

## **Lechta, V. (Ed.). (2013). *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty.***

Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Monografia vyšla v rámci riešeného projektu KEGA *Inkluzívna edukácia ako viacdimenzionálny výchovný problém*. Spôsob jej spracovania poukazuje na nevyhnutnosť transdisciplinárnosti pri realizovaní inkluzívnej pedagogiky v praxi, o čom svedčí aj samotné zloženie jej autorov, nakoľko ide o kolektív mienkotvorných odborníkov z rôznych oblastí zo Slovenska, Českej republiky, Nemecka, Maďarska a Poľska.

*Vstupná reflexia* (autor V. Lechta) nesúca rovnaký názov ako samotná monografia, poukazuje na nevyhnutnosť nazerania na inkluzívnu pedagogiku cez jej jednotlivé komponenty. Spracovanie uvedených komponentov (historický, etický, špeciálnopedagogický, psychologický, sociálny, medicínsko-biologický, školsko-politický, aplikačný a profesijný) člení monografiu na jednotlivé kapitoly, čo čitateľ ocení najmä z hľadiska prehľadnosti a orientovania sa v monografii.

Prvá kapitola (autorka B. Kudláčová) sa prostredníctvom *historicko-filozofického komponentu inkluzívnej pedagogiky* zaoberá samotným konceptom inkluzívnej edukácie. Treba oceniť, že nejde len o analýzu inkluzívnej edukácie ako ju poznáme od 90. rokov minulého storočia, kedy sa začala intenzívne rozvíjať predovšetkým v anglo-americkéj časti sveta, ale ide o analýzu vývoja inkluzívnej edukácie v kontexte širších historických a filozoficko-antropologických súvislostiach už od čias židovského a kresťanského náboženstva. Rovnako treba oceniť, že kapitola neposkytuje len zhodnotenie inkluzívnej edukácie z hľadiska jej pozitív, ale upozorňuje aj na jej možné negatíva, čo v konečnom dôsledku poskytuje komplexnú reflexiu inkluzívnej edukácie, nakoľko v závere danej kapitoly je navrhnutá revitalizácia konceptu inkluzívnej edukácie.

V druhej kapitole (autori A. Rajský, B. Śliwerski) v rámci *etického komponentu inkluzívnej pedagogiky* sa vychádza z presvedčenia o rovnosti všetkých ľudí bez ohľadu na ich biologické determinácie a kultúrne či sociálne okolnosti. Cieľom je poukázať na etické súvislosti inklúzie. Napriek tomu, že uvedená kapitola sa môže zdať z hľadiska čitateľnosti náročnejšia, nakoľko sa vyznačuje značným filozofickým charakterom, jednoznačne sa z nej dá pochopiť hlavná myšlienka, ktorá poukazuje na odvrátenú stranu súčasnej modernej doby, v ktorej je hodnota človeka často vnímaná prostredníctvom jeho schop-

nosti a možnosti dosahovania optimálnych ekonomických výkonov a zabúda sa na jeho mimovýkonovú hodnotu.

Kým prvé dva komponenty pojednávajú o inkluzívnej edukácii z hľadiska filozoficko-úvahového, tretí *špeciálnopedagogický komponent inkluzívnej pedagogiky* (autori D. Tarcsiová, E. Žovinec) sa vyznačuje skôr prakticko-aplikačným spôsobom spracovania. Pozornosť je venovaná nielen špeciálnej pedagogike smerom k posilneniu a rozšíreniu jej oblastí (napr. oblasť edukácie osôb s viacnásobným postihnutím, transformácia špeciálnych škôl na zdrojové centrá), ale aj v súvislosti s myšlienkou inklúzie. Mohli by sme povedať, že uvedená kapitola prináša akési upokojenie pre samotných špeciálnych pedagógov, u ktorých v súvislosti s ideou inkluzívnej edukácie začali prevládať neopodstatnené obavy o ich zbytočnosti. Špeciálnopedagogický komponent inkluzívnej pedagogiky jednoznačne poukazuje na význam a dôležitosť špeciálnej pedagogiky ako vednej disciplíny a špeciálnych pedagógov ako odborníkov pre oblasť inkluzívnej pedagogiky a inkluzívnej edukácie jedincov s postihnutím, narušením a ohrozením.

Inkluzívna edukácia ako možnosť spoločného vzdelávania žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením s intaktnými žiakmi poukazuje na nevyhnutnosť *psychologického komponentu inkluzívnej pedagogiky*. Prínos psychológie pre úspešnú inkluzívnu edukáciu je v kapitole (autori L. Požár, J. Gajdošíková Zeleiová) jasne deklarovaný jednak poznaním postojov spoločnosti k osobám s postihnutím (nachádzame tu viacero odkazov na výskumy venujúce sa uvedenej problematike), ale aj mimoriadne dôležitou oblasťou, akou sú postoje samotných rodičov k svojmu dieťaťu s postihnutím, ktoré sú veľmi jednoduchým a zároveň zrozumiteľným spôsobom popísané. To ocenia predovšetkým rodičia, ktorí možno nevedia alebo ešte len hľadajú spôsob, ako sa vyrovnat' s tým, že ich dieťa má postihnutie. Komplexnosť kapitoly z hľadiska psychologického komponentu inkluzívnej pedagogiky je naplnená aj vďaka tomu, že je pozornosť venovaná vybraným všeobecným psychologickým osobitostiam jedinca s postihnutím, ktoré sú opätovne na viacerých miestach podložené výskumnými zisteniami.

Zatiaľ čo psychologický komponent sa zameriaval predovšetkým na postoje spoločnosti a rodičov k deťom s postihnutím, *sociálny komponent inkluzívnej pedagogiky*, spracovaný v následnej kapitole (autormi M. Vágnerová, N. Bizová, M. Adamík Šimegová) sa viaže už na obdobie nástupu dieťaťa s postihnutím do školy. Opodstatnený význam tejto kapitoly spočíva v tom, že sú v nej popísané praktické problémy, ktoré sa v rámci inkluzívnej edukácie veľmi často vyskytujú, a ktoré v konečnom dôsledku majú značný podiel na tom, či

inkluzívna edukácia konkrétneho dieťaťa bude úspešná. Ide o popis a rozbor problémov ako výber vhodného typu školy pre dieťa, jeho úspešná adaptácia na školu, sociálne interakcie žiakov, sociálna pozícia žiaka s postihnutím a jeho participácia na živote školy, či výskyt možného tyranizovania a šikanovania žiaka s postihnutím. Význam sociálneho komponentu inkluzívnej edukácie sa často podceňuje. V tomto prípade treba konštatovať, že mu bola venovaná dostatočná a patričná pozornosť, čo treba deklarovať a pozitívne vyzdvihnúť.

Príklady o podmienkach a možnostiach inkluzívnej pedagogiky sú prezentované prostredníctvom *aplikačného komponentu inkluzívnej pedagogiky* (autori A. Leonhardt, A. Perlusz, G. Gunia). Konkrétne ide o inkluzívnu edukáciu žiakov so sluchovým postihnutím v Nemecku, Maďarsku a Poľsku. Kapitola prináša výsledky výskumov v uvedených krajinách a poukázanie na vytvorenie nevyhnutných podmienok, ktoré zabezpečia úspešnosť inkluzívnej edukácie. Jednou z takýchto podmienok sú aj profesijné kompetencie inkluzívneho pedagóga, ktoré sú v monografii prezentované v rámci *profesijného komponentu inkluzívnej pedagogiky* (autorka K. Vladová). Táto záverečná kapitola nielen že prináša prehľad kompetencií, či už osobnostných alebo profesijných, ktoré by mali mať pedagogickí a odborní pracovníci v rámci inkluzívnej edukácie osvojené, ale zároveň poskytuje príklad z praxe, ktorý možno vnímať ako inšpiráciu a motiváciu pre zainteresovaných.

Po prečítaní monografie treba uznať, že kolektívu autorov, ktorí sa spolupodielali na zostavení monografie *Inkluzívna pedagogika a jej komponenty* sa skutočne prostredníctvom jej jednotlivých komponentov podarilo problematiku inkluzívnej pedagogiky obsiahnuť dôkladne, tak po stránke kvantitatívnej ako aj kvalitatívnej. Svedčí o tom aj skutočnosť, že okrem odborníkov z oblastí ako pedagogika, špeciálna pedagogika, liečebná pedagogika, psychológia, sociológia či medicína, nájde monografia svoje uplatnenie i u vysokoškolských študentov pedagogického zamerania, rodičov dieťaťa s postihnutím, narušením a ohrozením alebo u rodičov tzv. intaktných detí, ktorí sa chcú o inkluzívnej pedagogike niečo dozvedieť. Rovnako prináša podnetné informácie aj pre mimovládne organizácie ako aj tých, ktorí s inkluzívnou edukáciou síce nepracujú priamo v prostredí škôl, ale napriek tomu, sú to práve oni, ktorí v konečnom dôsledku o nej rozhodujú.

Ivana Šuhajdová  
Trnavská Univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta,  
Katedra pedagogických štúdií

**Kudláčová, B., & Rajský, A. (Eds.). (2012).  
*Európske pedagogické myslenie od moderny k postmoderně  
po súčasnosť.***

Trnava: Veda.

Recenzovaná publikace je sborníkem 15 prací spoluřešitelů výzkumného projektu MŠ SR VEGA. Úvodem se sluší připomenout koncepční iniciativu B. Kudláčové, která dlouhodobě systematicky usiluje o rekonstrukci filosofie výchovy a dějin pedagogického myšlení na bázi antropologické pedagogiky (viz monografie *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*, 2007 nebo *Dejiny pedagogického myslenia*, 2009). Posuzovaný sborník navazuje na předchozí týmové dílo *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu* (2010) a *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve* (2011). Celkové zaměření sborníku vystihuje v záhlaví citovaná myšlenka významného slovenského pedagoga J. Čečetky: „Výchova se zásadne staví pozitivně k člověku a k životu a vylučuje se tu apriórne každá deštrukcia ako taká.“

Sborník otvírá svou studii o moderně Andrej Rajský. Modernu vymezuje v užším smyslu jako „novou dobu“ po přechodném mezidobí humanismu a renesance, tedy od začátku 17. století. Podává historický přehled vůdčích osobností a směrů západního myšlení od nástupu nové kosmologie, metodologie, epistemologie, antropologie, přírodovědy. A tak oceníme Nové organon a empirismus Francise Bacona stejně jako Rozpravu o metodě a racionalismus René Descarta. Vzpomeneme zásluh Martina Kopernika, Galileo Galileie a Isaaka Newtona. Moderní mentalitu nám představí široké mezinárodní hnutí osvícenství, angličtí empiristé, francouzští encyklopedisté, romantik Jean Jacques Rousseau, kritický idealista Immanuel Kant a celá kohorta jeho následovníků, kteří tak nebo onak hledali podstatu, smysl, věc o sobě. Ve jménu rozumu, poznání, vědy chtějí učinit svět lepším a člověka šťastnějším. Lidé sledují industriální rozmach a věří v pokrok, vidí jej na vlastní oči. A tak jen pesimisté (Schopenhauer, Nietzsche) se neangažují na rozdíl od pozitivistů, marxistů, utilitaristů, pragmatistů. Úvaha ústí do tohoto závěru: Technicistní a technokratická společnost byla vedena kolektivní představou, že je možno racionálně ovládat život a že vědecko-technický pokrok zabezpečí růst jeho kvality. Tyto představy vzaly za své dvěma ničivými světovými válkami, hrůzou Osvětami, nelidskými politickými despociemi, pádem Berlínské zdi a nástupem postmoderny.

Charakteristické znaky moderny tematizuje ve své studii také Marek Wiesenganger. V úvodu předesílá, že moderní myšlení se šířilo Evropou postupně, postupně se stávalo převládajícím způsobem interpretace skutečnosti, organizace společnosti a vytváření kultury. A že moderní dobu od samého počátku provázejí krize, otřesy, rozpory, negativní reakce. Autor poukazuje na ztrátu představy stabilního uspořádání světa ztrátou geocentrického uspořádání vesmíru. Tím se pro moderní dobu otevřel horizont neohraničenosti, nekonečna, kosmos se stal otevřeným systémem v neustálém pohybu a člověku se otevřela cesta pro hledání sebe sama. Teologické kořeny má moderní rozdělení světa na přirozený a nadpřirozený (od Boha). Pojem příroda expandoval natolik, že postupně obsáhl celý reálný svět. I člověk se svou přirozeností je ponechán sám sobě, nezávisle na Bohu. Modernu vyznačuje i nové postavení myšlení a poznání po ztrátě teologické garance jeho jistoty. Karteziánská jistota se dokazuje měřením, myšlení a pravda jsou samoevidentní a performativní. Poznání je kritériem bytí, ale i formou ovládnutí poznatého. Pravda odhaluje skrytá tajemství a zákony přírody ve prospěch lidstva. (Připomeňme v zájmu historické věrnosti, že spojení poznání s přetvářecí praxí u zakladatelů moderny se týkalo řemesel a jednoduché mechaniky, jako je kladka, páka, kolo na hřídeli...) Na uvedené znaky moderny navazuje autor i studií o lidském bytí jako subjektu. Jde o situaci, v níž se člověk octl po pádu stabilního, hierarchického Božího světa. Hledá svou podstatu, vznikají vědy o člověku, včetně filozofické antropologie. Centrem sebeurčení lidského bytí se stal subjekt, jehož způsob sebeuskutečňování byl ztotožněn i s principem uspořádání světa. Dominantním principem se stalo myšlení a racionalita. Čistě racionální model však vyvolal nesouhlas a pokus určit subjekt jako chtění a vůli, prožívání a pocitování. Až sem lze souhlasit. Avšak svět lidského chtění není jen autorem odmítnutá Nietzscheova vůle k moci. Dříve tu byl Schopenhauer a s ním a vedle něho svět hodnot, norem, ideálů řady axiologických škol. Homo humanus, etika soucitu. Homo brutalis jako vyústění je jednostranná redukce ideového dědictví moderny a poukazuje spíše k charakteristikám postmoderny. Totéž se týká úvahy o pokroku jako seberealizování subjektu. Základní myšlenka evropské duchovní kultury směřovala k mravnímu zdokonalení člověka. V tom byl spatřován smysl lidských dějin a poslání člověka přetvářet svět, za předpokladu získávání lidské svobody a přijímání odpovědnosti. Společenská praxe tento ideový model evropské kultury postupně opouští a deformuje. K deformacím patří i autorem vypočítávané absolutizované znaky jako vědeckost, kvantitativnost, nevyhnutelnost, totálnost, projektovost, technokratismus. Pozornost si

zaslouží poukaz na zamlčené předpoklady, které bezpochyby mohou (např. i v pedagogice) objasnit ty nebo ony přístupy, ovlivněné nevyslovenými vzory a ideály, ať už v dobrém, nebo ve zlém.

Tři stati jsou věnovány výkladu postmoderny. Peter Rusnak podává pohled historický (diachronický). Sleduje vznik termínu ve světě umění v 1. polovině 20. stol. a jeho sebejistý vstup do světa filozofie spiskem J. F. Lyotarda z konce 70. let. Situaci postmoderny vytváří postindustriální etapa pozdního kapitalismu s nebyvalou pluralitou světových názorů a životních způsobů. Autor sleduje vznik problému u I. Kanta, který popsal různé typy racionality a postuloval jediný společný rozum. Rovněž G. W. F. Hegel deklaroval existenci jednoho rozumu a E. Husserl orientoval svou pozornost na zkoumání transcendentální subjektivity. Odkrytí plurality rozumu se váže k myšlení F. Nietzsche, G. Deleuze a J. Derridy. Na poli moderní logiky uvádí autor K. Goedela a T. S. Kuhna. Problémové pole doplňuje princip diskontinuity M. Foucaulta. Autor interpretuje názory uznávaných zakladatelských představitelů postmoderny i reprezentanta mladší generace, jímž je G. Lipovetsky. Podle něho jsme občany rozporuplné kultury, v které se mísí principy modernismu a demokracie s principy hedonismu, konzumentství, radikálního individualismu a narcisizmu, sexuálního liberalismu. Situace vyvolává potřebu obnovit alespoň minimální morálku.

Andrej Rajský si klade otázku, zda je postmoderna novou érou myšlení a jednání lidí v nové etapě dějin, nebo zda je to jen určitý způsob myšlení, vyjadřování, senzibility, který radikalizuje některé prvky, známé již z předchozího období. Připomíná naši „současnost“ jako post-postmoderní čas a některé epifenomenálnosti a efemérnosti postmoderny, která se sama chytila do pasti „velkých příběhů“, od kterých nás chtěla osvobodit. S přehledem po literatuře a problematice předkládá řadu charakteristických rysů postmoderny, jako jsou: pluralizace pravdy, relativizace hodnot, individualizace života a funkcionizace sociálních vazeb, globalizace nejistoty, transformace náboženské zkušenosti, utilitarizace kultury, spolužití v diverzitě. Stať je přehledně utříděná, bohatě zdokumentovaná a oprávněně kritická. Končí úvahou, že pluralita neruší závaznost a že postmoderní situace klade zvýšené etické nároky na ochranu práv každého. Varuje před rezignací a primitivismem pohodlného relativismu bez odpovědnosti. Charakteristiky postmoderního myšlení mají sloužit k lepšímu porozumění vztahům, způsobům života a hodnotovým orientacím současného člověka.

Martin Dojčár řeší otázku z oblasti filozofické antropologie po podstatě člověka v postmoderně. Se smyslem pro konkrétní detail charakterizuje zrození a podstatné rysy postmoderny a ideové konstanty postmoderního chápání člověka. Z galerie antropologických typů vybírá pro modernu charakteristický typ homo faber a homo cumulans (odpovídá stadiu raného kapitalismu), pro postmodernu typ homo faber a homo consumens (odpovídá hyperkonzumní společnosti pozdního kapitalismu). Autor by mohl zvýraznit naznačený kritický odstup od prezentovaných typů.

Další dva příspěvky se týkají současnosti a navozují otázku, zda je současnost ještě postmodernou nebo jako postpostmoderná novou fází zrychleného vývoje euroamerické civilizace. Slavomír Gálik pojednal charakteristické znaky současnosti s komplexním přehledem. Svou úvahu odvíjí od analýzy markantního nástupu zrychlené globalizace v druhé polovici 20. stol. Působí tu zrychlený ekonomický růst, nové technologie, doprava a komunikační média, migrace etnik a kultur, populační exploze, rozbití atomového jádra, dobývání kosmu, informační revoluce, objev genetického kódu. Nástup zrychlené globalizace koreluje s postmodernou, ale v lecčems si protiče. Postmoderná rozkládá a destruuje, globalizace naopak spojuje a vytváří nové struktury. Autor podává zasvěcený pohled do světa elektronických médií, zvláště internetu a ukazuje význam počítačové technologie, komunikace a sociálních sítí pro etablování informační (vědomostní) společnosti. Upozorňuje na některá nebezpečí procesů, které virtualizují realitu a marginalizují lineární čas a fyzický prostor. Vystupuje proti redukci významu lidského poznání jen na utilitární využití v ekonomické praxi. Zvláštní pozornost věnuje ekologické krizi a lidské odpovědnosti za stav světa. Poznání příčin globalizačních rizik umožní i hledat cesty k nápravě, což se neobejde bez překonání současného egoidního přístupu ke skutečnosti.

Zuzana Sitarčíková referuje o postavení člověka, který je v současnosti vystaven vlivům informační, konzumní a znalostní euroamerické civilizace. Vedle přetrvávajících aspektů postmoderny objevují se aktuálně nové odlišnosti. Člověk je stále více tvůrcem světa (i nového prostoru, kyberprostoru), stává se stále více i tvůrcem sebe sama. Po rozmanitých obrazech člověka od antiky k dnešku se objevuje nový typ – homo perfectus. Jde o verzi nového člověka, kterou vytváří ideologie tzv. transhumanismu nebo hnutí Extropiánů. Lidský organismus má být zbaven všech biologických nedostatků a omezení, prostřednictvím nanotechnologií, genového inženýrství, psychofarmakologie,



informačními a kognitivními technikami atp. Ve hře je i rozmnožování klonováním a nesmrtelnost prostřednictvím kryoniky. Člověk se stane „postčlověkem“. Autorka podává přehled o zajímavé literatuře a o zajímavých autorech na pomezí vědy a science fiction. Čtenář se nezbaví dojmu, že jde o zájmovou oblast hrstky privilegovaných obyvatel Kalifornie, kteří z hlediska plastické a estetické chirurgie redukovali člověka na bytost biologické tělesnosti bez ambicí duševních, sociálních, kulturních, duchovních. Autorka tuto redukci nesdílí, hlásí se k ochraně autentické lidskosti, úcty k životu a jeho neredukovatelného smyslu.

Uvedené studie vytvořily sociokulturní ideový rámec pro navazující stati o pedagogice a pedagogickém myšlení toho kterého období. Tomáš Kasper se zabývá výstižně hlavními tématy pedagogického diskursu moderny. Charakterizuje Komenského pojetí výchovy jako nápravy věcí lidských, jezuitský model výchovy pro větší čest a slávu Boží, problém autority a svobody ve výchově, osvícenský koncept výchovy k prospěšnému životu, ustavení pedagogiky jako vědy.

V závěrečném oddíle o reakci na herbartismus a o reformním hnutí počátkem 20. století postrádáme obraz československé činné školy, koncipované na základě kritického zvážení reformních podnětů ze zahraničí (J. Tvrdý, J. Hendrich), inspirované ideály demokracie a humanity (T. G. Masaryk, L. Kratochvíl) a podnětnou činností učitelů-pokusníků (E. Štorch, F. Bakule, J. Úlehla, B. Hrejsová, V. Příhoda, S. Vrána). Pro dlouhodobé zanedbávání historie pedagogiky u nás se autor neměl ve svém výkladu o co opřít.

Dokladem toho, že schopnost tvořit smělá zobecnění a výmluvné kategorizační termíny nestačí tam, kde chybí dostatečné množství ověřených fakt, je stať Boguslawa Śliwerskiho. Období modernizmu se tu zužuje na období po 2. světové válce a je pojednáno, jako by šlo o málo diferencovaný úsek 4 desetiletí odlišností mezi Západem a Sovětským blokem. Ve skutečnosti každá země měla svá specifika. U nás např. poválečný čas obnovy (1945) vystřídala revoluční diktatura (1948), pak „tání“ (odchod J. V. Stalina 1953 a odhalení „kultu osobnosti“ r. 1956), nato „obrodný proces“ a liberalizace let 60., normalizační pohroma let 70. a poté stagnace let 80.

Do let 60. spadá založení Čsl. pedagogické společnosti, „duch Trnavy“ (protidogmatické zaměření první celostátní konference), další celostátní konference s mezinárodní účastí odborníků ze Západu, zájem o polskou literaturu



jako o zdroj i jako o zprostředkovatele informací a podnětů ze zahraničí, snahy zvědečtit pedagogiku nejen scientistně, za pomoci matematiky a statistiky, ale i antropologicko-pedagogicky ve spojení s filozofií a vědami o člověku, založení časopisu, který se chtěl programově orientovat na svobodnou tvořivou činnost v pedagogice. Citovaný spis F. Singuleho o pedagogických směrech 20. stol. byl uznáván a ctěn ne pro nějaké povinné „úlitby bohům“ (těch si nikdo nevšimal), ale pro korektní výklad pedagogického myšlení moderní doby. Jen tak mohla tehdejší čtenářka shrnout jeho obsah zcela ve smyslu důvodného pluralismu: Všechny důležité roviny existence člověka a jeho vztahů ke skutečnosti nevstoupily a ani nemohly vstoupit najednou do teoretického pedagogického vědomí. Každý směr zdůraznil určitý aspekt, na který soustředil pozornost, takže zanedbal zřetele ostatní. Tak se během krátké doby vystřídaly rozmanité akcenty, preference, absolutizace. Celé liberální hnutí 60. let bylo ovšem po vpádu pěti armád deklasováno „Poučením z krizového vývoje“ a následnou likvidační normalizací 70. let. Satisfakce se mu nedostalo ani s nástupem transformace r. 1989, ať už pro nulovou reakci, nebo pro okázalý obrat o 180 stupňů příslušných činitelů. Obnova kontinuity a překonání násilné ruptury pedagogického myšlení je stále otevřený dluh historie pedagogiky v našich zemích.

V dalších dvou statích, o pedagogickém myšlení postmoderny a o současném pedagogickém myšlení, přináší autor zajímavé podněty z nové, ponejvíce polské teoreticko-pedagogické literatury. Dává tak příležitost k uvědomělé (sebe)reflexi pedagogiky jako vědy v podmínkách netušených změn euroamerické civilizace, postindustrialismu a planetarismu. Jak by měla pedagogika reagovat na krizi kultury, na nové výzvy a na nová rizika? Autor poukazuje na možnost výběru mezi narací, kontrannarací a metannarací, zabývá se teoretickým výzkumem teorií, jejich komparací, kategorizací paradigmatických pedagogických diskursů, vytváření map a kartografií pedagogického myšlení. Z množství interpretovaných úvah a pokusů vymezit podstatné znaky současné pedagogiky připomeneme jen pluralismus přístupů, odpovídající mnohorozměrnosti skutečnosti, nehotovosti a otevřenosti dění. K principiální svobodě, která se jeví jako absolutní postulát, bychom rádi připojili i neméně důležitý postulát odpovědnosti a malou poznámku, že by vědec při analýze postmoderních změn neměl dbát o to, jaká etiketa mu bude „přílepena“, ale o to, jak přispěje k eufunkčnosti pedagogické teorie ve vztahu k potřebám praxe.

Spojení s praxí reprezentuje druhá řada příspěvků sborníku, které se zabývají oborovými tématy pedagogiky, přerůstajícími do konstituování samostatných vědních oborů. S přehledem jsou uvedena témata podávána ve vztahu k měnícím se podmínkám moderny, postmoderny i současnosti.

Zároveň ukazují, že právě současnost klade zvýšené nároky na pedagogické myšlení (a konání). Jsou tu zastoupeny pedagogika rodiny (Mária Potočárová, Ladislav Baranyai), pedagogická axiologie (Sabina Gáliková Tolnaiová), teorie školy a školství (Blanka Kudláčová), inkluzivní pedagogika (Viktor Lechta), pedagogika volného času (Peter Lenčo), mediální pedagogika (Slavomír Gálik), pedeutologie (Branislav Malík).

Závěrem: Celek je bohaté kompendium poučení, informací a podnětů. Je dokladem odpovědné výzkumné práce i zaujetí pro předmět výzkumu, kterým je člověk v situaci výchovy za každého historického času.

(Ojedinělé erratum při citaci řeckých slov na poslední straně: má být pais, nikoli paidos, což je 2. pád uvedeného slova pais.)

*Stanislava Kučerová*  
*nezávislý expert*

## Literatura

- Kudláčová, B. (2007). *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- Kudláčová, B. (2009). *Dejiny pedagogického myslenia*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis – Veda.
- Kudláčová, B. (Ed.). (2010). *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kudláčová, B., & Sztobryn, S. (Eds.). (2011). *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

## Doporučená literatura

- Blížkovský, B. (2013). *Celistvé a otvorené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy. Syllabus základů pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.