

## VÝVOJOVÉ SCENÁRE PRIMÁRNEJ ŠKOLY ALEBO UČITEĽ V SIETI VZDELÁVACÍCH DOKTRÍN\*

### DEVELOPMENTAL SCENARIOS OF PRIMARY SCHOOL OR A TEACHER INTO A NET OF EDUCATIONAL DOCTRINES

Štefan Porubský

**Abstrakt:** Príspevok sa venuje niektorým otázkam vývojových trendov primárneho vzdelávania z pohľadu prekonávania súčasnej krízy školy. Autor, vychádzajúc z vývojových scenárov školstva načrtnutých v rámci programov OECD, vymedzuje vzdelávacie doktríny, ktoré v súčasnosti ovplyvňujú pedagogické uvažovanie a prácu učiteľa ako jeden z rozhodujúcich faktorov vytvárania možnej vývojovej línie primárneho vzdelávania.

**Kľúčové slová:** vývojové línie školstva; edukačné doktríny; personalistický, tradicionalistický, akontabilný a utilitaristický prístup k edukácii.

**Abstract:** The paper deals with some questions concerning the developmental trends of primary education from a perspective of overcoming the temporary school crisis. The author, on a base of the school developing scenarios outlined by OECD, defines educational doctrines influencing pedagogical thinking and activities of a teacher as one of the most important determinant of a possible developmental line of primary education.

**Key words:** developmental line of the schools; educational doctrines; personalistic, tradicionalistic, accounting and utilitarian educational approach.

Kritik konceptu znalostnej spoločnosti Konrad P.Liesmann (2008) poukazuje na to, že takáto spoločnosť by sa mala chápať ako spoločnosť, v ktorej rozum, úsudok, rozvaha, prezieravosť, dlhodobé myslenie, chytré zvažovanie, vedecká zvedavosť a kritická sebareflexia, zhromažďovanie argumentov a skúmanie hypotéz prevažujú nad iracionalitou, ideológiou, poverčivosťou, domýšľavosťou, chtivosťou a bezduchosťou. To však, podľa jeho názoru, nie je charakteristické pre súčasnú spoločnosť, ktorej osud vidí naopak v nevzdelanosti ako nutnej konzekvencie kapitalizácie ducha. Liesmann (ibid.) sa pozerá na súčasnosť z inej perspektívy a neverí, že sme svedkami prechodu od priemyselnej spoločnosti k znalostnej spoločnosti, ale skôr tu ide o to, že vedenie (znalosť) je prudkým tempom industrializované.

Ak by sme dali Liesmannovi len čiastočne za pravdu, musíme konštatovať, že škola ako inštitúcia povolaná na uchovávanie a šírenie vzdelanosti v tom pravom zmysle slova, prestáva plniť svoju pôvodnú funkciu a je v stave krízy. Optimistická rescholarizačná vývojová línia školy 21. storočia načrtnutá v štúdiu OECD *Schooling for Tomorrow* (OECD, 2001, OECD, 2003), ktorá predpokladá posilňovanie funkcií školy v podobe scenárov smerom k modelu komunitnej školy (škola ako

---

\* Príspevok je napísaný a publikovaný v rámci riešenia výskumnej úlohy VEGA č.1/0593/038 „Profesia učiteľa v elementárnom vzdelávaní – profesiografia a profesiogram“.

centrum spoločenského života obce) a model školy ako učiacej sa organizácie (orientácia na individuálne učebné procesy žiakov a sebazdokonaľovanie škôl ako učiacich sa organizácií) nie je jednoznačná. Ukazuje sa, že spoločnosť nie je schopná čeliť uskutočňovaniu aj tých vývojových línií, ktoré sa v štúdiu prezentujú ako nežiaduce. Ide o extrapoláciu ako perspektívne pokračovanie súčasného stavu v podobe dvoch scenárov – tradičný model školy (byrokraticky riadené školské systémy), krízový model školy (rozpad školy, únik z učiteľstva). Druhou nežiaducou líniou je descolarizácia ako postupná deinštitucionalizácia učenia sa prostredníctvom školy smerom k učeniu sa prostredníctvom informačným sieťami založených na báze informačno-komunikačných technológií) a uplatňovanie trhového modelu školy (trhové princípy vo vzdelávaní) (bližšie OECD, 2001, Kotásek, 2004).

Škola svojou podstatou vždy plnila kultúrno-transmisívnu funkciu, keď sa v rámci medzigeneračnej komunikácie prostredníctvom inštitútu školy uchovávali a rozvíjali kultúrne hodnoty. To, čo v tomto smere charakterizuje súčasnú školu, je hodnotová prázdnota. Legitimita a integrita školy sa uchováva systémom byrokratického riadenia, ktoré sa uplatňuje v podobe rôznych kurikulárnych modelov, kde vymedzenie cieľových kategórií neumožňuje skutočné autonómne fungovanie učiteľa v procese výučby. Aj formálne decentralizované riadenie školského systému ďalej skryte uplatňuje byrokratický prístup.

V dôsledku formálnej decentralizácie, ale byrokratického ponímania systému riadenia sa obmedzuje pedagogická autonómia učiteľov. Spoločenský status učiteľa má klesajúcu tendenciu. Ponímanie profesionality učiteľa je stále v zajatí tradičných prístupov, čomu sa podriaďuje ich príprava, v mnohom nezodpovedajúca potrebám praxe. Výsledkom je nezvládanie pedagogických situácií a profesionálna rezignácia.

Predstava o tom, že škola sa stane akousi sociálnou kotvou miestnych spoločenstiev a v rámci procesov celoživotného vzdelávania sa stane otvorenou inštitúciou poskytujúcou priestor na napĺňanie sociálnych a kultúrnych cieľov vzdelávania je dnes výrazne limitovaná hlavne tým, že škola má obrovské problémy plniť svoje primárne funkcie a ako byrokratizovaná inštitúcia nie je schopná fungovať v zmysle potrieb miestnych spoločenstiev, ktoré ju vnímajú skôr ako „štátnu“, než ako „komunitnú“ inštitúciu.

Možnosti sebazdokonaľovania škôl ako učiacich sa inštitúcií sú podmienené jednak potrebou vnímať hodnotu vzdelania ako verejný statok a teda adekvátne vzdelávanie podporovať z verejných zdrojov a na druhej strane aj širokou podporou celej spoločnosti, médií a občanov (Kotásek, 2004). Táto línia sa realizuje dnes viac na deklaratívnej, než na reálnej úrovni. Spoločenská a mediálna podpora tejto myšlienky stále nie je aktuálna. Problematická sa javí aj téza o hodnote vzdelania ako verejnom statku. Vzdelanie je stále viac vnímané ako komodita, ktorá sa za určitú cenu dá predať na trhu práce, preto je skôr spoločenský záujem o certifikovanú kvalifikovanosť než o vzdelanie ako ľudskú hodnotu. K tomu smerujú aj samotné školy vo svojom, politicky podporovanom, úsilí o špecifickú profiláciu, čím vlastne sami unikajú od myšlienky vzdelania ako hodnoty smerom k myšlienke kvalifikácie ako komodity.

Skutočnosť, že čím ďalej, tým viac sa školy vnímajú ako „certifikačné“ inštitúcie, kde cenou dokladu o kvalifikácii je čas strávený v danej inštitúcii, vedie k napĺňaniu variantu descolarizačnej vývojovej línie, ktorá je však v tomto smere deklarovaná ako najmenej žiaduca (Kotásek, 2004). Škola rezignovala na svoju formatívnu funkciu a na jej úkor sa usiluje o uplatňovanie informatívnej funkcie.

V čase moderných informačno-komunikačných technológií a internetu je však v tomto smere čím ďalej tým viac anachronickou inštitúciou. Internet poskytuje dnes mladým ľuďom informácie potrebné pre osobnostný a profesijný rozvoj, možnosť sociálnych kontaktov, príležitosť pre zábavu, ako aj zdieľanie vlastných názorov a postojov s okamžitou spätnou väzbou. Siete „učiach sa“ sú realitou, ktorá funguje aj bez účasti školy ako inštitúcie.

Školy sú deklaratívne prezentované ako spoločenské inštitúcie, ktorých cieľom je aj poskytovať rovnosť šancí v prístupe k vzdelaniu a prispievať tak k vyrovnávaniu sociálnych nerovností v spoločnosti. Skutočnosť je však taká, že sa školské systémy ocitajú v zajatí jednostranného „ekonomizovania“, keď sa do edukačného systému vnášajú tržné princípy ako jediný smerodajný ukazovateľ ich kvality. Podporovanie „profilovania sa“ škôl už na predprimárnom stupni vzdelávania vedie k ich úsiliu o maximalizáciu „zisku“ a rezignácii na pestovanie trvalých ale nekonjunkturných hodnôt.

Tradičné funkcie školy postupne zanikajú bez toho, aby to vyvolávalo pozornosť, či znepokojenie verejnosti. Descholarizácia je skrytou realitou a zasahuje stále nižšie vzdelávacie stupne školského systému. Čím viac sa totiž škola usiluje o posilňovanie svojej informatívnej funkcie (pokús o transfer zastaraných informácií modernými technológiami), tým viac upadá jej autorita a tým sa viac a viac uplatňujú byrokratické prístupy v uplatňovaní jej formatívnych funkcií, čo v konečnom dôsledku posilňuje tendenciu k uchovávaniu tradičného modelu školy a vytvára predpoklady pre fungovanie alternatívnych (ku škole) sietí „učiach sa“. Čím viac sa školy usilujú o vlastný profil, založený na maximalizácii zisku, tým sa stáva školský systém na nižších vzdelávacích stupňoch viac selektívny, znižuje sa tak pridaná hodnota poskytovaného vzdelania, čo znižuje kvalitu celého školského systému.

Ukazuje sa, že nádeje vkladané do rescholarizačnej vývojovej línie neboli celkom opodstatnené. Posilňovanie voľného trhu a prenášanie trhových mechanizmov do všetkých oblastí sociálnej existencie ovplyvnilo a ovplyvňuje aj systém vzdelávania utilitaristicky, teda tak, aby sa prispôbovalo životu, aký práve je (Štech, 2008). Utilitarizmus však nie je jediný možný prístup k vzdelávaniu a tak i napriek pesimistickému tónu, je budúcnosť pre všetky vývojové línie ešte stále otvorená. Ide o to, ktoré zo vzdelávacích doktrín budú pri formovaní prístupov k realizácii vzdelávacej praxe dominovať.

Ak uvažujeme o doktrínach (učeniach, teóriách) ktoré utvárajú súčasné podoby školy, môžeme vyčleniť ako determinujúce nasledovné:

Psychologizujúca doktrína je založená na myšlienke, ktorá za východiskom vzdelávania je individualita žiaka. Vyhľadáva a rozvíja sa jedinečný potenciál žiaka, ktorý je vnímaný hlavne v oblasti rozvíjania psychických procesov (kognitívne, afektívne, perceptuálno-motorické), kde učiteľ je v pozícii facilitátora procesov učenia sa žiaka a jeho celkového sebarozvoja. Pri hľadaní pedagogických prostriedkov na realizáciu takto ponímanej edukácie sa učiteľ obracia na psychológiu.

Sociologizujúca doktrína sa opiera o myšlienku, že zmyslom vzdelávania je sociálna adaptabilita žiakov. Školské vzdelávanie je vnímané ako školská socializácia, smerujúca k reprodukcii sociálnej integrity prostredníctvom zdieľania rovnakých hodnôt a k homogenizácii čoraz viac sa

diferencujúceho sociálneho života (Pupala, Kaščák, Humajová, 2007). V zmysle tejto doktríny sa má učiteľ, pri napĺňaní svojho poslania, obracať hlavne na sociológiu.

c) Filozofujúca doktrína vychádza vo svojich úvahách o tom, čo vložiť do rámca skúseností, ktoré má mladý človek získať v škole (Průcha, 1997), prevažne z nemateriálnych hodnotových východísk. Tieto hľadá vo filozofickej antropológii, existencialistickej, fenomenologickej alebo v analytickej filozofii, prípadne v náboženskej filozofii. V nich nachádza učiteľ antropologický, existenčný, hodnotový, etický a poznávací rozmer svojho edukačného úsilia.

d) Ekonomizujúca doktrína odráža dominanciu ekonomického myslenia v rámci trhového hospodárstva, založeného na maximalizácii zisku ako funkčného princípu fungovania spoločnosti. Takéto nazeranie sa prenáša aj do sféry, ako je napríklad vzdelávacia sféra, ktorá nie je vo svojej podstate „zisková“. Dôraz sa tu kladie hlavne na efektivitu, účelnosť a hospodárnosť školského systému, ktorý vystupuje buď ako investičná komodita na trhu, alebo je vnímaný ako prostriedok udržiavania sociálnej kohézie, vďaka ktorej sa spoločnosť stáva konkurencieschopnou v globalizovanom sociálno-ekonomickom priestore. Učiteľ pod vplyvom tejto doktríny hľadá riešenia na problémy edukačnej praxe v oblasti teórií riadenia a manažmentu, ktoré jej poskytujú nástroje na ovplyvňovanie a meranie efektivity edukácie.

Priesečník filozofujúcej a sociologizujúcej doktríny vytvára priestor pre tradicionalistický prístup v edukácii. V našich podmienkach sa nositelia tejto doktríny označujú ako zástancovia konzervatívneho prístupu, ktorým ide o návrat k podstate a pôvodnému zmyslu vzdelávania ako udržiavania behu verejného života a jeho hodnôt, nesúceho v sebe uniformnosť, nadosobné nároky a konzervatívnosť. Úlohou školy je formovanie disciplíny – tela, myslenia, poznania a medzilidskej komunikácie, čím zabezpečuje sociálnu integráciu nových generácií do existujúcej spoločnosti (Pupala, Kaščák, Humajová, 2007).

Filozofujúca a psychologizujúca doktrína ohraničujú priestor pre personalistické prístupy v edukácii. Tieto prístupy reprezentuje hlavne humanistická pedagogika. B. Kosová (2007) charakterizuje takto ponímanú edukáciu ako interakciu medzi dvoma osobami – subjektmi, s konečným zmyslom dosiahnuť systematické sebavzdelávanie a sebvýchovu. Aby sebarozvíjanie bolo možné, musí mať žiak istý priestor na vlastné postupy, hľadanie, rozhodovanie, iba tak môže produktívne tvoriť sám seba. Tento vzťah (medzi učiteľom a žiakom) preto nemôže byť direktívny, naopak musí byť nedirektívny (ibid). V tomto ponímaní je úlohou školy žiaka oslobodzovať od „závislosti“ na tom, kto ho vychováva tak, že v konečnom dôsledku preberá svoj osobnostný rozvoj do vlastných rúk.

Sociologizujúca a ekonomizujúca doktrína vytvárajú spoločný priestor, ktorý je takto vymedzený pre akontabilný prístup. Pojem akontabilný sme odvodili od pojmu akontabilita (accountability), ktorý vo vzťahu k edukácii objasňuje Š. Švec (1995) ako zúčtovateľnú (adresnú) zodpovednosť vzdelávacej inštitúcie za kvalitu poskytovaných služieb a výsledkov vzdelávania, ako aj za dôsledky svojho prístupu a postupu, aby sa bilančne preukázala adekvátnosť poskytnutých prostriedkov na kontrolovateľné cieľové výkony. Tento prístup je výsledkom hlavne internacionalizácie vzdelávania a snahou medzinárodných organizácií (EU, Svetová banka, OECD) vytvoriť systém merania kvality vzdelávania, ktoré považujú za jeden z determinantov hospodárskeho rozvoja. Ústrednou otázkou je: Ako je nutné chápať, objasňovať a merať kvalitu školskej edukácie (Průcha, 1997)? Takto potom vznikajú cieľové kategórie vzdelávania, ktoré nie sú viazané na obsahy, ale sústreďujú sa na

osvojovanie napr. kľúčových kompetencií, vďaka ktorým by sa mali absolventi jednotlivých vzdelávacích stupňov úspešne uplatňovať v hospodárskej praxi a občianskom živote.

Utilitárny prístup, vymedzený psychologizujúcou a ekonomizujúcou doktrínou, je odlišný od predchádzajúcich troch prístupov v tom, že sa neviaže na žiaden ucelený teoretický rámec. Utilitaristicky fungujúca škola sa usiluje o okamžitú odozvu na „aktuálne požiadavky“, či už ide o očakávania trhu práce alebo verejnej mienky formovanej hlavne masovokomunikačnými prostriedkami. Tieto požiadavky determinujú obsah učiva aj organizáciu edukačného procesu, kde na základe využívania edukometrie dochádza k vonkajšej diferenciacii v podobe vytvárania špecializovaných tried a edukačných programov. Zmysel edukácie sa redukuje na technológiu vzdelávania, cieľom ktorej je certifikát. Táto pedagogická spektakularita (zviditeľňovanie školy) môže vytvárať v určitých situáciách karikatúry jednotlivých vzdelávacích prístupov, ktoré sa potom stávajú vďačným terčom ich kritikov zastávajúcich niektorú protikladnú vzdelávaciu doktrínu. Tak sa tradicionalistický prístup javí ako pedagogická rigidita (dogmaticko-mechanistické vyučovanie založené na autoritatívnej pedagogickej ľubovôli učiteľa), personalistický prístup ako pedagogický impresionizmus (dôraz na príjemné zážitky žiakov zo školy bez ohľadu na ich výchovný a vzdelávací zmysel a efektivitu), akontabilný prístup ako pedagogický manažérizmus (dôraz na manažérske postupy v edukácii, mechanicky preberané z hospodárskej a finančnej sféry – škola ako „dobre riadený“ podnik).

Školská vzdelávacia prax je spleťou rozmanitých doktrín a prístupov, ktoré sa navzájom doplňujú, korigujú, prípadne sú uplatňované spôsobom, že si navzájom aj odporujú. Ukazuje sa však, že minimálne jednou z možných príčin súčasnej krízy školy je jednak výrazný odklon školy od filozofujúcich doktrín smerom k ekonomizujúcim edukačným doktrínam. Zároveň je tu ja jasná tendencia vzdelávacích doktrín vyhraňovať sa oproti konkurenčným doktrínam, ich odmietaním, kritikou ich nedostatočnosti (často len na úrovni ich „karikatúr“) namiesto ich analýzy a hľadania možných konvergencií, ktorých potreba je, vzhľadom na charakter súčasnej doby, zjavná.

V ďalšej časti príspevku sa pokúsime reagovať na niektoré nastolené otázky a problémy z pohľadu primárneho stupňa školy, lebo univerzálny pohľad na školský systém je síce možný, ale bolo by zrejme ťažké nájsť univerzálne platné návrhy. Existujú jeden dobrý dôvod, prečo primárny stupeň školy. Vyplýva z nášho predpokladu, že charakter primárneho vzdelávania sa bude v budúcnosti vyvíjať podľa odlišného scenára než vývoj vyšších edukačných stupňov. Prečo predpokladáme, že to bude tak, opíšeme ďalej. Tento predpokladaný vývoj však má jeden kľúčový determinant, ktorý spočíva vo vylúčení tej krízovej alternatívy, ktorá má podobu katastrofy, znamenajúcej zánik historicky sa etablovaných foriem školského vzdelávania.

V našich podmienkach sa primárny stupeň školského vzdelávania už tradične organizačne prepája z nižším sekundárnym stupňom školy a má podobu základnej školy. Tento model sa však, prinajmenšom od sedemdesiatych rokov minulého storočia, javí ako problematický a to minimálne z jedného závažného dôvodu, ktorým je tlak na prispôsobovanie jeho ponímania, obsahu a procesualnej stránky výučby druhému stupňu základnej školy. Prežívanie tohto prístupu až do súčasnosti je živé hlavne v akademickom prostredí, kde v dôsledku historického vývoja vysokoškolskej prípravy učiteľov primárneho stupňa školy ako derivátu študijných programov orientovaných na prípravu učiteľov všeobecno-vzdelávacích predmetov, stále vnímajú učiteľa primárneho stupňa školy ako na bazálnu úroveň redukovaného odborníka v propedeutike vybraných

vedeckých a umeleckých disciplín. Táto tendencia bola aspoň čiastočne utlmená etablovaním výskumnej oblasti a študijného odboru predškolská a elementárna pedagogika, ktorá vytvára priestor pre skúmanie a ďalší rozvoj primárneho vzdelávania ako špecifickej a osobitej oblasti edukačnej reality (bližšie Pupala, Kolláriková, 2004). To zároveň vytvára predpoklady na napĺňanie „nekatastrofických“ scenárov a potenciál na rescholarizáciu primárnej edukácie. O tom, aká by mohla byť podoba tejto rescholarizácie, môžeme v tejto chvíli len špekulovať.

Primárny stupeň školskej edukácie má svoje historické, ontogenetické, systémové, didaktické a takpovediac filozofické odôvodnenie. Každá zo vzdelávacích doktrín a na nich založených vzdelávacích prístupov má pre jeho perspektívne potvrdenie určitý význam.

Personalistický prístup, rešpektujúci princípy humanistickej pedagogiky, je založený na hodnotách ľudskej osobnosti, ktorá je špecifickým priesečníkom spoločenského a individuálneho, objektívneho a subjektívneho, minulého, prítomného a budúceho v človeku (Klimeková, 2001). Osobnosť dieťaťa je tu vnímaná ako intencionálna, sebarozvíjajúca sa bytosť, ktorá presahuje seba smerom k nadindividuálnym hodnotám zabezpečujúcim homogenitu spoločnosti, ktorej je súčasťou, v tom vidí hodnotu edukácie.

Tradicionalistický prístup sa opiera o hodnoty spoločenské, ktoré zabezpečujú hodnotovú homogenitu spoločnosti, založenej na disciplinovaní jednotlivca jeho sociálnou kontrolou a adaptáciou, v čom spočíva hodnota školy.

Akontabilný prístup neodmieta hodnoty ako také, ale ako relevantné berie do úvahy len tie, ktoré majú cenu (rozumej – dajú sa úspešne zužitkovať v hospodárskom a občianskom živote).

Utilitaristický prístup sa nezaobrá hodnotami vôbec, pre tento prístup je relevantná len cena edukácie, teda zisk (úžitok) nadobudnutý vďaka vzdelaniu.

Otázka znie: Ktorý z uvedených prístupov dokáže poskytnúť hodnotovo-teoretický základ pre možné rescholarizačné scenáre primárneho stupňa vzdelávania ako osobitého segmentu školského systému? Paradoxne, ako jednoznačne vyhranený voči ostatným, pravdepodobne ani jeden, lebo odmietavou kritikou sa sám ukracuje o ďalšie aspekty fungovania spoločnosti, a tým aj možnosti reagovať na jej výzvy. Prikláňame sa ku konvergentnému modelu, ktorý však svoj fundament nachádza v kritickej reflexii myšlienok humanistickej orientovanej pedagogiky. Dôvod je jednoduchý. Vzdelávanie ako také je síce sociálny fenomén, ale proces vzdelávania a jeho dopady sa týkajú vždy konkrétneho človeka, nech je súčasťou akejkoľvek veľkej sociálnej skupiny. Vzdelávanie (resp. výchova a vzdelávanie) má antropologické východiská aj efekty.

Kučerová (1990) hovorí o dvoch kategóriách uchopovania ľudskej existencie. Je to kategória intencie a kategória transcencie. Sú vyjadrením toho, že konanie človeka nemožno chápať len ako intencionálnu činnosť smerujúcu k pretváraniu prostredia tak, aby v ňom prežil. Je to i činnosť transcendentálna, v zmysle toho, že človek sa usiluje ciele prekračovať, nechce iba prežiť, ale v každej činnosti presahovať sám seba ako aktuálnu ľudskú entitu. Práve kategória intencie a transcencie sú dôvodom, prečo v tomto zmysle odmietať kritiku predstaviteľov tzv. konzervatívneho prúdu v pedagogike, smerujúcu k humanistickej ponímanej edukácii (napr. Kaščák, Žoldošová, 2007). Jej predstavitelia argumentujú tým, že funkciou edukácie je vpravovanie

jednotlivca do spoločnosti indoktrináciou existujúcich spoločenských hodnôt na individuálnu úroveň. Podľa nášho názoru pracujú s dvomi mylnými premisami.

Prvá je, že spoločnosť ponímajú nie ako nad-individuálnu, ale ako mimo-individuálnu entitu, v ktorej je jednotlivec nejakou bližšie nevymedzenou „pod-sociálnou“ entitou. Druhá vyplýva z prvej a spočíva v tom, že v ich ponímaní je spoločnosť, do ktorej má byť jednotlivec vpravovaný, len tak historicky (akosi mimo antropologického rámca) daná.

Spoločenstvá termitov sú obdivuhodne fungujúcim „sociálnym“ organizmom, ktorý vykazuje relatívnu „sociálnu homogenitu“, ktorá sa vytvárala v dlhých časových obdobiach evolučným tlakom (ktorý sa formoval v „mimotermitových“ rámcoch). Aj ľudské spoločenstvá sú obdivuhodne fungujúcim sociálnym organizmom, ktorý je však, na rozdiel od termitov, iba v malej miere formovaný evolučným tlakom. Jeho formatívnou zložkou sú dve už spomínané kategórie ľudskej existencie – intencia a transcendencia. Tie spočívajú v tom, že človek hľadá a určuje zmysel svojej existencie ako jedinca, ktorý potvrdzuje svoju existenciu činmi. Tieto činy nie sú len sebatpotvrdzujúce – intencionálne, ale aj transcendentujúce do nadindividuálnej – sociálnej úrovne, kde človek vstupuje do polylógu,<sup>63</sup> ktorý je platformou vytvárania kultúry ako spoločenského tmelu. Transcendencia individuálneho v sociálne je základom ľudskej spoločnosti a všetkých jej funkcií. Je preto prirodzené, že vzdelávanie (výchova a vzdelávanie) má antropologické východiská a svoju pozornosť obracia k osobnosti človeka (žiaka). K tomu však musíme dodať, že antropológia (Klimeková, 2001) vníma problematiku človeka v jeho konkrétnej historicko-kultúrno-činnostnej charakteristike. V tomto ponímaní ide o človeka ako dejinotvorný subjekt, aktívnu, kultúrno-tvorivú a cieľavedomú spoločensko-praktickú bytosť, ktorej kvality sú priamo úmerné kvalitám sociálneho prostredia, do ktorého je zasadená. Tieto kvality nie sú súhrnom statických, nemenných vlastností, ale rozvíjajú sa v interakcii jedinca a spoločnosti na základe ľudskej podstaty, biologickej a sociálnej dedičnosti. *„Preto je osobnosť človeka špecifickým priesečníkom spoločenského a individuálneho, objektívneho a subjektívneho, minulého, prítomného a budúceho v človeku“* (Klimeková, 2001).

Na to, aby človek ako individualita vstúpil do polylógu s inými členmi svojej society, aby svojim konaním „mal na veci vplyv“, potrebuje vlastniť poznanie interpretatívnych a regulatívnych pravidiel spoločnosti (o nich viac Bačová, 2000) a kultúrne nástroje dorozumievania ako atribúty sociálnej kohézie. Tu vidíme priestor pre, tradicionalistami preferovaný, koncept kultúrnej gramotnosti ako schopnosti participovať na užívaní prvkov kultúry v ich vlastnej podstate (Pupala, Zápotočná, 2001), ktorú však nemožno vnímať len ako adaptáciu na dopredu dané formy, ale skôr o aktívne vytváranie týchto foriem viažucich sa na produktívne životné výkony jedincov.

V tomto momente sa nám vynára potreba ozrejmiť, ako chápeme pojmy výchova a vzdelávanie. Myslíme si, že dobrým, a dnes aj žiaducim východiskom pre objasnenie výchovy, je idea psychagógie. Táto stojí na myšlienke kvalitatívneho rastu či rozvoja „vnútra“ človeka a súvisí s jeho úlohou dopracovať sa k vlastnej autentickosti (Gáliková Tolnaiová, 2007). Je to vlastne kultivácia ľudského potenciálu ako celku, bez zjavného, zvonka stanoveného účelu. Je to pohyb znútra von, v ktorom sa ľudská bytosť stáva vo svojej podstate akceptovanou svetom, ktorý sa jej za asistencie, vedenia, agógie otvára.

---

<sup>63</sup> Dialóg – komunikácia dvoch subjektov, polyológ – vzájomná komunikácia mnohých subjektov, spoluvozenie.

Oproti tomu vzdelávanie je účelové. Prichádza zvonka, z objektívneho sveta a smeruje dovnútra subjektu. Je to disciplinovanie mysle, ducha a tela v rovine kognitívnej, afektívnej aj perceptuálno-motorickej s cieľom osvojiť si to, čo je dané – teda kultúru ako fundament spoločenského bytia.

Praktizovať len výchovu v zmysle psychagogickom znamená postupovať permissívne voči tomu, kto je vedený. Praktizovať len vzdelávanie znamená uplatňovať indoktrinačné postupy. V škole má prebiehať edukácia: ciele sociálne konanie, ktoré hľadá spôsoby harmonizácie výchovy – agógie a vzdelávania – formovania ako dvoch komplementárnych spôsobov kompenzácie antropologickej nehotovosti človeka.

Vzniká tu otázka, aké je miesto v takto ponímanej edukácii pre akontabilné a utilitaristické prístupy. Bolo by jednoduché povedať, že žiadne. Tým by sme však ignorovali skutočnosť, že škola ako inštitúcia je sociálne podmienená. Súčasný internacionalizovaný politický, kultúrny, sociálny a ekonomický priestor, ktorého sme súčasťou, hľadá úplne prirodzene spôsoby kohézie, v ktorej sa edukácia javí ako jeden z dôležitých komponentov. Je nezanedbateľným nielen preto, že je priestorom výchovy a vzdelávania, ale aj preto, že poskytuje kvalifikáciu na uplatňovanie sa vo verejnej sfére. Akontabilita sa stáva dôležitým ukazovateľom, ako škola plní práve túto svoju funkciu. Je preto prirodzené, že niektoré procesy sa v rámci rozvoja školy dynamizujú v zmysle aktuálnych verejných očakávaní. Čo je však z nášho pohľadu podstatné, škola nesmie dopustiť hodnotovú prázdnotu.

Tu sa opätovne dostávame k nami vyslovenému predpokladu, že budúcnosť primárneho stupňa vzdelávania sa bude vyvíjať podľa iných scenárov než vyššie edukačné stupne. Treba však zdôrazniť, že tento náš názor nie je prognózou, len upriamením sa na špecifický potenciál tohto segmentu vzdelávacej sústavy, ktorý môže v ďalšom období využiť v prekonávaní krízy vo svoj prospech.

Javí sa, že sekundárny a terciárny stupeň vzdelávania v úsilí zabrániť descolarizácii bude mať tendenciu čím ďalej tým viac smerovať k pragmatickým riešeniam a „modernizovať sa“ hlavne v zmysle požiadaviek trhového hospodárstva – využívaním moderných technológií vzdelávania učí hlavne to, čo budú žiaci v živote potrebovať (napr. osvojovanie kľúčových kompetencií). Tlak týchto požiadaviek v niektorých krajinách dolieha aj na primárny, dokonca predprimárny stupeň vzdelávania (dobrý príklad je slovenská koncepcia školskej reformy – vid' štátne vzdelávacie programy ICED o a ISCED 1). Dá sa však predpokladať, že toto utilitaristické „nadšenie“ ochabne a budú sa prinášať také rozhodnutia, ktoré budú na primárnu edukáciu klásť vyšší dôraz v zmysle potreby vytvárať pre pragmatickú školu trvalý antropologický a kultúrny fundament. A tak dôjde k posilňovaniu edukačnej harmonizácie psychagogógie a osvojovania kultúrnej gramotnosti. Zrejme sa oslabia scientistické tendencie vnímať vyučovacie predmety ako propedeutiky vedy, umeleckých odborov a športu. Čo sa zachová bude školský charakter edukácie tak, ako sa postupne vyvíjal v tomto civilizačnom okruhu od čias antiky. To vytvára predpoklady pre rescolarizačnú vývojovú líniu primárneho stupňa školy v blízkej budúcnosti poznačenej descolarizáciou školských systémov.

## LITERATÚRA

BAČOVÁ, V. 2000. *Súčasný smery v psychológii: Hľadanie alternatív pozitivizmu*. Prešov: FFPU, 2000.



GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia alebo o „obrate k psychagógii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava: IRIS, 2007.

KAŠČÁK, O., ŽOLDOŠOVÁ, K. (eds.) 2007. *Námety na reformu počítačného vzdelávania*. Bratislava: Renesans, 2007. ISBN 978-80-696777-6-5

KLIMEKOVÁ, A. 2001. *K niektorým problémom formovania človeka. Filozofické problémy človeka a jeho autenticity*. Prešov: PU, 2001.

KOSOVÁ, B. Podstata edukácie, edukácia ako proces. In: Kosová, B., Kasáčová, B.: *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007.

KOTÁSEK, J. Budoucnost školy a vzdělávání. In: Walterová, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.

KUČEROVÁ, S. 1990. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno: PF MU,

OECD: *Education Policy Analysys: 2001 Edition*. Paris: OECD, 2001.

OECD: *Networks of Innovation*. Paris: OECD, 2003.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002.

PUPALA, B., KAŠČÁK, O., HUMAJOVÁ, Z. Rub a líce kurikulárnej transformácie. In: Kaščák, O., Žoldošová, K. (eds.): *Námety na reformu počítačného vzdelávania*. Bratislava: Renesans, 2007.

PUPALA, B., ZÁPOTOČNÁ, O. 2001. Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. In Kolláriková, Z., Pupala, B. (eds.): *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001.

PUPALA, B., KOLLÁRIKOVÁ, Z. 2004. Predškolská a elementárna pedagogika ako odbor vysokoškolského vzdelávania. In: *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku*. Bratislava: FF UK, 2004.

ŠTECH, S. Pedagogika mezi vědou a ideologií – pokrok nebo úpadek vědeckosti? In: *Pedagogický výskum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové: Gaudeamus UHK, 2008.

ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 1995.

## Kontakt

PaedDr. Štefan Porubský, Ph.D., Pedagogická fakulta UMB, Ružová 13, Banská Bystrica

[sporubsky@pdf.umb.sk](mailto:sporubsky@pdf.umb.sk)

„Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0026-07.“

[zpět na obsah](#)