

O úlohách pedagogických vied v integračnom procese a procese socializácie

Peter Ondrejko

Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta Univerzity
Komenského, Bratislava

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá otázkami otvárania sa pedagogiky hraničným disciplinám vo vzťahu k otázkam socializácie ako predmetu pozornosti sociológie výchovy, ktorá by mohla byť príkladom integrácie vied o výchove a vzdelávaní.

KLúčové slová: pedagogika, sústava vied o výchove a vzdelávaní, edifikácia, socializácia, autopoiesis, autokinéza.

The role of pedagogical sciences in the integration process and the process of socialization. The paper deals with the issues of opening of pedagogy to border disciplines in relation to issues of socialization as a subject of attention of sociology of education, which could be an example of integration of science about education and education.

Key words: pedagogy, a system of science on education and education, edification, socialization, autops, autokinesis.

Miesto úvodu

Vlastnosťou vedy je jej schopnosť vlastného prekonávania a rozvoja. Veda je systémom, ktorý sa ustavične sám opravuje. Obrazne možno povedať, že veda obsahuje jedinečnú schopnosť objavovať a prekonávať vlastné omyly. Pedagogiku považujeme za vedeckú disciplínu, pre ktorú by mali byť príznačné všetky uvedené vlastnosti vedy, vrátane prijímania poznatkov a interakcie procesu poznávania ostatných (predovšetkým hraničných) prírodných i spoločenských vied. V tejto súvislosti klasické chápanie pedagogiky, resp. pedagogickej vedy (Erziehungswissenschaft, educational science) možno dnes pokladať za čoraz ťažšie udržateľné. Veda a výskum, ktoré si kladú za cieľ zaoberať sa vzdelávaním a výchovou v najrôznejších sférach života spoločnosti a ktoré sa zaoberajú cieľmi, predmetom, obsahom, prostriedkami, metódami, organizáciou, deťmi, mládežou, dospelými, jednotlivcami, skupinami i celou spoločnosťou sú tak zložité, že sa prihovárame skôr za používanie pojmu **sústava vied o výchove a vzdelávaní**, a to so všetkými svojimi dôsledkami,

obsahovými i metodologickými, ale najmä prienikom a otváraním sa širokému spektru iných vedných disciplín. Tak tomu však doposiaľ nie je. O tom najlepšie svedčí tzv. štruktúra referenčných autorov, t. j. diela autorov, ktorých citujú naši pedagógovia. Na túto skutočnosť upozornil už J. Průcha (1997, str. 24).

Vedy o človeku, spoločnosti a prírode

Ak by sme mali byť dôslední, mali by sme rozlišovať medzi vedami o človeku, vedami o spoločnosti a vedami o prírode, vrátane ich metód. Tieto vedy však majú komplementárny charakter a tvoria jednotu ľudského poznania, bez toho, aby bolo možné ktorúkoľvek z nich nadradit' alebo podradit' inej, alebo ich navzájom redukovať. V tejto súvislosti považujeme za nevyhnutné rozumieť a vysvetľovať aj pedagogiku.

Vývoj vied o človeku i vied o spoločnosti zaznamenáva v ostatnom období nebyvalú akceleráciu. Tento stav je vyvolaný predovšetkým existenciou popri sebe jestvujúcich a vzájomne si odporujúcich teórií, ktorým však napriek tomu prisudzujeme rovnaké právo na existenciu. Zdá sa, že obdobie tzv. prevládajúcich teórií (mainstream, prípadne persistent theories) je nenávratne za nami a naša pedagogická veda sa s tým musí vyrovnat'. Analógiou je i zánik tzv. veľkých narácií, „metarozprávania“, na úkor jednotlivostí. Podľa krajného názoru z nich, jeden jediný, skutočne analyzovaný jav má pre vedecké poznanie väčšiu hodnotu, ako akokoľvek veľký súbor údajov o súbore znakov a ich vzájomných vzťahoch, ku ktorým by sme podriaďovali príslušný konkrétny jav. Fundamentalistickí zástancovia kvalitatívnych metód, ktorí vychádzajú z uvedených východísk, dôsledne žiadajú postupovať vo výskume *idiograficky*, t. j. postupovať na základe osobitností, neopakovateľnosti javov a dôsledne sa vyhýbať zovšeobecňovaniu. Je to typický postup kvalitatívneho výskumu, ktorý spravidla rezignuje na hľadanie a odhaľovanie zákonitostí a zrieka sa zovšeobecňovania, i keď sa stretávame v tomto smere aj s čiastočne odlišnými a menej rigoróznymi požiadavkami. Michel Foucault doslova uvádza: „*Hľadanie formy morálky, ktorá by bola prijateľná pre každého – v tom zmysle, že by sa jej každý mal prispôbiť – pokladám za de s i v é*“ (in Gál, E., Marcelli, M. 1991, str. 64). A Jean Francois Lyotard uvádza: „*Pozitívna veda nie je vedením. A špekulácia sa živí jej rušením*“ (tamtiež, str. 83). V tomto smere sa chápe pedagogika ako „oneskorená disciplína“ (Kaščák, O. 2003), teda disciplína stále tendujúca k metarozprávaniu, ktoré je v súčasnosti prakticky delegitimizované. Ako hovorí H. Kupffer¹ (1990, str. 9), „*pedagogické vedomie zaostalo za spoločenským bytím*“.

¹ Karl Wilhelm von Kupffer, nemecký pobaltský vedec, známy svojou prácou v oblasti neuroanatómie a embryológie. Študoval štruktúry centrálného nervového systému a počas svojej funkcie v Königsbergu mal možnosť preskúmať lebku filozofa Immanuela Kanta.

Prekonať stagnáciu

Tieto zdanlivo akademické problémy majú nedozeraný dosah a stavajú nás do neraz schizoidnej situácie, keď je nevyhnutné rozhodnúť sa, ako koncipovať výchovno-vzdelávací proces na školách, vrátane prípravy budúcich učiteľov. Uvediem iba stručný príklad: Zatiaľ stále ešte prevláda názor, že učitelia predstavujú v škole rozhodujúci prvok výchovno-vzdelávacieho procesu. Výchova a vzdelávanie práve ich prostredníctvom predstavujú jeden z najefektívnejších nástrojov zabezpečenia kontinuity existencie spoločnosti, odovzdávanie poznatkov predchádzajúcich generácií, ako i hodnôt, noriem, postojov a vzorcov správania, čo zabezpečuje zvyšovanie spoločenskej, hospodárskej a kultúrnej úrovne celej krajiny, a to i v medzinárodnom porovnaní. Ich vysokoškolská príprava je preto osobitne dôležitá, treba jej venovať mimoriadnu pozornosť, vrátane finančného a materiálneho zabezpečenia. Príprava budúcich učiteľov v uvedenom zmysle bude preto celkom iná, ako keby sme učiteľom pripisovali inú úlohu. Najnovšie teórie svedčia o tom, že tomu skutočne tak je. Tieto teórie (napr. pedagogický konštrukcionizmus) sú zásahom do samého jadra pedagogického myslenia, delegitimizujú učiteľovo tradičné pedeutocentrické „metarozprávania“ (Lyotard), chápujúce učiteľa vyslovene v religióznom zmysle slova (Tenorth²) ako vyvoleného vyslanca vyššej moci (moci vzdelania), ako uvádza Ondrej Kaščák vo svojom pozoruhodnom príspevku v 3. čísle čas. Pedagogická revue, ako i vo svojej dizertačnej práci, neskôr knižne publikovanej. Podľa týchto koncepcií už úlohou učiteľa nie je odovzdávanie učiva, ale skôr sprístupňovanie vhodných učebných prostredí. Tieto myšlienky úzko korešpondujú s predstavou, že je možné uskutočniť prechod od „tebaučenia“ k „sebaučeniu“, prechod, ktorý by znamenal menej vyučovania a viac učenia sa. Tieto veľmi sugestívne pôsobiace teórie, vychádzajúce z „*autopoiesis*“ žiakov však nie sú bez zraniteľnosti. Predovšetkým prechod k sebaučeniu predpokladá značný stupeň rozvinutosti autopoietických štruktúr, schopných samoreferencie, ktoré nastupujú až v istom štádiu vývoja. Na rozdiel od uzavretých biologických systémov, ktoré sú základom *autopoiesis* v radikálnom i tzv. sociálnom konštrukcionizme, v prípade človeka i spoločnosti máme do činenia s otvorenými systémami, kde prvoradú úlohu zohráva

² Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, bol vedúci Katedry [výskumu historického vzdelávania](#) na Humboldtovej univerzite v Berlíne. Podľa neho až do šesťdesiatych rokov minulého storočia sa vedy o vzdelávaní stali predmetom výskumu spoločenských vied a spojili sa s empirizmom školskej reality. Zdôrazňuje, že Humboldt vo svojom odkaze prízvukoval jednotu výskumu a výučby, nezávislosť od štátu, otvorený prístup, prvenstvo univerzít v oblasti výskumu – to všetko platí aj dnes, keď sa univerzity obhajujú pred vonkajšími zásahmi ako ústredným referenčným bodom (Forschung braucht Universität).

synergetika, interakcia s prostredím (Umwelt i Mittwelt), oscilácia systémov a otázky riešenia antropie a negantropie. V praxi to znamená, že žiak bude schopný samoučenia a samoreflexie až v istom štádiu svojho vývinu, ku ktorému môže, ale nemusí dospieť. A tu sa objavuje úloha učiteľa, resp. kohokoľvek v jeho funkcii v celkom inom svetle. Je pravda, že táto funkcia, ale aj sociálna rola a prestíž bude iná, než tomu bolo doposiaľ, objasnenie čoho je výzvou pre súčasnú pedagogiku, ktorá by sa mala práve tu pokúsiť nielen o interdisciplinaritu, ale i o syntézu a integráciu jestvujúcich prístupov. Je len samozrejmé, že aj takýto postup bude znamenať opäť iba jeden z možných. Je však neodpušiteľné, ak sa pedagogika zriekne tejto svojej v súčasnosti najaktuálnejšej úlohy, uzavrie sa do seba a odmietne integrovať, alebo aspoň reflektovať najnovšie filozofické, sociologické i psychologické teórie. Terminologické manipulácie, nekritické preberanie a najmä aplikácia poznatkov a skúseností, ktoré vznikli v odlišných historických podmienkach, nech už budeme hovoriť o edukológii, či výchovovede nič nevyriešia a neodstránia súčasné zaostávanie. „*Ak chceme prekonať stagnáciu a relatívnu jalovosť pedagogiky, zjavnú z jej informačnej chudoby*, – uvádza Wolfgang Brezinka (2002, str. 38) – *mali by sme sa pokúsiť použiť... pravidiel vedeckej metódy i pri riešení výchovných problémov.*“ A zároveň dodáva: „*Tento často kritizovaný stav... nemôžeme ovšem prekonať len tým, že tomuto odboru (rozumej pedagogike) dáme nové meno, ako educational studies, educology alebo educationology*“ (tamtiež, str. 41), na čo by nemali zabúdať ani niektorí slovenskí „výchovovedci“.

Vznikom rozsiahlej diverzity, ktorá je dôsledkom pluralizačného procesu, ktorý ustavične prebieha a dnes už nadobúda aj globalizačný charakter, sa vytvorili nové výchovno-vzdelávacie podmienky. V rámci týchto podmienok je predovšetkým školská výchova, ale i vzdelávanie len čiastkovou, len jednou z mnohých súčastí socializačných procesov. Škola sa dostáva do rôznorodých konkurenčných vzťahov a v mnohých konkurenčných súbojoch aj prehráva, či stráca dych (Kaščák, O. 2003), pred čím súčasná pedagogika zatvára oči, alebo jednoducho nedokáže zaujať adekvátne stanovisko. Významne sa zmenila i súčasná životná situácia človeka, ktorá nadobúda čoraz častejšie globálny charakter. Podľa mnohých súčasných teórií prevláda v tejto situácii neistota, nestabilita, krehkosť, nebezpečenstvo, zakorenenosť, alebo dokonca i vykorenenosť človeka. Na niektoré sme upozornili v monografii *Globalizácia a individualizácia mládeže* (Ondrejko, P. 2000 b), ale i v niektorých štúdiách (Ondrejko 1997, Ondrejko 2000 a). S osobitnou naliehavosťou hovorí o nich Zygmunt Bauman (2002). Zdá sa, že neistota sa týka predovšetkým spôsobu života, zamestnania, spôsobu obživy človeka. Nezamestnanosť sa stáva celkom prirodzenou integrálnou súčasťou nášho života, nadobúda štrukturálny charakter. Čoraz viac ľudí stráca istotu a ocitávajú sa v stave bez pocitu bezpečia, či už v zamestnaní, v osobnom či

spoločenskom, ale i rodinnom živote. Neistota sociálnej existencie komplikuje aj vyhliadky na uzatváranie trvalých ľudských zväzkov, vrátane priateľstiev. Čoraz viac narastá ľudská osamelosť v dave. Neistý a nezakorenený človek je súčasne intolerantný, neznášanlivý, podozrievavý, nedôverčivý, lebo nemá dôvod byť tolerantný k ľuďom, ktorí či už skutočne alebo iba zdanlivo stoja v ceste k jeho túžbe po bezpečnosti a istote (Ondrejko, P. 2000, str. 343 – 362). Ako stanovovať v tejto situácii výchovné ciele? Nie je jednoduchšie tváriť sa, že to tak nie je, alebo že o tom nevieme?

Ako teda riešiť túto nezávideniahodnú situáciu?

Zdanlivo rečnícka otázka tohto medzitulku znamená, že ustavične narastajúci význam vedy a vedeckého poznania v našom živote nás stavia čoraz častejšie pred otázku, čo je jej ústredným problémom a ako súvisí s odvetvami ľudských činností, v našom prípade s otázkami výchovy a vzdelávania, s výchovnou činnosťou, ktorú R. Rorty tak výstižne nazval *edifikáciou* (2000, str. 302). Jediným východiskom zo súčasného stavu je prekonávanie stagnácie pedagogickej vedy, predovšetkým jej otváraním sa hraničným disciplinám, nielen psychológii, pedagogickej a sociálnej, s čím sa už pedagogika čiastočne zmierila, ale i filozofii, osobitne filozofii výchovy, filozofickej antropológii, sociológii, osobitne sociológii výchovy, ekonómii, najmä ekonomike výchovy a vzdelávania, teda disciplinám, ktoré trestuhodne zanedbávame, nazdávajúc sa, že didaktika všetko vyrieši. Bude nevyhnutné súčasne s prienikom postmodernizmu do pedagogiky podrobiť reflexii a venovať sa i klasickým pedagogickým teóriám, vrátane duchovnovednej pedagogiky, normatívnej, kritickej i experimentálnej pedagogiky, hoci by niekomu mohli zdanlivo pripadať antikvovane a pod vplyvom postmodernizmu naivne, beznádejne, ba až prekonane.

Dalo by sa skrátene povedať, že pedagogika by sa mala pokúsiť o interparadigmatickú komplexnosť a nemala by sa dať odradiť skutočnosťou, že viaceré takéto pokusy (mimo pedagogiky) často neraz stroskotávajú.³ Považujeme za dôležité ešte dodať, že takáto komplexnosť sa osobitne vzťahuje na výskum a metodológiu, teórie pravdepodobnosti a dôvery, ktoré sa pozerajú na indukčné úsudky ako na tie, ktoré prinášajú skôr pravdepodobné závery než isté (Čupková, L. 2015).

Jedným z možných riešení integrácie je spoločný a interdisciplinárny postup pri riešení procesov permanentnej socializácie, stávania sa súčasťou spoločnosti. Práve fenomén socializácie je javom, ktorý dovoľuje tak

³ Stačí uviesť súčasný fundamentalizmus prívržencov kvalitatívnych a kvantitatívnych výskumných metód.

interparadigmatický prístup ako i interdisciplinárny prístup.⁴ Je prakticky nemožné, aby sa prienik biologického, psychického a sociálneho systému, vrátane ich interpretácie (čo tvorí jadro socializačných procesov), uskutočňoval výlučne na pôde jednej vednej disciplíny. Ak prijmem úsilie uvedených vedných disciplín chápať socializáciu ako celoživotný proces prebiehajúci v etapách, môže sa stať pri reflexii tohto procesu priestorom pre integráciu prakticky všetkých sociálnych a behaviorálnych vied, vrátane pedagogiky, priestorom pre vytvorenie skutočnej, nie iba virtuálnej sústavy vied o výchove a vzdelávaní.

Literatúra:

- BAUMANN, Z. 2002. *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta 2002.
- BÖHM, W. (Hrsg.) 2002. *Pädagogik- wozu und für wehm?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- BREZINKA, W. 2002: *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek 2002.
- ČUPKOVÁ, L. 2015. K indukcii vo filozofii vedy. In: *Studia philosophica*, 62, 2.
- GÁL, E., MARCELLI, M. 1991: *Za zrkadlom moderny*, Bratislava: Archa 1991.
- KAŠČÁK, O. 2003: Učiteľ a postmodernizmus. In: *Pedagogická revue*, roč. 2003, č. 3.
- KUPFFER, H. 1990: *Pädagogik der Postmoderne*. Weinheim: Beltz, 1990.
- MASLOW, A. H. 2000: *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona 2000.
- ONDREJKOVIČ, P. 1997: *Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV.
- ONDREJKOVIČ, P. 2000: Otázky globalizácie alebo nové pohľady na spoločnosť a mládež? In: *Sociológia*, roč. 32, 2000 a, č. 1, s. 31 – 43.
- ONDREJKOVIČ, P. 2000: Modernizácia a anómia. Je teória anómie aktuálna i v súčasnej slovenskej spoločnosti? In: *Sociológia*, roč. 32, 2000 b, č. 4, str. 343 – 362.
- ONDREJKOVIČ, P. 2002: *Globalizácia a individualizácia mládeže. Negatívne stránky*. Bratislava: Veda.
- ONDREJKOVIČ, P. 1999. *Úvod do sociológie výchovy*. 2. vyd., Bratislava: Veda.
- ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: Veda, 197 s.
- ONDREJKOVIČ, P. 2014. Proces socializácie a výchova v škole. In: *Sociální pedagogika*, 2014, roč. 2, č. 1. s. 37 – 50. Dostupné na: <http://www.soced.cz/index.php/ct-menu-item-14>.
- PRŮCHA, J. 1997: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- RORTY, R. 2000. *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava: Kaligram.

⁴ Ondrejkovič, P. Proces socializácie a výchova v škole. In: *Sociální pedagogika*, 2014, roč. 2, č. 1. s. 37 – 50. ISSN 1805-8825 dostupné na: <http://www.soced.cz/index.php/ct-menu-item-14>.

- TENORTH, H.-E.: Skepsis und Kritik. Über die Leistungen kritischer Philosophie im System des Erziehungswissens. In: Löwisch, D. J., Ruhloff, J., Vogel, P. 1988: *Pädagogische Skepsis*, St. Augustin: Academia, s. 23 – 34.
- TENORTH, H.-E.: Vielfalt pädagogischen Wissens und Formen seiner Einheit. Eine Erinnerung an Bekanntes. In: Heyting, F., Tenorth, H.-E. 2002: *Pädagogik und Pluralismus*, Weinheim ... Frankfurt/M.: Deutscher Studien Verlag s. 51 – 64.

Prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc. sa venuje otázkam sociálnej patológie, kriminológie, ako i sociológie výchovy a rodiny, sociálnej pedagogiky a otázkam metodológie spoločenskovedného výskumu. Je autorom viacerých monografií a štúdií, uverejňovaných u nás i v zahraničí. Osobitnú pozornosť venuje otázkam negatívnych stránok individualizácie mládeže, ktorá sa uskutočňuje na pozadí významných spoločenských zmien, nachádzajúcich svoj odraz v anómii rodiny. V súčasnosti pôsobí na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave.

Prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2
81499 Bratislava