veľkom množstve rôznorodých disciplín, ktoré oni sami často nevidia komplementárne a komplexne, nevidia hľadať prieniky, súvislosti a následne vytvoriť syntézy. Zmenou v príprave pedagógov by podľa nášho názoru malo byť viesť ich k prenikaniu do podstaty výchovy, s cieľom porozumieť jej, kriticky ju prehodnocovať, čo znamená učiť študentov **pedagogicky myslieť, resp. aby mysleli ako peda-**

---

<sup>7</sup> Konferenciu zorganizovala Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty TU v Trnave v spolupráci s Towarzystwom Pedagogiki Filozoficznej (Poľsko) a Katedrou občanské výchovy a filozofie, Pedagogická fakulta KU v Prahe. Z konferencie bol v r. 2011 publikovaný zborník s rovnomenným názvom v editorstve B. Kudláčovej a S. Sztobryna.

<sup>8</sup> Bližšie informácie možno nájsť na webových stránkach:

<http://www.cuni.cz/IFORUM-11917.html>, <http://tarantula.ruk.cuni.cz/KOVF-701.html>.

<sup>9</sup> Za prezidentku CEUPES bola zvolená doc. N. Pelcová z Pedagogickej fakulty UK v Prahe, autorka článku je prvou viceprezidentkou spoločnosti.

**gógovia** (por. Śliwerski, 2010). *Dá sa však naučiť, resp. učiť niekoho, aby myslel ako pedagóg, aby myslel pedagogicky?* B. Śliwerski (2010) píše, že keď človek myslí, prekračuje svoje miesto a čas a pozerajúc do budúcnosti a vracajúc sa k minulosti preniká pod povrch javov. Pedagogika podľa neho nie je len teóriou o výchove, ale aj myslením o výchove. Budúci pedagógovia, ktorí sa v súčasnosti pripravujú na svoje povolanie, nevystačia s tým, že sa naučia ako vychovávať. Techniky, formy a prostriedky sa dnes veľmi rýchlo menia a čo je efektívne dnes, zajtra už nemusí byť. Potrebujú však vedieť *Prečo vychovávať?* (Kudláčová, 2010; Kosová, 2011) a k tomu je nevyhnutné vedieť zafinovať vlastné východiská, vedieť zdôvodniť vlastný prístup, poznať pedagogickú minulosť, vedieť kriticky prehodnocovať výchovné situácie, samostatne vytvárať metódy a prístupy vo výchove. To je možné len tak, že súčasťou pregraduálnej prípravy budú bazálne pedagogické disciplíny, ktoré je však treba učiť „novým spôsobom“, atraktívnym pre súčasného mladého človeka. Tieto nemôžu byť len sumou poznatkov, ale priestorom, v ktorom sa formuje pedagogické myslenie budúceho pedagóga a v ktorom sa učí kriticky reflektovať pedagogické situácie.

#### LITERATÚRA

- Bernhard, A. 2007. *Pädagogisches Denken*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- Berstein, B. 1961. Social class and linguistic development: theory of social learning. In Halsey, A. H. et al. (eds.): *Education, Economy and Society*. New York : Teachers College 4, p. 288-314.
- Bertrand, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál.
- Bloom, B. S. 1971. *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York : Holt, Rinehart and Wilson.
- Carr, W. 2004. Philosophy and Education. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, №1, 2004, p. 55-73.
- Crook, D. 2002. Educational studies and teacher education. In: *British Journal of Educational Studies*, vol. 50, № 1, p. 57-75.
- Duyme, M. – Capron, C. 2003. Socioeconomic status and IQ: What is maning of the French adoption studies? In *European Bulletin of Cognitive Psychology*, №12, p. 585-604.
- Ellis, R. J. 1993. *Positivism in Systems Science*. Proceedings of the 2nd European Congress on System Science, Praha.
- Fink, E. 1978. *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg : Verlag.
- Gould, S. J. 1998. *Jak neměřit člověka*. Praha : Nakladatelství LN.
- Guttek, L. G. 1995. *A History of the Western Educational Experience*. Illinois : Waveland Press.
- Hall, C. S. – Lindzey, G. – Loehlin, J. C. – Monosewitz, M. 1999. *Psychológia osobnosti*. Bratislava : SPN.
- Kaiser, A. – Kaiserová, R. 1992. *Učebnica pedagogiky*. Bratislava : SPN.

- Kant, I. 1999. *O pedagogice*. Lodž : Dajas.
- Kasper, T. 2008. Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném. In: *Pedagogika*, roč. LVIII, č. 1, s. 1-3.
- Kaščák, o. – Pupala, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus.
- Kosová, B. 2011. Filozofia výchovy ako východisko univerzitného vzdelávania učiteľov. In Kudláčová, B. – Sztobryn, S. (eds.): *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava : PdF TU, s. 46-62.
- Kramer, S. N. 1956. *History Begins at Sumer*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Kudláčová, B. 2003, 2007. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava : PdF TU.
- Kudláčová, B. 2006. The Philosophical Points of Pedagogical Thinking within European Tradition and Culture. In: *The New Educational Review*, 2006, č. 4, s. 81-88.
- Kudláčová, B. 2009. *Dejiny pedagogického myslenia I*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.
- Kudláčová, B. 2012. Minulosť a súčasnosť dejín pedagogiky a historicko-pedagogického výskumu. In: *Historicko-pedagogické fórum*, 2012, roč. 1, č. 1, s. 3-13.
- Kudláčová, B. 2010. Is Philosophy of Education Still Necessary? In: Sztobryn, S. – Łazacz, E. – Bochomulska, J. (eds.): *Pedagogika Filozoficzna III. – Filozofia wychowania w XX wieku*. Łódz : Wydawnictwo uniwersytetu Łódzkiego, 2010, s. 103-111. ISBN 978-83-7525-416-7.
- Kuhn, T. S. 1982. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press.
- Kwieciński, Z. 1993. Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. In *Spory o edukacji*. Warszawa.
- Lassahn, R. 1992. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : SPN.
- Matějček, Z. 2005. *Psychologické eseje*. Praha : Karolinum.
- Mayer, F. 1960. *A History of Educational Thought*. Columbus : Charles E. Merrill Books.
- McCulloch, G. 2008. History of education. In McCulloch, G. and Crook, D. (eds.): *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London and New York : Routledge, p. 295-296.
- Palouš, R. 1996. *Totalizmus a holizmus*. Praha : Karolinum.
- Palouš, R. 2000. *Světověk a Časování*. Praha : Vyšehrad.
- Patry, J. L. 1992. Didaktik und Curriculum. Konfrontation – Koexistenz – Komplementarität. In: *Bildung und Erziehung*, № 2, s. 213-224.
- Pelcová, N. 2001. *Vzorce lidství*. Praha : ISV nakladatelství.
- Pelikán, J. 2007. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum.
- Průcha, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál.
- Rajský, A. 2011. Personalistické východiská pre teóriu kultivácie človeka. In Kudláčová, B. – Sztobryn, S. (eds.): *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava : PdF TU, s. 73-88.
- Rosser, R. 1994. *Cognitive development: Psychological and biological perspectives*. Needham Heights, MA: Allyn&Bacon.

- Scarr, S. – Weber, P. L. – Weinberg, R. A. – Witting, M. A. 1981. Personality resemblance among adolescents and their parents in biologically related and adoptive families. In *Journal of Personality and Social Psychology*, № 40, p. 885-898.
- Scheler, M. 1968. *Místo člověka v kosmu*. Praha : Academia.
- Shulman, L. 1986. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In Wittrock, M. (ed.): *Third Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillian.
- Singule, F. 1992. *Současné pedagogické směry*. Praha : SPN.
- Skalková, J. 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido.
- Śliwerski, B. 2006. *Wprowadzenie do pedagogiki*. In ŚLIWERSKI, B. (ed.): *Pedagogika 1*. Gdańsk : GWP, s. 79-114.
- Śliwerski, B. 2009. *Súčasnú teóriu a smery vo výchove a vzdelávaní*. Ružomberok : PdF TU.
- Śliwerski, B. 2010. *Myślec jak pedagog*. Sopot : GWP.
- Šlosiar, J. 2007. Človek medzi modernou a postmodernou. In Petrucijová, E. – Féber, J. (eds.): *Človek – dejiny – hodnoty*. Ostrava : PdF OU a VŠB, s. 28-33.
- Toulmin, S. 1992. *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Vygotskij, L. S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha : SPN.
- Wilson, E. O. 1963. *O lidské přirozenosti*. Praha : Nakladatelství LN.
- Zelina, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN.

**Doc. PhDr. Blanka Kudláčová, PhD.** sa dlhodobo venuje historickej a filozofickej analýze pedagogického myslenia s teoretickým a antropologickým fundovaním do oblasti filozofie výchovy a dejín výchovy a vzdelávania. Doteraz jej vyšli monografie *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia (2003 a 2007)*, *Fenómén výchovy (historicko-filozoficko-antropologický aspekt), 2006 a spolu s kolektívom autorov Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu), 2010*. V r. 2009 vydala vysokoškolskú učebnicu *Dejiny pedagogického myslenia I. (počiatky vedomej výchovy a pedagogických teórií)*.

Doc. PhDr. Blanka Kudláčová, PhD.  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta TU v Trnave  
Priemyselná 4  
918 43 Trnava  
e-mail: bkudlac@truni.sk