

Pedagogické smery modernizmu

Bogusław Śliwerski
Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

***Anotácia:** Článok predstavuje diferenciaciu a klasifikáciu trendov v humanitných odboroch pedagogického myslenia v období moderny. Autor sa zaoberá vzťahmi medzi politikmi, kultúrou a vzdelávaním a jeho hlavnými paradigmami v poslednom období modernity, ktorá zahŕňa tri štádiá: ortodoxiu, heterodoxiu a heterogéniu. Článok ukazuje špecifickosť teórie a špecifickosť vedeckých diskurzov o vzdelávaní vo svete. Autor venuje pozornosť nerovnomernému vývoju vedy o vzdelávaní v dôsledku globalizácie a integrácie sociálnych a humanitných vied. PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 1: 55-67*

***Kľúčové slová:** pedagogické myslenie, modernizmus, ortodoxia, výchova, vzdelávanie, historiografia, kultúra, vzdelávacia doktrína*

***Educational Trends of Modernism.** The article presents differentiation and classification of trends in the humanities pedagogical thinking in the period of modernism. The author discusses the relationship between politics, culture and education and its major paradigms in the last period of modernity, which includes three stages: orthodoxy, heterodoxy and heterogenia. The article reveals specificity of theory and specificity of science discourses about education in the world. The author pays attention to the unequal development of science about education as a result of globalization and the integration of the social sciences and humanities.*

PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 1: 55-67)

***Key words:** pedagogical thought, modernism, orthodoxy, upbringing, education, historiography, culture, educational doctrine.*

S rozvojom myslenia a poznania, čím sa zaoberá nielen historiografia ideí, ale aj komparatívna pedagogika, majú pedagógovia väčšie šance na modifikácie prístupov, ktoré sú v centre záujmu poznania aj edukačnej praxe, k rôznym procesom a ich podmieňujúcim činiteľom (doktrínam, ideológiám, vládam, inštitúciám, štruktúram, kultúram a pod.). Toto zápolenie prebieha už nielen vo sfére poznania, náuky, ale aj v inštitucionálnej sfére, keď sa pedagógovia odvolávajú na doteraz málo známe, alebo generálne neakceptované smery výchovy alebo vzdelávania (Kudláčová, 2010). Spor týkajúci sa otázok: Kým je človek? Čím je svet? Kam smerujeme? Čo chceme dosiahnuť? sa prenáša z humanitných a spoločenských vied do pedagogickej praxe, budí buď toleranciu, alebo ľahostajnosť, alebo hnev voči odlišným odpovediam. Každý pokus o spochybnenie doterajších ideí alebo praktických riešení vyvoláva individuálnu alebo skupinovú disharmóniu poznania, ktorá zasa vyvoláva

nevôľu alebo obranné mechanizmy u osôb, ktoré nezvládajú vedomie odlišnosti, alebo umocňuje voči nej pozitívnu alebo negatívnu toleranciu.

1 Rozmanitosť pedagogického myslenia

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

Modernizmus charakterizuje také ponímanie a taká kritika vedeckých textov, ktoré ich zamykajú do korzetu jediného správneho, ideologického chápania, akceptácie alebo odmietnutia, v dichotómii: pravda – nepravda, biele – čierne. Z rozporu textov a prístupov vyplývajúca jednoduchá alternatíva: alebo my – alebo oni; alebo konvencia alebo inovácia; alebo štátne alebo privátne a pod., buduje pedagogiku na protichodných názoroch a spôsobuje, že sa pedagogika zbytočne angažuje do mýtu o ideálnom výchovnom prístupe a že opačné presvedčenie, ktoré ho neguje alebo mu protirečí, je irelevantné. Používanie binárneho jazyka: „dobro“ – „zlo“ bráni vnímať nuansy, odtiene rozdielov a zapríčiňuje, že pedagogické myslenie sa stáva vlašným, nepružným a hluchým na progres vedy. Pedagogika nie je iba služba pre ľudstvo v oblasti vzdelávania a výchovy, ale musí byť aj neustálou reinterpretáciou sveta edukácie, odrazom a pokračovaním tradície, metaodkazom nadčasových významov a zároveň vedomím toho, že neexistuje jeden systém hodnôt, a ani že žiaden z nich nie je konečným (Śliwerski, 1998, 2009).

Na rozdiel od prírodovedných disciplín, kde je poznanie konsenzuálne uznávané múdrosťou disciplíny, kde paradigmy strácajú z dôvodu kulminácie poznania dominujúceho v určitom čase svoju aktuálnosť a sú nahradené inými, v spoločenských vedách nie je možné skúmané fenomény vyjasniť alebo verifikovať bez tieňa pochybnosti. Sú, vrátane pedagogiky, otvorené, a základné kategórie, ako výskumný predmet, neboli definované tak, aby uspokojili všetkých jej vedeckých pracovníkov. Môžeme súhlasiť s tým, že skúmajúc rôzne smery pedagogického myslenia, nestojíme na pevnom spoločnom základe, ktorý by bol pre nás všetkých východiskom na akceptovanie rozdielov a aj vytváranie akademických alebo osvetovo-výchovných spoločenstiev, keďže, tak ako písal Hans Georg-Gadamer: (2010a,

s. 20) „(...) cestu k tomu, čo nás spája, nevytyčuje žiadna metóda, každému na ceste, ktorou smeruje, sa spoločný cieľ javí veľmi rozdielne.“

Nerovnomerný rozvoj pedagogických disciplín vyplýva z rozdielnosti jednotlivých subdisciplín na teoretickej úrovni a súčasne z privlastňovania si jednotlivých výskumných problémov alebo z ich marginalizácie. Vytvorila sa bohatá sústava pedagogických vied, označovaná ako vedy o výchove (Skalková, 2004, s. 58). K jej/ich členeniu existuje viacero prístupov, napr.

- horizontálne a vertikálne členenie;
- členenie z hľadiska výchovnej inštitúcie;
- členenie z hľadiska jednotlivých odborov;
- členenie z integrujúceho hľadiska.

Tento proces je čoraz viac narušaný z dôvodov globalizácie a fragmentarizácie poznania, čím sa ešte viac umocňujú pochybnosti alebo problematickosť už existujúcich teórií. Každý pokus rekonštrukcie už existujúcej teórie, jej typológia, je do určitého stupňa arbitrárna a nevyplýva z ich vzájomného porovnávania v interdisciplinárnej perspektíve. Nie je preto jednoduché definovať kritériá ich hodnotenia, keďže nie je možné dokázať pravdivosť každej z nich. Môžeme však podporovať medzi nimi dialóg a následne vďaka nemu vznikajúcu syntetickú pedagogiku. Ako písal H. Gadamer (2010b, s. 142): „(...) veľký monológ, akým môžu byť vedy vo svojej dokonalej forme, musí byť vsadený do spoločnosti porozumenia, v ktorom sme ako ľudia. Ak ide o vedu o človeku, novodobé chápanie metodologickej vedy zachováva vážnosť spolu so všetkými svojimi prísnyimi nárokmi, musíme si však uvedomiť jej limity a musíme sa naučiť, ako prekladať naše schopnosti, vyplývajúce z poznania, na poznanie vychádzajúce z reflexie, ktorá čerpá z kultúrnej tradície ľudskosti. Podporujúc a rozvíjajúc vedy o človeku musíme na to stále pamätať.“ Práve preto si rozvoj vied o výchove v čase moderny zasluhuje špeciálnu pozornosť pedagógov, keďže si tu môžeme všimnúť výrazný prúd porovnávacích výskumov a dopĺňujúcich sa výsledkov pedagogického bádania.

2 Fázy rozvoja vied o výchove

Podľa Kádnera (1981) pedagogika vyvrcholila v úplný a zdôvodnený systém vďaka Herbartovi a jeho nasledovníkom, zameriavajúcich sa na vedeckú pedagogiku. Na nich nadviazali ďalší pedagógovia – teoretici i praktici a v priebehu 20. storočia pedagogika postupne prekročila svoj monodisciplinárny charakter, začala mať charakter interdisciplinárny (Kudláčová, 2006, 2007). V rôznych krajinách Európy, bez ohľadu na politickú situáciu a napriek zásadným rozdielom, prechádzal rozvoj vied o výchove tromi výrazne sa diferencujúcimi fázami – od ortodoxie cez heterodoxiu ku heterogénii.

2.1 Fáza ortodoxie

Fáza ortodoxie predstavuje lineárny rozvoj pedagogiky od konca štyridsiatych rokov až po sedemdesiate roky 20. storočia. V socialistických krajinách nastúpila po ideologickej ofenzíve Sovietskeho zväzu kríza v pedagogike, ktorú zosilňovala represia voči humanitným a spoločenským vedám a ich predstaviteľom, s cieľom podriadiť ich politickej moci. Bolo to obdobie utvárania monocentrálneho spoločenského poriadku, ktorého črtou bola snaha o totalitu, stabilitu a zdogmatizovanie hodnôt politicko-hospodárskeho systému. V 50. rokoch 20. storočia sa časť pedagógov (Podstawy pedagogiki, 1957; J. Váňa, 1962; B. Suchodolski, 1967; J. Skalka, 1973; H. Muszyński, 1974; V. Grulich – J. Lukš, 1975) v štátoch sovietskeho bloku sústredila na adaptáciu a šírenie sovietskej pedagogiky. V 60. – 70. rokoch vznikala štátna a stranícka pedagogika, ktorej rozvoj podporoval:

- centralizáciu rozširovania a kontroly funkcionálnej paradigmy, hľadanie edukačného projektu, pre ktorý sa východiskovým bodom mal stať istý ideál človeka, funkčný vzhľadom na prijatú víziu „pokroku“;
- antagonistické (dvojfarebné) vnímanie sveta, uzatvorenie sa pred prenikaním iného poznania, definovaného ako „horšie“;
- kritiku všetkých teoretických a ideologických smerov z obdobia pred 2. svetovou vojnou ako aj západnej pedagogiky (pejoratívne nazývanej buržoáznou pedagogikou);
- prevahu pozitivistickej metodológie a úsilie o stanovenie vedeckých noriem;
- dominantnosť celistvej paradigmy „vedeckej socialistickej pedagogiky“ (H. Muszyński, 1970; B. Suchodolski, 1959) a marginalizáciu všetkých ostatných orientácií v pedagogike.

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

Odmietanie pluralizmu vo vedách o výchove malo viesť k úsudku, že všetky alternatívy majú rozdielnú hodnotu. Jasne je tu teda vidieť, že konštituovanie pedagogiky bolo úzko späté s existujúcim spoločenským poriadkom, ktorý mal mechanizmus vlastnej legitimity. Vznik socialistickej pedagogiky v krajinách východného bloku započal marginalizáciu všeobecnej pedagogiky a filozofie výchovy na úkor jediného „vedeckého“ systému vied o výchove a vzdelávaní, ktorého ontologické, epistemologické, axiologické, teleologické a metodologické východiská stratili svoju problematickosť podriadením sa monocentralistickému spoločenskému poriadku a ideologickej ofenzíve moci totalitného štátu. Týmto pedagogika stratila zmysel svojej existencie, plniac len rolu

vnútorného cenzora „nevedeckosti“ voči všetkým tým smerom pedagogického myslenia, ktoré sa nechceli zaradiť do už vtedy západnou Európou spochybnej vedeckej orientácie scientizmu a východisku „pokrokovej spoločenskej ideológie“ (T. Hejnicka-Bezwińska, 1997).

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

1. odmietnutie všetkých s marxizmom nesúhlasiacich pedagogických smerov a prúdov a jednostrannú fragmentarizačnú interpretáciu týchto teórií pod rúškom vedeckosti. Podstatou metateoretických odlišností bol vďaka pseudokomparatistike¹ prijatý záver, že každá nemarxistická teória výchovy má byť „triedny charakter, ukrytý častokrát v celkom správnych a opodstatnených myšlienkach“ (L. Chmaj, 1963, s. 17; K. Kotłowski, 1976; M. Váňová, 1998), alebo je úplne neužitočná, škodlivá, celkom nebezpečná;
2. zdôvodnenie, že pedagogika, a hlavne teória výchovy, dosiahne vtedy vyšší stupeň rozvoja, keď sa podriadi zásadám logického empirizmu a prejde od subjektivismu k metodologickému objektivismu (H. Muszyński, 1970; K. Konarzewski, 1982; H. Gajdamowicz, 1991).

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

Fáza ortodoxie v kapitalistických krajinách sa členila na dve obdobia – reštauracionizmus a konzervativizmus (H. Benner, 1996; E. Geissler, 1990 nr 1; D. Glowka, 1987; H. Griese, 1984; J. Oelkers, 1986). Vojna a rozklad Tretej ríše zapríčinili, že v povojnových časoch dominovala voči Nemecku politika západných mocností charakteristická realizáciou zásad 5-d, čo znamená demilitarizácia, demokratizácia, denacifikácia, decentralizácia, dekartelizácia.

¹ Karol Kotłowski charakterizuje obdobie úpadku poľskej pedagogiky po roku 1949 nasledovne: „Vytvorila sa situácia, že najväčšími autoritami v pedagogike sa stali veľkí politici a pedagogické publikácie mali meniť tón v závislosti od toho, čo v poslednom príhovore povedal ten či onen politik. Takto pedagogická produkcia podľahla neslýchane rýchlemu starnutiu a deaktualizácii. (...) Politici postupovali často podobne ako legendárny kalif páliaci alexandrijskú knižnicu: Ak píšeš o tom, o čom píše Kairos, tvoja práca nie je potrebná, a ak píšeš niečo, o čom Kairos nepíše, tvoje práca je škodlivá. Takto sa zlikvidovala najtvorivejšia časť pedagogiky – pedagogická reflexia, pedagóga ako teoretika nahradil politik, a tak pedagóg nemal vlastne čo robiť. (...) Absenciu nových vedeckých metód v pedagogike, po tom ako znevážila všetko buržoázne, sa snažili nahradiť zapožičaním od politiky jej univerzálnej metódy – propagandy“. (In: *O przyczynach upadku pedagogiki uniwersyteckiej w Polsce Ludowej*, „Nowa Szkoła“ 1957 č. 3, s. 278-279).

Hlavnou úlohou štátu teda bolo znovu vybudovanie hospodárstva a krajiny a rýchla integrácia so západným kapitalistickým systémom.

a) Fáza reštauracionizmu – predstavuje roky 1945 – 1955, dominuje reformná pedagogika z obdobia pred vznikom Tretej ríše. Bol to návrat k predvojnovnej pedagogike kultúry (duchovnej, idealistickej), preorientujúcej cieľ výchovy na záchranu humanizmu a kultúrnu resocializáciu spoločnosti. V nemeckej spoločnosti sa objavil odpor voči zúctovaniu s neslávnou minulosťou, aj k prvým pokusom demokratizácie. Zápas o budúce smerovanie pedagogiky sa prejavil i v Československu, aj so snahami o kontinuitu myšlienok reformného pedagogického hnutia z predvojnovej etapy (F. Singule, 1966).

Návrat k predvojnovej duchovnovednej pedagogike (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*) vyplýval prinajmenšom z dvoch príčin: po prvé z nadviazania na pedagogickú paradigmu, ktorá by Nemcom garantovala určitú kultúrnu resocializáciu pomocou orientácie výchovných a vzdelávacích cieľov na také univerzálne a humanitné hodnoty ako: hlboká úcta k Bohu, kresťanská láska k blížnemu, morálna zodpovednosť, úcta k náboženskému presvedčeniu, otvorenosť k dobru, pravde a kráse; po druhé z faktu, že v tom období na čele pedagogického kádra na vysokých školách dominovali predstavitelia a nasledovníci idealistickej pedagogiky weimarského obdobia (K. Ablewicz, 1994; B. Milerski, 2011; A. Ryk, 2011).

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

Bez povšimnutia sa obišiel fakt, že na čelo sa dostali svojou hitlerovskou minulosťou známi Eduard Spranger a Alfred Bäumler, ktorí sa stali redaktormi pedagogických textov, vychvaľujúcich výchovné metódy patriotickej výchovy v bývalom Prusku a v časoch Tretej ríše. Odporúčali tiež návrat k takýmto tradíciám, ako jednu z ciest posilňovania národného ducha Nemcov. Blokovali pritom všetky diskusie na tému nevyhnutného zúctovania s neslávnou minulosťou. Túto fázu tiež charakterizuje nevôľa pedagogických kruhov voči prvým pokusom demokratizácie školstva, pričom dominovali heslá antikomunizmu, ktoré po kultúrno-politickej línii nadväzovali na duchovnovednú pedagogiku, liberalizmus a proamerikanizmus, ako prejav vďaky za materiálnu a ideologickú podporu národa v čase hospodárskeho a spoločensko-politického budovania krajiny.

Nemci vtedy prežívali pocit beznádeje, absenciu viery alebo nádeje v lepšiu budúcnosť. Siahali hlavne po predvojnovej reformnej pedagogike a uvažovali, čo sa dá ešte v krajine zachrániť, v čom tkvie podstata *humanum*. Taktó sformulované dilemy viedli k návratu do duchovnovednej pedagogiky,

pomocou ktorej bolo možné preorientovať výchovné ciele. Štát preto pobádal školský systém k reformám v oblasti cieľov a obsahov vzdelávania, čo sprevádzal aj vtedajší pátos a entuziazmus samotných učiteľov. Reprezentantmi tohto smeru v Nemecku vtedy boli: O. F. Bollnow, M. Langeveld a W. Flitner. Podstatou takto chápaných duchovných vied bol humanizmus zvyrazňujúci fenomén poľudštenia ľudskej osoby. Vo svojich dielach tvrdili, že to, čo odlišuje osobu od prírodného sveta, je práve jej „duchovnosť“, vďaka ktorej sa môže oslobodiť od čisto deterministických podmieností.

2.2 Fáza heterodoxie

Druhá etapa rozvoja myslenia modernizmu – pomenovaná názvom heterodoxia, bola v socialistických krajinách efektom nárastu politického napätia a stupňa represie politických systémov, ktorých obrana pred koróziou vyvolávala zvýšenú potrebu na zdôvodnenie a metodický rozvoj ortodoxného „socialistického“ pedagogického myslenia. V Československu a Maďarsku pripadala na roky 1968-69², v Poľsku na osemdesiate roky 20. stor., teda na obdobie vzniku nezávislého hnutia Solidarność a zmenu systému v r. 1989. Potom po sebe nasledovali – nežná revolúcia v Československu, pád Berlínskeho múra v NDR, revolúcia v Rumunsku, Bulharsku, Maďarsku, ako aj v bývalých krajinách Sovietskeho zväzu.

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

Bolí to aj časy zápasov pedagogických teórií, rôznych svetonázorov, relativizácie názorov, konkurovania a boj s koncepciami funkcionalizmu, kritickej teórie a interpretacionizmu. Objavil sa „partizánsky“ a dekadentný spôsob realizácie pedagogiky. Objavili sa aj feministické štúdie a ideológie, v pedagogických textoch sa začala ozývať mnohorakosť nálad a konkurencia ideológií. O heterodoxii svedčí aj objavenie sa opozície voči systému

² Pedagogika v tomto smyslu (...) *pak plnila dvě funkce, jež byly z hlediska výzkumné strategie i školskopolitické praxe plně sladěny: 1) měla dokázat existenci obecných zákonitostí uplatňujících se při budování vzdělávacích systémů v jednotlivých socialistických zemích a 2) odhalit nedostatky a problémy ve fungování kapitalistických vzdělávacích systémů a podat důkaz o převaze socialistického vzdělávání.* In: M. Váňová (1998) *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, s. 76).

a roztrúsenej, marginálnej a slabej pedagogickej teórii, a súčasne vznik obranných pedagogických ideológií voči dominujúcej ideológii, ktorá bola vnímaná ako element cynickej hry na oko, hry o pretrvanie.

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

Druhá fáza heterodoxie, nazývaná ako fáza rezignácie, pripadla na polovicu 70. rokov 20. storočia, keď sa na jednej strane rozvíjala humanistická pedagogika (rogeriánska pedagogika, Gestalt pedagogika), a na druhej strane sa neokonzervatívi začali dištancovať od teórie emancipačnej výchovy. Vzniklo hnutie „Novej výchovy“ s ústredným heslom „Odvaha výchovy“. Bolo to nesúhlasné hnutie voči liberálnej pedagogike (W. Brezinka, 1996). Bolo to aj obdobie rozvoja axiológie výchovy a vzniku antipedagogiky v polovici 70. rokov 20. storočia aj s jej psychoanalytickým a historiozofickým smerom výskumu nazvaným „čierna pedagogika“ (B. Śliwerski, 1992). Ako píše Stanislava Kučerová (1996): *„Výchv globalizace a spodní vody neoliberalismu vyvracejí a podemílají tradiční představy o dobru a zlu. Na přelomu 20. a 21. století došlo k povážlivému posunu v hodnotovém vědomí společnosti od normocentrické orientace chování k orientaci egocentrické. Od dřívější převážné zakotvenosti v normách lidské vzájemnosti nastal obrat k individualismu, do sebe zahleděného a sebe přesazujícího.“*

2.3 Fáza heterogénie

Fáza heterogénie, a teda začiatok postmodernity, pripadla už v celej Európe na 90. roky 20. storočia, hoci v krajinách západnej Európy sa datuje už do polovice 70. rokov a charakterizuje ju dominovanie rôznych mimetických hier (masky – alergie – úteky – návraty), spájajúce snahu ukrývania, odmietania, bagatelizovania alebo zabudnutia minulosti. Pedagogika stráca monopol na „utváranie“ človeka a sveta cez edukáciu a výchovu. V pedagogike sa objavujú teórie, ktoré patria do subjektivistických teórií – teórie radikálneho humanizmu (kritické teórie) a interpretativizmu (fenomenologické a hermeneutické teórie), hlásajúce antipozitivismus a preferujúce idiografické metódy. Pre pedagogiku sa stáva charakteristickým intertextuálny, podmienkový, ucelený, reflexívny, pragmatický a eklektický štýl robenia vedy.

Fáza heterogénie je taktiež začiatkom obdobia, v ktorom začínajú medzi sebou diskutovať rôzne komplementárne teórie a vedecké školy, obdobie zmätku v jazyku (vedy a ideí), pluralizmu teórií a diskurzov vo výchove, ako

šanca na program obnovy mnohorakosti pedagogických teórií. Metodologické stanoviská spočívajú vo vysvetľovaní, interpretovaní, tlmočení a načrtávaní máp vzájomných závislostí a v neustálom definovaní identity stále dokola: fundamentalizmus – relativizmus – anarchia. Pedagógovia sa nadchýňajú rôznorodosťou, labilitou hodnotenia a etickou ambivalenciou. V odbornej literatúre sa objavujú prvé mapy pedagogických teórií (R. Paulston, 1993; J. Průcha, 1997; B. Śliwerski, 1998; B. Śliwerski, 2007; B. Śliwerski, 2009; M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, 2011; B. Śliwerski, 2012) hoci ešte nemajú svoje aplikácie v spoločensko-edukačných riešeniach. Reflexívna veda o výchove sa napriek svojej modernistickej fáze rozvoja nestala aplikovanou vedou, ktorá by ukazovala, ako je v súčasnosti možné sa pričiniť o efektívnejšie vzdelávanie a výchovu v určitej kultúre, ale vychádza z náhľadu a reálneho hodnotenia inštitucionálnych edukačných situácií. Postmodernistické myslenie „(...) akcentuje základný zlom a diskontinuitu vývoja. Táto deštrukcia smeruje predovšetkým proti metafyzickému mysleniu, ale často i proti pedagogike (antipedagogika). Vyjadruje skepsu proti všetkým všeobecným koncepciám, odmieta ich zjednocujúcu, totalizujúcu celistvosť, ktorá potlačuje diferenciáciu, či už ide o hegelianstvo, liberalizmus alebo marxizmus.“ (P. Ondrejko, 1998, s. 27).

3 Špecifiká pedagogiky modernizmu

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

Každá epocha koncipovala svoj model výchovy, ktorý zodpovedal jej ekonomickým, spoločenským, kultúrnym podmienkam, potrebám a perspektívam. Vždy sa nadväzovalo na dedičstvo minulosti, úspechy a neúspechy, alebo tradície minulých generácií. Objavujúce sa výchovné prúdy svojím spôsobom odrážali reálnu spoločensko-kultúrnu situáciu a vedecké myslenie a podstatu výchovy a vzdelávania, hľadajúc pritom adekvátny cieľ výchovy s metodológiou a ukazujúc spojenie teórie s praxou.

Vďaka charakteristike pedagogiky modernizmu, ktorú sme predostreli, máme možnosť v nej odkryť mnohorakosť spôsobov pedagogického myslenia, ktoré sa objavovali súčasne, alebo aj vznik, rozkvet a zánik rôznych fenoménov – pričom o zániku môžeme hovoriť iba naoko, pretože sú možné návraty, oživenia a zoslabenia koncepcií, čo neznamená návrat k tomu, čo už bolo. Interpretácia pedagogických diel znásobuje ich zmysel, keďže, tak ako napísal

P. Bourdieu, „*dielo je napísané nie dva razy, ale sto, tisíckrát, pre všetkých, ktorých zaujme a ktorí objavujú nejaký materiálny alebo symbolický ošoh v tom, aby ho prečítali, klasifikovali, odšifrovali, komentovali, dotvorili, skritizovali, zmožili, poznali, zvládli*“ (M. Jacyno, 1997, s. 142).

Problém obnovenia modernistického pedagogického myslenia naberá špeciálny význam v tom, že pedagogika sa radikálne otvorila svetovej humanistike a spoločenským vedám. Nie je to problém len pedagógov, ale všetkých, ktorí sa zaoberajú výskumom v týchto vedách. Nielen pedagogika postsocialistických krajín stojí – po ďalšom, násilnom a radikálnom odtrhnutí sa od socialistickej minulosti – pred nezvykle ťažkou, ale dôležitou výzvou spoločenskej zmeny. Zbavená prístupu k svetovej literatúre a skúsenostiam vied o výchove, si musela poradiť s dilemou: kde je možné nadväzovať a kde treba radikálnu zmenu? Kvôli ujme spôsobenej dlhou politickou izoláciou štátov východnej Európy od kultúry západnej Európy a Ameriky, sa začiatkom 90. rokov zdalo ťažké tieto krajiny dobehnúť o to viac, že z nedostatku prístupu k prameňom a novým textom v niektorých akademických kruhoch sa aj naďalej šíрили názory a literatúra reprezentantov ortodoxnej inštrumentálnej „socialistickej“ pedagogiky odmietajúcej iné typy diskurzov.

Úsilie ďalších pokolení pedagógov, aby sa ich disciplína stala vedeckejšou v modernistickom slova význame, teda exaktnejšou, a teda technologicky užitočnejšou, spôsobom hľadania toho, čo je opakovateľné a univerzálne, sa môže čiastočne osvedčiť iba v didaktike – v ostatných oblastiach pedagogického výskumu vyšlo navivoč, a inak to ani nemôže byť. Zaoberáme sa totiž niečím, čo sa definitívne nedá merať, zmerať, čo nás necháva osamote s nespoznateľnosťou osôb a javov, determinovaných nielen tým, čo je racionálne, ale aj tým, čo je nazývané humanistickým koeficientom – transcendencia a bytie.

Tak ako píše Thom (2010, s. 42): „(...) v humanitných vedách sa pravda získa iba vtedy, keď rezignujeme na ovplyvňovanie. Každý vplyv na ľudský materiál prináša ťažko predvídateľné konzekvencie (...) V humanitných vedách, tak ako vo všetkých iných vedách, sa samozrejme nedá vylúčiť nejaký objav technologickej inovácie, ktorá by dala skupine, ktorá ňou disponuje, obrovskú prevahu. Nerovnováha by sa prehĺbila do takého stupňa, že by viedla k rozpadu spoločenského telesa, čo by znemožňovalo akýkoľvek konsenzus. Z tohto dôvodu je skutočnosť technológií v humanitných vedách stále ohraničená etikou, keďže len etika môže prechovať konsenzus nevyhnutný na existenciu vedy.“

Modernistické pedagogické myslenie má spoločný zmysel, nakoľko je orientované na špecifickú formu medzilidskej komunikácie (medzigeneračnej, medzikultúrnej atď.). U jedných vyvoláva reflexiu nad vlastným štýlom výchovy a vzdelávania, učenia sa a práce so sebou, u iných vyvoláva citlivosť

na frázy, stereotypy, ideologické konvencie alebo predsudky, a to všetko preto, aby sme si uvedomili svoje vlastné limity, aby sme dokázali pochopiť prístup iných k edukačným procesom, videli odlišné pramene ich pôvodu, a zároveň, aby sme mohli vetovať vlastný postoj a uvidieť jeho možné dôsledky v praxi. Pedagogika by mala vďaka svojim analýzám a komparáciám sťažovať a robiť náročným to, čo sa javí ako jednoduché alebo banálne, ale nám aj ukazovať, že nie všetky – a čo viac, nie len – naše názory sú správne.

LITERATÚRA

- ABLEWICZ, K. 1994. *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków : UJ. 101 s. ISBN 8323307792.
- BENNER, H. 2006. Współczesne kierunki pedagogiczne In Śliwerski, B. (ed.) *Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne. 446 s. ISBN 83-7489-021-5.
- BENNER, H. 1996. *Über-Blicke. Ein-Blicke. Pädagogische Strömungen durch drei Jahrzehnte*. Bern – Stuttgart – Wien : Verlag Paul Haupt.
- BREZINKA, W. 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha : České Katolické Nakladatelství. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- BREZINKA, W. 2001. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek. 310 s. ISBN 80-86263-23-1.
- CHMAJ, L. 1963. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa : PZWS.
- CIPRO, M. 1987. *Principy výchovy*. Praha : UK. 170 s.
- GADAMER, H. 2010a. Slovo na drogę In *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp Krzysztof Michalski, tom I. Warszawa – Kraków : Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak.
- GADAMER, H. 2010b. Obywatele dwóch światów In *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp Krzysztof Michalski, tom I. Warszawa – Kraków : Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak.
- GAJDAMOWICZ, H. 1991. *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*. Acta Universitatis Lodziensis. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- GEISSLER, E. 1991. *Badania pedagogiczne w Republice Federalnej Niemiec*, "Kwartalnik Pedagogiczny", Nr. 1.
- GLOWKA, D. 1987. *O reaktywowaniu pedagogiki reform w Republice Federalnej Niemiec*, "Kwartalnik Pedagogiczny", Nr. 2.
- GRIESE, H. 1984. *Socjalizacja czy wychowanie?* "Wieś i Rolnictwo", Nr. 4.
- GRULICH, V. – LUKŠ, J. 1975. *Pedagogika a její metodologické problémy*. Praha : SPN.
- HEJNICKA – BEZWIŃSKA, T. 1997. *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksji ku heterogeniczności*. Warszawa : Wydawnictwo 69.
- HOLT, J. 1995. *Jak se děti učí*. Praha : Agentura STROM. ISBN 80-901662-7-X .
- HOLT, J. 1994. *Proč děti neprospívají*. Praha : Agentura STROM. 156 s. ISBN: 80-901662-4-5.
- JACYNO, M. 1997. *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Warszawa : Wydawnictwo IFiS PAN. 170 s. ISBN 83-86166-81-9.

- JAWORKSKA – WITKOWSKA, M., KWIECIŃSKI, Z. 2011. *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”. 354 s. ISBN: 978-83-7587-863-9.
- KÁDNER, O. 1981. *Pedagogika, školství a jejich dějiny*. Praha : SPN. 56 s.
- KONARZEWSKI, K. 1982. *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa : PWN.
- KOTŁOWSKI, K. 1976. *Pedagogika filozoficzna na UE w 30-leciu PRL*. Acta Universitatis Lodziensis. Seria I, zeszyt 14.
- KUČEROVÁ, S. 1996. *Člověk-Hodnoty-Výchova*. Prešov : ManaCon. [online] [citované 3. oktobra 2012]. Dostupné na <pdf.truni.sk/e-skripta/evsuv/plenar/Kucerova.pdf>
- KUDLÁČOVÁ, B. 2003. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Bratislava : IRIS. 168 s. ISBN 80-89074-66-9.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2006. *Fenomén výchovy*. 2. vyd. Bratislava : Veda. ISBN 80-224-0904-9.
- KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) 2010. *Európske pedagogické myslenie. Od antiky po modernu*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. 317 s. ISBN 80-224-0903-0.
- MILERSKI, B. 2011. *Hermeneutika pedagogiczna. Podstawy pedagogiki religii*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- MIŚ, A. 2006. *Filozofia współczesna. Główne nurty, wydanie piąte*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR. 288 s.
- MUSZYŃSKI, H. 1970. *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa : PWN.
- MUSZYŃSKI H. 1974. *Ideal i cele wychowania*, Warszawa : WSiP.
- OELKERS, J. 1986. *Niemiecka nauka o wychowaniu. Główne prądy i podstawowe koncepcje*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, t. XXXVI.
- ONDREJKOVIČ, P. 1998. *Úvod do sociológie výchovy. Základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava : VEDA. Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied. 688 s. ISBN 80-224-0795-X.
- PAULSTON, R. G. 1993. *Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania conceptualnych map teorii i paradygmatów*. In *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- PILIPOWSKI, W. J. 1985. *Kritika sowriemiennych burżuaznych teorii formirovania licznosti*. Moskwa : Izdatjelstvo „Piedagogika”.
- SUCHODOLSKI, B. (ed.) 1957. *Podstawy pedagogiki*. Warszawa : PZWS.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha : Portál. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- RYK, A. 2011. *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- SCHOENEBECK, H. von. 1999. *Texty k postpedagogickému myšlení*. Pardubice : Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-224-3.
- SINGULE, F. 1966. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha : SPN. 335 s. IC 39433.
- SKALKA, J. 1973. *Předmět marxistické pedagogiky*. In *Pedagogika*, č. 6.
- SKÁLKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- SUCHODOLSKI, B. 1959. *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa : Książka i Wiedza.

- SUCHODOLSKI, B. 1967. *Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa : PZWS.
- SZWARCMAN, K. A. 1989. *Filosofia i wospitanie*. Moskwa : Izdatelstwo Politiczeskoj Litjeratury.
- ŚLIWERSKI, B. 1992. *Przekraczanie granic wychowania. Od "pedagogiki dziecka" do antypedagogiki*. Łódź : Acta Universitatis Lodziensis, Folia Paedagogica et Psychologica, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- ŚLIWERSKI, B. 1998. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŚLIWERSKI, B. 2007. *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk : Pedagogika GWP.
- ŚLIWERSKI, B. 2009. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŚLIWERSKI, B. 2012. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŠTRYNČOVÁ, G. 2003. *Summerhill. Model antiautoritativní výchovy*. Pardubice : Univerzita Pardubice.
- THOM, R. 2010. *O naukowości nauk humanistycznych* In: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp Krzysztof Michalski, Warszawa : Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak.
- VÁŇA, J. 1962. *O metodologických problémech pedagogické vědy*, *Pedagogika*, č. 3. s. 272–315
- VÁŇOVÁ, M. 1998. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-86039-51-X.

Preklad z poľského jazyka: Mgr. Lucia Bokorová, PhD.

Bogusław Śliwerski je profesorom pedagogiky Akadémie Pedagogiki Specjalnej vo Varšave a Prešovskej univerzity v Prešove. Zaoberá sa problematikou teórie výchovy, alternatívnej výchovy a všeobecnej pedagogiky. V ostatných rokoch vydal publikácie: *Podstawowe prawidłowości pedagogiki (2012)*; *Klinika akademickiej pedagogiki (2011)*; *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania (2010)*; *Myśleć jak pedagog (2010)*; *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji, tom 4 (red., 2010)*; *Edukacja alternatywna w XXI wieku (spoluredaktor s Z. Melosikom, 2010)*; *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej (red., 2009)*; *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania (2009)*; *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP (2009)*; *Ped@gog w blogosferze (2009)*; *Przyrzeczenie harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje (2009)*; *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu (2007)*; *wysokoškolské učebnice Pedagogika 1 – 4 (red., 2006; 2010)* a *Pedagogika. Podręcznik akademicki, 1 – 2 (spoluredaktor Z. Kwieciński, 2003)*.

Prof. Bogusław Śliwerski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
Ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Warszawa
Polsko