

K filozofii vzdelávání a výchovy

Filozoficko-edukačné modely v situácii sociokultúrnej mnohosti

Ondrej Kaščák

Abstrakt: Príspevok poukazuje na fundamentálnu diverzitu východísk súčasných filozoficko-edukačných teórií reflektujúcich socio-kultúrnu mnohosť a snaží sa pomocou troch teoretických modelov vyjadriť základné póly tejto diverzity. Tieto póly sú následne predmetom vzájomnej komparácie, čím sa ukážu ich teoretické obmedzenia, ale aj hranice ich edukačného realizovania.

Kľúčové slová: harmonizujúci model, rozporný model, účastnícky model, ideálny jazyk, rozpor, rodinné podobnosti, všeobecné vzdelávanie, kompenzačné vzdelávanie, emancipačné vzdelávanie, vzdelávanie k jazykovým hrám, vzdelávanie ku kompetenciám, kompetencia jazykového hrania

Edukačná filozofia mlčí... Aspoň takto sa to môže javiť stále viac svojou praxou zneisteným pedagógom, hľadajúcim teoretické legitimizovanie svojho edukačného konania. Čo má súčasný človek vedieť a aké má mať spôsobilosti, aby uspokojivo zvládal život v súčasnej spoločnosti? K čomu má moja edukačná činnosť viesť? Zdá sa, že tradičné edukačné proklamácie nám nepomáhajú k opätovnému získaniu stratenej istoty, a že fundamentálne edukačné otázky zaznievajú stále častejšie. Vyzerá to tak, že tradičné legitimizačné „metarozprávanie“ edukačného praktikizmu a funkcionalizmu stratilo svoju dôveryhodnosť, čo je predovšetkým dôsledkom jeho nízkej performatívnosti v súčasných premenlivých spoločenských podmienkach. Súčasná edukačná filozofia však nemlčí, ale na druhej strane ani jasne neodpovedá. Nezostáva jej totiž nič iného ako hovoriť a pritom neposkytovať hotové odpovede. Tento stav je pravdepodobne dôsledkom procesu radikálnej spo-

ločenskej pluralizácie a nejednoliatosti, ktorá bráni všeobecnému akceptovaniu nejakého univerzálneho „metarozprávania“, a ktorá skôr zvýhodňuje koexistenciu množstva „malých príbehov“, ako by povedal J.-F. Lyotard. Takáto koexistencia (žiaducim spôsobom) komplikuje aj edukačnú teóriu, čo zákonite zneisťuje na ňu kladené praktické očakávania. Zrazu sa vynára pochybnosť, ktorú výstižne formuloval Ruhloff (1993a) v názve štúdie: „Pluralita pedagogických konceptov – prekážka sociálnej účinnosti pedagogickej teórie?“ My sa však aspoň na chvíľu pokúsime chápať „diverzitu ako stavebný kameň tvorby teórie vedy o výchove“ – povedané slovami Heytingovej (1994), a síce ako nevyhnutný stavebný kameň. Takáto diverzita zásadným spôsobom problematizuje edukačné vedenie, pretože pluralizuje jeho východiská.

1. Edukácia pre súčasnú spoločnosť: ale pre akú?

Sociokultúrna pluralizácia, ktorej súčasné rozvinuté spoločnosti podliehajú, prináša pre edukačnú filozofiu nové otázky, ktoré v minulosti nemusela riešiť až s takou naliehavosťou. Zatiaľ čo v predchádzajúcich obdobiach bola zabezpečená aspoň definičná jednotnosť vtedajšej spoločnosti, z ktorej sa následne odvíjala všeobecne akceptovaná teória edukačného funkcionalizmu, tak vplyvom pluralizačných a diferenciacných procesov je dnes takáto jednotnosť v podstate vylúčená. „Spoločnosti sú samé o sebe tak veľmi diferencované, že sa pre ne nedá dosiahnuť homogenita . . . obsahujú v sebe veľké množstvo rozličných spôsobov života a životných foriem, rozličných kultúr; sú multikultúrnymi vo svojom vnútri.“ (Welsch, 1998, s. 47) Táto ohromná pluralizácia a diferenciacia prebieha ako na vertikálnej rovine (etnické skupiny, sociálne skupiny, vrstvy, scény: regióny, mesto, dedina, subkultúry a pod.), tak aj na rovine horizontálnej (pohlavie, sexuálna orientácia, životný štýl, hodnotová orientácia, záujmy). To, v čom dnes teda môžeme byť jednotní, je paradoxne konštatovanie sociokultúrnej mnohosti na všetkých úrovniach spoločenského života. A to sa týka aj teoreticko-koncepcnej úrovne. Edukačná filozofia potom zápasí s otázkou, podľa ktorej zo súčasných sociokultúrnych koncepcií má rozvíjať svoje kategórie. Podľa globalizačnej teórie? Podľa partikularizačnej teórie? Podľa koncepcie multikulturality? Podľa koncepcie interkulturality? Alebo podľa konceptu transkulturality?

Môžeme teda vidieť, že potenciálnych edukačných scenárov môže byť (a v skutočnosti aj je) viacero. V tomto príspevku sa pokúsime z uvedeného množstva koncepcií vyabstrahovať tri reprezentatívne edukačné modely. Tie podľa nás predstavujú tri možné a v zásade odlišné edukačné reakcie na situáciu sociokultúrnej mnohosti. Prvé dva „mantinelové“ modely označíme termínmi Ruhloffa (1993b) ako „harmonizujúci“ a „rozporný“. Tretí, spro-

stredkujúci a viac-menej kompromisný model, označíme ako „účastnícky“. Harmonizujúci model nasycujú podľa nás koncepcie multikulturality, interkulturality a globalizácie, ktoré pracujú s modernistickou predstavou medzikultúrnej homogenizácie, či medzikultúrneho konsenzu (veľmi výstižne na to poukazuje Welsch, 1998). Rozporný model je zasa založený na predstave kultúrnej separácie a ohraničenosti, na predstave kultúr ako autonómnych ostrovov, a vychádza teda z partikularizačných teórií. Účastnícky model nedúfa v kultúrnu homogenizáciu, ale odmieta aj separáciu kultúr. Vychádza skôr z konkrétnych individuálnych a špecifických medzikultúrnych podobností, ktoré však nie sú podobnosťami všetkých kultúr a bránia tak ich univerzálnej homogenizácii. Taktiež neuznáva akési čisté „ostrovné“ kultúry a za bytostný znak kultúr považuje skôr ich hybridizáciu. „Naše kultúry už de facto dlho nemajú formu homogenity a separovanosti, ale sa vo veľkej miere vyznačujú premiešaniami a prienikmi.“ (Welsch, 1998, s. 51) Tento tretí model vychádza z koncepcie transkulturality.

Predtým než sa začneme zaoberať teoretickými východiskami uvedených modelov a ich uplatnením v edukácii, uvedieme ešte jednu veľmi dôležitú poznámku. V zhode s Ruhloffom (1993b) totiž vychádzame z predpokladu, že sociokultúrna mnohosť sa v rámci určitej spoločnosti prejavuje ako jazyková mnohosť a to nielen v zmysle mnohosti národných jazykov, ale aj v zmysle mnohosti „jazykových hier“, ako by povedal Wittgenstein, čiže v zmysle mnohosti a rôznosti spôsobov používania (aj tých istých) slov, či znakov a ich interpretácie. Uvažujeme teda aj o mnohokultúrnosti národa samého o sebe (o jazykovo-kultúrnej rozdielnosti na vnútornej vertikálnej a horizontálnej rovine spoločnosti), o „internej pluralizácii“ (Welsch, 1991) a nielen o etnicky fundovanej multikultúrnosti. Termín „jazyková hra“ však nevyjadruje len čisto lingválno-sémantickú dimenziu. Slovo „hra“ totiž implikuje aj behaviorálnu rovinu, dimenziu sociálnych „ťahov“, premenlivého a kontingentného kultúrneho konania a správania sa, ktoré sú prevažne (aj keď najčastejšie nevedome) primárne regulované špecifickým jazykom a pravidlami jeho „hrania“ v daných sociokultúrnych podmienkach. Jazykové hry teda považujeme za sociokultúrne hry, pretože predstavujú „celok: jazyk a činnosti, do ktorých je jazyk votkaný“ (Wittgenstein, 1979, s. 25). Termín „jazyková hra“ teda vyjadruje, že jazyk je pevne a neoddeliteľne (a vo svojej forme nezameniteľne) previazaný s konkrétnym spôsobom života (jednotlivca, sociálnej skupiny a pod.), so sociálnym a kultúrnym kontextom a je teda „vyjadrením formy života“ (Poenitsch, 1992, s. 126). „Spoločenská väzba, tak ako je prístupná pozorovaniu, je utváraná jazykovými „ťahmi““ (Lyotard, 1993, s. 109). „Predstaviť si nejaký jazyk“ teda „znamená predstaviť si formu života.“ (Wittgenstein, 1979, s. 28) V tom vidíme legitimizáciu nášho nasledujúceho metodologického „lingvalizmu“ (Poenitsch). Re-

prezentantmi troch hore spomenutých edukačno-filozofických modelov budú totiž takí autori, ktorí sociokultúrne otázky vnímajú lingvistickou optikou, resp. lingvistickým rečovým režimom. Ako predstaviteľov harmonizujúceho modelu uvedieme W. von Humboldta a B. Bernsteina. V súvislosti s rozporným modelom bude kľúčovým J.-F. Lyotard s jeho selektívnym čítaním Wittgensteina. Účastnícky model zase vychádza z interakčnej interpretácie Wittgensteinovho diela W. Welschom a R. Rortym.

2. Teoretické východiská modelov

2.1 Harmonizujúci model

Prvou, do značnej miery tradičnou edukačno-filozofickou reakciou na stav sociokultúrnej mnohosti je snaha o opätovné dosiahnutie sociálnej a kultúrnej harmónie. Spôsoby jej dosahovania (pričom jedným z najvýznamnejších prostriedkov jej dosahovania je predovšetkým edukácia) môžu byť rôzne. Na tomto mieste rozlíšime mäkkší, konsenzuálno-idealistický a tvrdší, integračno-realistický variant.

Pod prvý variant, za ktorého ideového otca považujeme W. von Humboldta, môžeme začleniť aj súčasné koncepty globalizácie, multikulturality a interkulturality. Tie síce zásadným spôsobom zdôrazňujú sociokultúrnu (a teda aj jazykovú) mnohosť, ale majú ambíciu dosiahnutia akéhosi univerzálneho kultúrneho konsenzu, či kultúrneho porozumenia, hľadajú teda základy všeobecnej kultúrnej harmónie. Mnohosť a viacperspektívnosť má teda otvoriť cestu pre akúsi univerzálnu komunikačnú platformu: „Jazyky síce rozdeľujú národy, ale iba preto, aby ich hlbším a krajším spôsobom opäť spojili...“ (Humboldt, III, s. 158).¹ H.-Ch. Koller (1999, s. 85) to v nadväznosti na Humboldta komentuje tak, že rozdielnosť jazykových schopností ľudí rôznych kultúr sa chápe ako dôsledok „rozčlenenia jazykového ‚bytia‘ do rozličných jazykov“, a preto vychádzajúc len z takejto jazykovej plurality sme schopní „znovu vybudovať pôvodnú jednotu všetkých v podobe veľkého MY“. „Pôvod a koniec všetkého rozdeleného bytia je jednota“, ako hovorí Humboldt (III, s. 137). Humboldt teda „pluralitu neustále viaže na jednotu alebo celok, ktoré sú síce možné len na základe uznania... osobitosti všetkých diferentných elementov, ale napokon predsa danú osobitosť rušia v akejsi harmonickej totalite...“ (Koller, 1999, s. 69). V jeho opisoch rôznych kultúr na základe ich jazykov vystupuje táto skutočnosť najradikálnejšie: „Práve tak ako možno tvrdiť, že každý jazyk, dokonca každé nárečie sú rozdielnymi, možno z iného hľadiska formulovať tézu, že v ľudskom pokolení jestvuje a odjakživa jestvoval len Jeden Jazyk.“ (Humboldt, III, s.

¹ Humboldta citujeme a parafrázujeme z päťzväzkového nemeckého vydania jeho diela z rokov 1960–1981. Keďže je toto vydanie jednotné, po citácii uvádzame len číslo zväzku a stranu.

365). K tejto dokonalej jednote má podľa Humboldta smerovať vzdelávanie všetkých ľudí na svete, ktoré má byť „programom vyššieho vzdelávania celého ľudstva na ceste univerzálneho jazykového vzdelávania . . .“, ako to v nadväznosti na Humboldta komentuje Poenitsch (1992, s. 12). Tento model však v žiadnom prípade nie je len historickým modelom. Z obdobných východísk vychádzajú mnohé súčasné koncepcie všeobecného vzdelávania založené na interkultúrnej perspektíve (napr. Huber, 1998; či Klafki, 1998).

Môžeme teda vidieť, že tento variant harmonizujúceho modelu nadobudol typickú podobu „veľkého (edukačného) príbehu“. Ten sa však stáva problematickým v okamihu, keď Humboldt vo svojich neskorších lingvistických štúdiách hľadá klasifikačnú platformu pre svoju kultúrno-jazykovú komparáciu. Tu zisťujeme, že Humboldtova predstava *ideálneho jazyka* je spojená s „metódu flexie“, čiže gramatickým javom typickým pre indoeurópske jazyky. Klasifikácia rôznych jazykov a kultúr neskorého Humboldta sa odvíja práve od tohto javu, čo v praxi znamená, že rozvinutosť určitého jazyka sa posudzovala práve podľa kritéria flexie, na základe čoho sa jeho univerzalistické ambície dostali do „podozrenia z etno- resp. eurocentrického spôsobu nazerania“ (Koller, 1999, s. 86) na jazykové diferencie. (Humboldt navyiac považuje za rozvinutejší aj typ písma indoeurópskych jazykov.) Na tomto mieste získava pôvodne na pluralite založená harmonizujúca tendencia normatívny a hierarchizujúci charakter, ktorý je však v kontexte Humboldtovho diela len okrajový a naplno sa rozvinie až v druhom variante harmonizujúceho modelu. Môžeme však vidieť, že ak má byť idealistický variant harmonizujúceho modelu realizovaný, nevyhnutne sa uchýľuje k určitým „represiám“.

Predstaviteľom druhého, integračného variantu harmonizujúceho modelu je zakladateľ sociolingvistiky Bernstein. Aj on vychádza z fenoménu sociokultúrnej a jazykovej mnohosti, ktorú však vo svojich skúmaníach zužuje na vertikálnu rovinu spoločnosti, predovšetkým na spoločenské vrstvy a ich „jazykové kódy“. Tento variant nie je idealistickým variantom, a preto sa dá povedať, že nemá explicitne formulované metanaratívne pozadie, ako je to v prípade Humboldta. Bernsteinova ambícia je skôr praktická a reálna, takže ju môžeme považovať za realizačné vyústenie idey univerzálnej harmonizácie. Ide mu o sociálnu a jazykovú homogenizáciu s cieľom zabezpečenia spoločenskej harmónie v zmysle rovnoprávnosti, rovnosti príležitostí. Sociokultúrna diferenciácia sa v prevažnej miere chápe ako zdroj nežiadúcich sociálnych a jazykových rozdielov a je ju teda treba prekonávať integračnými snahami. Ako správne poukázal Ruhloff (1993b, s. 167), základom reálnych harmonizačných opatrení je diagnostikovanie „nedostatočnosti a potrebnosti doplnenia“. Ani Bernstein (podobne ako Humboldt) sa teda pri svojej sociokultúrnej a jazykovej komparácii vrstiev a ich ja-

zykových kódov nevyhol deficitnej hypotéze. Kódy niektorých vrstiev sa podľa jeho skúmaní a klasifikácie vyznačujú lexikálnou, syntaktickou a dokonca aj sémantickou nerozvinutosťou (podobne ako u Humboldta niektoré jazyky bez javu flexie). Tieto vrstvy označil ako „nižšie“ a ich kódy ako „obmedzené“ (Bernstein, 1970, 1980). „Stredné“ vrstvy naproti tomu majú disponovať kódmi dokonalejšími, „rozvinutými“.

Na to, aby však vyrovnávanie sociálnych a jazykových rozdielov (čiže socio-lingválna homogenizácia) bolo možné, treba akúsi spoločnú platformu, prostredníctvom ktorej by sa táto (predovšetkým edukačná) kompenzácia mohla realizovať. Pre Bernsteina je ňou spočiatku, podobne ako pre Humboldta, špecifická univerzalistická a totalitná predstava jazyka. Svoje „jazykové kódy“ chápe len ako „varianty langue“, čiže ako realizačné formy systému abstraktného a akontextuálneho jazyka. Ako to zhrnul Fischer (1987, s. 199), podľa Bernsteina vyjadrujú prehovory členov „špecifických spoločenských... na základe rozdielnych kontextov osvojenia jazyka a rozdielnych sociálnych skúseností rovnaké veci pozn. obsahy prostredníctvom rozdielnej organizácie jazykového povrchu“. Bernstein teda implicitne uvažuje o akomsi meta-jazyku, či akontextuálnom „primárnom jazyku“ (s univerzálnou systematikou a sémantikou), ktorému sú jazykové kódy podriadené, sú len jeho (povrchovými) variáciami.

Toto idealistické pozadie však podobne ako u Humboldta začína byť podozrivým, akonáhle je teória konfrontovaná s praxou. Bernstein (1990) sa totiž taktiež prikláňa k praktickej redukcii svojich teoretických východísk: analogicky Humboldtovi, ktorý zaviedol ako vzťažné kritérium jav flexie, sa pre Bernsteina stáva posudzovacím kritériom tzv. „výrečnosť“ (verbosity), t. j. bohatý slovný prejav, verbálna „košatosť“. A tú podľa neho podporujú jazykové kódy stredných vrstiev. Od tohto okamihu preberajú úlohu meta-jazyka práve „rozvinuté“ kódy stredných vrstiev. To, čo teda bolo pôvodne teoreticky chápané ako „variant langue“, stáva sa v kompenzačnej praxi langue samým o sebe, jazykovou normou. V tomto okamihu nadobúdajú kedysi len okrajové normatívne a hierarchizujúce tendencie v Humboldtovom diele jasné kontúry. Vzťažným jazykom sa stal rozvinutý kód stredných vrstiev západnej civilizácie. Ten má byť aj základným jazykom edukácie.

Harmonizujúce tendencie teda môžu byť veľmi nebezpečnými tendenciami. Ako hovorí Welsch (1998, s. 48), vo svojich „dörsledkoch“ môžu viesť „ku kultúrnemu rasizmu“.

2.2 Rozporný model

Tento model možno chápať ako reakciu na totalitný potenciál harmonizujúcich tendencií. Vyznačuje sa predovšetkým odmietnutím metafyzického, univerzalistického a akontextuálneho chápania jazyka, ktoré je zábranou

pre radikálny kultúrny relativizmus, ktorým sa rozporný model vyznačuje. Najvýznamnejším predstaviteľom tohto modelu je J.-F. Lyotard, ktorý však špecifickým spôsobom nadväzuje na niektoré myšlienky L. Wittgensteina.

Pre Wittgensteina bol vždy centrálnym problémom problém povahy jazyka. Vo svojom „Logicko-filozofickom traktáte“ a dokonca ešte aj na začiatku svojej „Modrej knihy“ písal, obdobne ako Humboldt a Bernstein, o jazykových hrách ako o odlišných „formách jazyka“ (Wittgenstein, 2002, s. 46), akoby bol jazyk „nepriestorovým“ a „nečasovým“, ideálnym fenoménom. Vo svojej „Hnedej knihe“ (a nehovoriac o „Filozofických skúmaníach“) sa však už nadobro rozchádza s centralistickou predstavou jazykových hier: „Jazykové hry... však nepokladáme za neúplné časti nejakého jazyka, ale za jazyky úplné samy o sebe, za úplné systémy ľudského dorozumievania.“ (Wittgenstein, 2002, s. 133) Toto je zásadný obrat, ktorého dôsledkom sú aj jeho úvahy o tzv. „privátnych jazykoch“. Jazykové hry sú odteraz odlišnými jazykmi a nie variáciami, či formami „Jazyka“. Vzdáva sa teda idealistickej predstavy univerzálneho „Jazyka“, ktorá bola typická ako explicitne pre Humboldta, tak aj implicitne pre Bernsteina. Hovorí skôr „o priestorovom a časovom fenoméne jazyka a nie o nepriestorovej a nečasovej chimére“ (Wittgenstein, 1979, s. 73). Znamená to, že funkcia a zmysel jazykového prehovoru závisí podľa Wittgensteina od úlohy, ktorú hrá v celom priestorovo-časovom komplexe praktikovania danej jazykovej hry (to znamená v rámci komplexnosti podmienok celej formy života). Podľa Wittgensteina neexistuje akýsi akontextuálny jazyk, o ktorom hovoril Humboldt, a ktorý stelesňovalo Bernsteinovo „langue“. Chýba nám teda podľa neho univerzálna jazyková platforma, „niečo spoločné“, či nejaká (metajazyková) „spoločná vlastnosť“ (Wittgenstein, 2002, s. 47) pre všetky jazykové hry. Wittgenstein sa preto vzdáva ambície formulovať celostnú jazykovú teóriu, čoho dôsledkom je fragmentárnosť jeho teoretických úvah. V rámci celostných, či univerzalistických koncepcií Humboldta a Bernsteina však nechcená reálna absencia univerzálnej jazykovej platformy vyústila do represívnych opatrení, t. j. do zvýhodnenia znaku typického len pre určitú skupinu jazykových hier a nie pre všetky. Tým sa niektoré jazykové hry nadradili nad ostatné, stali sa vzťažnými a ich optikou sa posudzovali hry iné.

Wittgenstein nás pred takouto chybou varuje vo svojom málo známom „etnologickom“ príspevku s názvom „Poznámky o Frazerovej ‚The Golden Bough‘“ z roku 1930–1931, o ktorom nás informuje Fromme (1997). V ňom Wittgenstein prostredníctvom svojej analýzy javov (kultúrneho) omylu a pravdy kritizuje každú ambíciu posudzovať určitú formu života a jej jazykovú hru prostredníctvom inej formy života a jej jazykovej hry (Wittgensteina obdobne komentuje aj Malcolm, 1993, s. 56–57). Vychádza z predpokladu, že zmysluplná argumentácia a legitimizácia je možná len vo

vnútri danej jazykovej hry a nie mimo nej. Fromme (1997, s. 92) z toho usudzuje, že táto prizmatická „nepreložiteľnosť“ každej hry sa týka nielen makroúrovne kultúr, ale aj „mezoúrovne podskupín spoločnosti a mikroúrovne malých sociálnych skupín“. Wittgensteinov príspevok je podľa neho odmietnutím idey nadradenosti jednej formy života s jej jazykom nad inou a uznaním práva každej formy života s jej príslušnou jazykovou hrou na uplatňovanie vlastných definícií zmyslu.

Na intenciu týchto interpretácií nadväzuje aj Lyotard. Dá sa povedať, že Lyotard Wittgensteinove myšlienky ešte viac radikalizuje. Lyotard totiž vehementnejšie zdôrazňuje absenciu metajazyka a heterogénnosť jednotlivých jazykových hier. „Akési tertium comparationis . . . , t.j. nadradená alebo uprednostnená meta-jazyková hra pozn. o ktorej uvažuje napr. Bernstein v podobe rozvinutého kódu, na základe ktorej sa rozhoduje o legitímnosti alebo plauzibilitate . . . pozn. iných jazykových hier, nemá v Lyotardovom hermetickom koncepte heterogenity miesto. Taká jazyková hra je totiž vždy iba jednou vedľa iných“ (Poenitsch, 1992, s. 129). Lyotard toto presvedčenie „prísnej partikularizácie všetkého jazykového diania“ (Poenitsch, 1992, s. 128) vyjadruje veľmi precízne: „. . . neexistuje žiadny univerzálny meta-jazyk, do ktorého by všetky ostatné jazyky mohli byť preložené a v ňom hodnotené“ (Lyotard, 1993, s. 174). Na inom mieste zasa zdôrazňuje, že „nejestvuje jednota jazyka, ale ostrovčeky jazyka a každý z nich je riadený odlišným režimom a je nepreložiteľný do ostatných“ (Lyotard, 1997a, s. 46). Podľa Lyotarda teda jazykové hry nemajú navzájom mnoho spoločného, čo je základom jeho kritiky ambície „prekladu“ jednej hry do druhej. Je to podľa neho preto, lebo každej jazykovej hre „zodpovedá určitý spôsob prezentovania nejakého univerza, a jeden spôsob nie je preložiteľný do spôsobu iného“ (Lyotard, 1998, s. 209). Lyotardov jazykový relativizmus – aj vzhľadom na už spomenutý sociokultúrny charakter pojmu „jazyková hra“ – podobne ako v prípade Wittgensteina zasahuje aj sociokultúrnu úroveň a to v podobe konštatovania: „Neexistuje kultúrny preklad.“ (Kwiek, 1997, s. 216) Jeho nemožnosť je daná tým, že „nikdy neexistuje jediný svet, ale svety . . .“ (Lyotard, 1998, s. 258). Opäť sme teda pri absencii spoločnej platformy „prekladu“. Lyotardova intencia teda neustále smeruje k zdôrazneniu „nesúmerateľnosti“ (1997b, s. 63) a „nerovnakosti“ jednotlivých jazykových hier, teda k poznatku, ku ktorému tendoval aj Wittgenstein.

Z tejto principiálnej heterogenity vychádza aj jeho eticky fundovaná koncepcia tzv. „rozporu“ (différend). Práve z nej odvodzuje Ruhlhoff názov tohto celého edukačno-filozofického modelu. Rozpor je podľa Lyotarda „prípadoom konfliktu medzi (najmenej) dvoma stranami, ktorý nemožno spravodlivo rozhodnúť, pretože chýba pravidlo posúdenia aplikovateľné na obe argumentácie. Z toho, že jedna je legitímna, nevyplýva, že druhá legitímna nie je.

(...)...nejaké univerzálne pravidlo posúdenia... chýba“ (Lyotard, 1998, s. 19). Z tejto definície je jasné, že Humboldtovo preferovanie flexie indo-európskych jazykov ako vzťažného kritéria a Bernsteinovo budovanie univerzálnej posudzovacej platformy v podobe „výrečnosti“ rozvinutého jazykového kódu, je pre Lyotarda viac ako nelegitímne. Práve Lyotard zavádza v prípade porušenia jazykovej heterogenity a v prípade nahradenia rozporu „sporom“ (litige), čiže uprednostnenia určitých pravidiel ako posudzovacích (ako to robí Humboldt a Bernstein), radikálny pojem „teror“. Takémuto teroru sa Lyotard snaží všemožne vyhnúť a jedinou možnosťou je koncept radikálnej heterogenity. *Medzi jazykovými hranami ako charakteristickými vyjadreniami špecifických foriem života je teda podľa neho možný len rozpor. Je medzi nimi hlboká diferenciacia.* Lyotardova „etika“ následne ústi do požiadavky zmierenia sa s rozporom, s „paralógiou“, či „disenzom“ jazykových hier.

A táto požiadavka sa netýka len medzinárodnej roviny. Kwiek (1997, s. 216) komentujúci Lyotardovu koncepciu rozporu to ukazuje na literárno-historickom príklade Antigony a Kreóna, ľudí zdieľajúcich rovnakú kultúru a aj rovnaký dorozumievací jazyk (gréčtinu), ale ich jazykové hry vyjadrujú rozdielne formy života, „svety... navzájom nesúmerateľné; nepreložiteľné...“. Aj vo vnútri kultúry a spoločnosti je teda miesto pre kultúrnu diferenciu a heterogenitu. Príslušníci rôznych foriem života nehovoria teda len akýmisi povrchovými variáciami dorozumievacieho jazyka, ale v skutočnosti používajú *sémanticky uzavreté a navzájom nepreložiteľné jazykové hry, ktoré sú vyjadrením ich nesúmerateľných životných svetov.* Ak povieme, že dieťa z nižšej vrstvy by si malo v škole osvojiť jazykové a interpretačné zvyklosti prináležiace strednej vrstve, vyjadrujeme tým podľa stúpcov tohto modelu nelegitímnu ambíciu „kultúrneho prekladu“ a – povedané Lyotardom – „teroru“.

Rozporný model je teda výhradne analytický a sústredí sa na kritiku a na zdôraznenie nebezpečenstiev harmonizujúcich tendencií. Predstava radikálnej kultúrnej a jazykovej heterogenity však ako keby nenechávala príliš veľa priestoru medzikultúrnej komunikácii. Pochopiť, či dokonca len „kontaktovať“ inú kultúru pomocou vlastných jazykových prostriedkov sa totiž na základe uvedeného zdá byť prehnane ambiciózne, ba až nemožné. Lyotard nám svojimi jazykovými „ostrovčekmi“ naviac pripomenul Herderovo chápanie kultúr, ktoré kedysi prirovnal k autonómnym ostrovom. Rozporný model si teda na základe legitímnych obáv z „kultúrneho rasizmu“ harmonizujúceho modelu vystačí s preferovaním kultúrnej partikularizácie, ktorá však vždy so sebou nesie nebezpečenstvo kultúrnej separácie.

2.3 Účastnícky model

Tretí model sa snaží vyhnúť ako univerzálnej kultúrnej homogenizácii, tak aj modelu kultúrnej separácie. Vychádza z možnosti individualizovaných podobností medzi konkrétnymi kultúrami a ich jazykovými hrami, podobností, ktoré nie sú všeobecné, ale premenlivé a špecifické len pre určitú skupinu jazykových hier. Tým sa otvára priestor pre medzikultúrnu (ale už nie univerzálnu, mnohokultúrnu) komunikáciu, na čiastočné medzikultúrne prieniky, či prechody. Pritom stúpenci tohto modelu, predovšetkým Welsch a Rorty, opäť vychádzajú zo špecifickej interpretácie myšlienok L. Wittgensteina. Rorty (1997, s. 208) to vyjadruje nasledovne: „Kým Lyotard považuje Wittgensteina za filozofa, ktorý upozornil na neprekonateľné rozhrančenia medzi jazykovými súostrovmi, ja ho vidím ako filozofa, ktorý uznával konštrukcie prechodov... Tieto prechody však nemajú formu prekladových príručiek, ale sú skôr druhom *kozmpolitického know-how*, ktoré nám umožní pohybovať sa dozadu i dopredu medzi oblasťami našej vlastnej kultúry...“. Dokonca aj Lyotard v nasledovnej diskusii s Rortym (1997, s. 211) takúto možnosť prechádzania a účasti nepopiera: „Vravím, že vždy možno prejsť z jedného diskurzívneho žánru do druhého, zmeniť žáner, ale nemožno prekladať.“

Otázkam, ako by mohlo toto „know-how“ vyzerieť, a aké sú jeho možnosti v edukácii, sa budeme venovať neskôr. Nateraz je podstatné to, že účastnícky model dúfa, že existuje určitá kompetencia, ktorá nám pomôže interagovať s nejakou konkrétnou kultúrou, či jej jazykovou hrou. Welsch (2000, s. 214) v tejto súvislosti hovorí o tzv. transkultúrnej „schopnosti pripojiť sa a komunikovať“. Stúpenci tohto momentálne najaktuálnejšieho modelu pritom vychádzajú z Wittgensteinovej koncepcie tzv. „*rodinných podobností*“ (Familienähnlichkeiten).

Aj keď je podľa Wittgensteina každá jazyková hra sémanticky uzavretá a svojbytná (z čoho vychádza Lyotard), vždy má podľa neho nejakého, aspoň vzdialeného „príbuzného“, t. j. poukazuje (aj keď nepriamo) na nejakú inú konkrétnu jazykovú hru (z toho vychádza Rorty a Welsch). Niektoré jazykové hry sa teda podobajú a v tejto podobnosti spočíva podľa tohto modelu potenciál *účasti na nich*. Táto podobnosť je však špecifická: na základe svojho „rodinného“ charakteru sa totiž nedá zovšeobecniť, a to predovšetkým preto, „lebo takto sa prekrývajú a krížia rozličné podobnosti vyskytujúce sa medzi členmi nejakej rodiny: vzrast, rysy tváre, farba očí, chôdza, temperament“ (Wittgenstein, 1993a, s. 46). Podobnosti sa teda od člena k členovi (rodiny) neustále menia. Medzi jazykovými hrami teda môžeme vnímať „zložitú sieť podobností“ (tamtiež, s. 46), ktoré sú striktne individualizované. Ako v nadväznosti na Wittgensteina hovorí Meder (1987, s. 62),

medzi jazykovými hrami ide o „meniace sa relácie podobností“: „Síce môžeme nájsť medzi konkrétnou dvojicou hier niečo spoločné, ale pre rozličné páry hier sú tieto spoločné znaky zväčša rozdielne.“ Wittgenstein (1993a, s. 45) to zhrňuje nasledovne: „nevidíš síce niečo, čo by bolo spoločné *všetkým*, ale uvidíš rozličné podobnosti, príbuznosti . . .“.

Pričom ani rysy tváre alebo chôdza nie sú u členov rodiny rovnaké. Môžu byť len podobnými, t. j. poukazujúcimi určitým smerom. „Rodinná podobnosť je relačný pojem. Je komparatívna a vyjadruje niečo na spôsob 'viac-menej', než aby umožňovala dichotómne rozhodnutia“, je „orientujúcim pojmom“ (Meder, 1987, s. 63, 65). Podobnosť teda nie je definitívna, je skôr otvorená. Môže len naznačiť: „Zdržiavaj sa približne tu!“ (Wittgenstein, 1993a, s. 48)

Táto, aj keď mimoriadne jemná, približná a čisto orientujúca podstata podobnosti jazykových hier sa v rámci účastníckeho modelu považuje za potenciál, ktorý môže zabrániť tomu, aby sme pred mnohosťou jazykových hier „stáli bez pochopenia“. „Skôr sme . . . schopní podieľať sa na rozličných jazykových hrách“, tvrdí pri komentovaní Wittgensteinových „rodinných podobností“ Fromme (1998, s. 92). Na tejto schopnosti účasti, či „pripojenia sa“ je založená aj koncepcia tzv. „transkulturality“ Welscha. Welsch pracuje s Wittgensteinovým poznatkom (1993a, s. 46), že „mnohé vlákna“ jazykových hier sa „navzájom prekrývajú“: „Pri stretnutí s inými formami života neexistujú len divergencie, ale vždy aj možnosti pripojenia a tie možno rozvíjať a rozširovať . . .“ (Welsch, 1998, s. 56). Tieto uzlové body, či zhľuky „vlákien“ nám majú umožniť nazrieť aj mimo (trans-) našu kultúru. Welsch tým postuluje takú „kultúru a spoločnosť, ktorej pragmatické výkony spočívajú v schopnosti pripojenia a prechádzania“ (tamtiež, s. 56). Na to je ale potrebné, aby sa táto „kultúrna schopnosť“ systematicky rozvíjala. A to je už samozrejme edukačná požiadavka.

Účastnícky model teda síce spochybňuje existenciu univerzálnych „prekladových príručiek“ ako fundamentu sociokultúrnej homogenizácie, ale nemožno si nevšimnúť, že „kultúrna schopnosť pripojenia a prechádzania“ predsa len začína stelesňovať akúsi harmonizačnú, keď nie meta-jazykovú, tak prinajmenšom medzi-jazykovú kompetenciu. Nevychádza však z univerzalistických ambícií lingvistického idealizmu. No aj napriek tomu sa nám diferenciacia tohto modelu k modelu rozpornému zdá byť väčšia ako k modelu harmonizujúcemu.

3. Uplatnenie modelov v edukácii

Ak sa pozrieme na edukačné uplatnenie dvoch starších modelov, harmonizujúceho a rozporného, tak zistíme, že všetky nebezpečenstvá, ktoré so sebou ich teoretické východiská niesli a na ktoré sme v predchádzajúcich

častiach upozorňovali, boli v edukačnej praxi naplnené. Harmonizujúci model sa najčastejšie uplatňoval v edukačnom preferovaní znakov typických len pre určitú kultúrnu formáciu (napr. jazykovú hru strednej vrstvy západnej civilizácie, verejnej sféry, či národa). Rozporný model zasa svojím emancipačným zameraním vytvoril podmienky pre uplatňovanie takých edukačných mechanizmov, ktoré podporujú kultúrnu separáciu. Účastnícky model ešte nie je možné hodnotiť až tak jednoznačne, pretože je to model zatiaľ najmenej prediskutovaný, a pretože je jeho edukačná realizácia ešte v mnohých aspektoch nejasná. Ako sa však pokúsime ďalej ukázať, je spojená s mnohými edukačno-realizačnými rizikami podobne ako v prípade predchádzajúcich modelov.

3.1 Harmonizujúci model a edukácia

Hľadanie ideálneho, harmonizujúceho mnohokultúrneho jazyka vhodného pre súčasnú edukáciu neutícha ani v súčasnosti. Zdá sa teda, že Humboldtove úvahy sú aj v súčasnosti pre mnohých edukačných filozofov inšpiratívne. Napr. Huber (1998) si kladie túto základnú otázku: Možno určiť nejaký kultúrny metajazyk, nejakú univerzálnu mnohokultúrnu jazykovú platformu, čiže „lingua franca“, a existuje nejaká metajazyková hra, ktorá tú istú úlohu bude plniť v intrakultúrnom meradle? Sám si odpovedá kladne, pričom vo svojom rozlíšení používa humboldtovský a bernsteinovský metodologický obrat: v skutočnosti nehľadá metajazyk, ale vyzdvihuje určitú konkrétnu jazykovú hru, alebo „rodinu“ jazykových hier. Na interkultúrnej rovine je to podľa neho angličtina, čo- ako usudzuje – do značnej miery zvyšuje významnosť didaktiky cudzích jazykov. Na intrakultúrnej rovine to má zasa byť akýsi verejný jazyk, ktorý chápe ako jazyk médií, vedy, politiky, obchodu, úradov a pod., čiže ako vysoko formalizovaný a na verejný kontext centrován jazyk. Takýto jazyk následne chápe ako „meta-rovinu k jednotlivým jazykom“ (Huber, 1998, s. 209).

Na druhej strane však nezostáva len pri potrebe jazykovej edukácie, ale snaží sa aj o propagovanie edukačného rozvíjania „všeobecnej metajazykovej schopnosti k vnímaniu a zvládaniu komunikatívnych situácií za podmienok heterogenity“ (tamtiež, s. 209). Tým vlastne naznačuje určitý posun od hľadania metajazyka k hľadaniu určitej meta-kompetencie. Aj keď túto kompetenciu ešte stále vníma univerzalisticky, možno povedať, že tu vzniká určité jemné „vlákno“ tiahnuce sa ku konceptu transkulturality a teda aj k účastníckemu edukačnému modelu.

Treba povedať, že väčšina súčasných edukačných proklamácií týkajúcich sa edukačných potrieb a jazykovej socializácie vychádza práve z týchto predpokladov a východísk. Ešte radikálnejší, ale vo vzťahu k minoritám (etnic-

kým, sociálnym) stále diskutovaný edukačný variant harmonizujúcich tendencií vychádza z Bernsteinovej teórie.

Bernstein (1990) na základe svojej hypotézy jazykového deficitu a svojej centrovanosti na hovorcov jazyka vníma problém ideálneho jazyka skôr z perspektívy nositeľov ideálneho kódu. Preto svoj ideálny jazyk, rozvinutý kód, spája so sociálnou príslušnosťou jeho nositeľov, strednou vrstvou. Tým na rozdiel od Hubera dochádza nielen k jazykovej hierarchizácii, ale aj k selekcii adresátov edukácie, čím jeho koncepcia získava ešte viac represívnu podobu. Na základe jeho deficitnej teórie vzniká koncepcia tzv. „*kompensačného vzdelávania*“ (Bereiter, Engelmann, Gahagan, Schüttler-Janikula a iní), ktorého cieľom je práve približovanie kódov detí z nižších vrstiev kódom vrstiev stredných (t.j. ambícia „prekladu“), aby sa zvýšili ich sociálne šance a dosiahla sa tak sociálna homogénnosť. Tento variant je v našich edukačných podmienkach diskutovaný predovšetkým v súvislosti s edukáciou rómskej populácie. Jeho uplatnenie je teda omnoho užšie ako v prípade variantu prvého, ktorý má byť súčasťou „*všeobecného vzdelania*“ (Huber).

Obe edukačné koncepcie vychádzajúce z harmonizujúceho modelu však v prvom rade kladú dôraz na jazykovú edukáciu, na osvojenie si určitých vybraných a favorizovaných jazykov. Či už v prípade didaktiky angličtiny alebo v prípade jazykovo-kompensačných snáh (Fischer, 1987) sa zavádzajú systematické a pravidelné jazykové cvičenia: cvičenia artikulačné, cvičenia na počúvanie s cieľom zlepšiť hláskové diskriminovanie, cvičenia na rozširovanie slovnej zásoby (klasifikačné, obrázkové, opisné), jazykové cvičenia na rozvoj vetných vzorov, štruktúr a logických schopností (vymyslieť príbeh podľa sekvencie obrázkov, vedieť odôvodniť správanie postáv, domyslieť záver príbehu, či doplniť dej a pod.). To isté môžeme povedať aj o verejnom jazyku, kde sa edukácia sústreďuje taktiež na jeho lexiku a vetné štruktúry (vyplňovaním originálnych formulárov, čítaním dennej tlače a pod.). Edukačné opatrenia sú teda v tomto prípade zacielené na *vzdelávanie ku konkrétnemu vybranému jazyku, či konkrétnym jazykovým hrám*.

3.2 Rozporný model a edukácia

Podobne ako v prípade teoretických východísk uvedených modelov, tak aj edukačný variant rozporného modelu predstavuje priamu reakciu na jednostrannosti domnelých „kráľovských ciest“ (Fischer, 1993, s. 14) harmonizačných tendencií v edukácii. Tá spočíva v tvrdení, že „výchovní vedci sa príliš preceňujú, keď sa pokúšajú prostredníctvom obsahovo-normatívnych orientácií prekonať . . . pluralizmus“ (Rang, 1988, s. 21). Všeobecné a kompenzačné vzdelávanie tak dostalo protivníka v podobe tzv. „*emancipačného vzdelávania*“ (Labov, Houstonová, Hager, Ehlich a iní), ktoré je založené

na kultúrno-diferenčných a partikularistických koncepciách (Wittgenstein, Lyotard). Tie vychádzajú z principiálnej rovnosti všetkých kultúrnych formácií. To znamená, že podľa nich neexistujú akési nadradené, či ideálne jazykové hry. *Rozdiely a vzťahy medzi jazykovými hrami teda majú striktné diferencnú a nie hierarchickú povahu*. Preto má podľa emancipačného prúdu napr. kompenzačné vzdelávanie nelegitímnu ambíciu „kultúrneho prekladu“. Edukácia nemôže byť podľa tohto smeru založená na preferovaní jednej jazykovej hry, či určitej vybranej skupiny jazykových hier. Musí byť špecificky mnohojazyčná.²

Podľa rozporného modelu však musí byť táto mnohojazyčnosť založená na striktných jazykových diferenciách. Nejde teda o odstránenie diferencí jazykových hier, ale práve naopak o ich afirmáciu. Edukácia založená na rozpornom modeli sa snaží posilňovať dištanciu medzi jazykovými hrami a tým aj ich svojbytnosť. Nestiera medzi nimi hranice, ale práve naopak sa na ne zameriava a posilňuje ich. Tým poukazuje na uzavretosť každej jazykovej hry, na jej diferentnosť k ostatným. Tomuto edukačnému modelu ide o „nutnosť prekonania vlastného, nevysvetleného etnocentrizmu, o každodennú skúsenosť plurality a tým o nahliadnutie do vlastnej partikularity“ (Vollmer, 1998, s. 217–218).

Pre tento model je teda typický opačný postoj: možno prekonať etnocentrizmus, teda „monolingválny habitus“ (Bourdieu), ale nikdy nemožno prekonať diferencie, či pluralizmus. A práve tie má pestovať edukácia. Všetky edukačné pokusy, ktoré vedú k prekonaniu diferencí medzi jazykovými hrami sú v rámci tohto modelu veľmi silno kritizované. Tak sa napr. u Ruhloff (1993c, s. 51) stretávame s kritikou projektov tematicky integrovaného vyučovania, či módného preceňovania medzipredmetových vzťahov. Podľa neho by toto nelegitímne a nepravdivé „predstieranie spoločných znakov“ malo vystriedať „zostrenie okrajov jednotlivých predmetov“. Základným etickým kameňom edukácie má byť podľa neho „rozpor“ v Lyotardovom zmysle slova. Edukácia sa má preto sústreďovať na „explikáciu vlastnej logiky heterogénnych“ jazykových hier (teda aj vyučovacích predmetov) pri zohľadnení ich „imanentných podmienok platnosti“ tak, aby sa „prechádzanie z jednej do inej... mohlo javiť ako problém“, zatiaľ čo edukačná každodennosť svojím teoretickým zjednodušením podľa neho zastiera rozdiely a „zakrýva problémy“ (tamtiež, s. 53). Na to nadväzuje aj Schirlbauer (1990, s. 42), podľa ktorého sa má edukácia „obmedziť“ na „uvádzanie do historicky rozdiferencovaných typov racionality“, na „zviditeľnenie ich ohraničenosti“. Takáto edukácia má potom „vyhlásiť boj“ každému konceptu vyučo-

²Pod ťarchou emancipačnej argumentácie kapituloval dokonca aj sám Bernstein (1970) a koncom 60. rokov opustil svoju deficitnú teóriu a priklonil sa k teórii diferencnej.

vania prekračujúcemu hranice jednotlivých predmetov. Rozporná edukácia teda protestuje proti akejkolvek (didaktickej) snahe harmonizovať edukáciu. Nielenže „vidí a konštatuje rozdiely, ona aj rozdiely robí“ (Rang, 1994, s. 45–46), potvrdzuje ich a rozvíja. Pre rozporný model v edukácii je teda typický slogan „draw a distinction“ (S. Brown). „Takáto pedagogika má aktivovať rozpory“ (Beck, 1993, s. 237). Z toho vyplýva aj základná edukačná požiadavka rozporného modelu: „To, čo dnes vzdelávanie môže a musí univerzalizovať, je senzibilizácia na rozdiely.“ (Rang, 1986, s. 484)

Kritika rozporného modelu smeruje aj k súčasnej monolingválnosti didaktiky cudzích jazykov, kde hrá jednoznačný prím jazyková hra angličtiny. „Dominancia angličtiny ako prvého a často jediného cudzieho jazyka“ vedie podľa tohto modelu do „slepej uličky púhej 'dvojjazyčnosti'“, ktorá je v príkrom rozpore s požadovanou mnohojazyčnosťou edukácie (Vollmer, 1998, s. 222). Tá istá kritika smeruje aj k preferovaniu spomenutého verejného jazyka ako primárneho jazyka edukácie. Argumentuje sa predovšetkým tým, že na zvládanie životných situácií sú potrebné aj privátne jazykové hry (minoritné, subkulturálne, estetické a pod).

Všetkým tým sa však edukácia dostáva pod tlak ohromného, neselektovaného množstva jazykových hier, čo je spojené s rizikom straty orientácie, či prehľadu. *Edukácia sa spája so vzdelávaním k množstvu jazykových hier* a teda aj s rizikom jej predimenzovania. Preto sa posledný, kompromisný model uchýľuje skôr k rozvoju *jazykových kompetencií* a nie k osvojovaniu určitého počtu, či množstva jazykových hier. V tom sa líši od oboch predchádzajúcich modelov, ale zdá sa, že ich problémom neuniká.

3.3 Účastnícky model a edukácia

Ako sme už uviedli, účastnícky model sa nesnaží prekonať mnohosť jazykových hier (ako harmonizujúci model), ale na rozdiel od modelu rozporného sa snaží neuniverzalisticky prekonať ich vzájomnú separovanosť. Podľa tohto modelu teda nie je prechádzanie medzi jednotlivými jazykovými hrami až takým „problémom“, ako to tvrdia zástancovia rozporného modelu. Toto prechádzanie je teda síce možné, ale nie je podľa tohto modelu objektívizovateľné (tak ako sa o to snaží napr. tematicky integrované vyučovanie). Sme teda schopní účastniť sa na rôznych jazykových hrách, ale spôsob tejto účasti je podľa tohto modelu striktne individualizovaný.

Účastnícky model totiž vychádza z Wittgensteinovho chápania podobností ako „rodinných“, čiže nezameniteľných, špecifických a individualizovaných podobností jazykových hier. Navyiac sa tieto podobnosti chápu ako „miesta v otvorenom prostredí“, ako „uzlové body“ v „otvorenej súvislosti poukazovania“ (Meder, 1987, s. 66). To znamená, že rodinné podobnosti sú len „miestami pripojenia pre komunikatívne dorozumenie. Otvorenosť

ich prostredia a selektivita krížiacich sa stôp vytvára pre každého možnosť, aby sa zapojil a individuálne prejavil“ (Meder, 1987, s. 68). Existencia rodných podobností teda principiálne umožňuje účasť, ale ešte vôbec nič nehovorí o spôsobe účasti na daných jazykových hrách, ktorá má byť pre každého špecifická. Táto špecifickosť je dôsledkom len orientačného charakteru podobností, ktoré sú len „stopami“, „začiatkom cesty“, či „ukazovateľmi smeru“. „A tento smerovník nie je imperatívnou normou operatívneho vykonania, ale orientačným bodom pre samostatné nasledovanie...“ (tamtiež, s. 65), t. j. cesta od smerovníka sa „prenecháva... voľbe pútnika“ (s. 68). Práve v tomto bode sa komplikuje (teda subjektivizuje) chápanie kompetencie, ktorá má na základe takýchto otvorených podobností umožniť subjektom účasť na viacerých jazykových hrách. Spôsoby pripojenia a komunikácie totiž môžu byť (a v skutočnosti aj sú) u každého iné.³

Jedinou objektivizovateľnou kategóriou je teda len znalosť individuálnych medzijazykových podobností a nie univerzálnych podobností, o ktorých uvažuje najnovší prúd didaktiky cudzích jazykov v podobe „regularít učenia sa všetkým jazykom“ (Reich). Kľúčové schopnosti nadviazať kontakt medzi jazykovými hrami a „schopnosť vychádzať s inými hráčmi...“ (Rorty, 1997, s. 209), t. j. zabezpečenie skutočnosti, aby sa medzijazyková interakcia rozvíjala, sú však schopnosťami vychádzajúcimi z konkrétnych daností individua, od jeho „hernej motivácie“, či „obratnosti“.

Pre tento neurčitý a nepredvídateľný subjektívny moment účasti sa kultúrna interakcia začína chápať skôr ako hra, teda ako súbor rôznorodých, subjektívnych, viac či menej úspešných herných stratégií. „To nutne neznamená, že sa hrá len preto, aby sa zvíťazilo. Určitý ťah možno urobiť pre potešenie z vynaliezania...“ (Lyotard, 1993, s. 109). Kultúrna interakcia má teda zmysel v trvaní dialógu a v spoluvytváraní nových neočakávaných kvalít. Preto Fromme (1997, s. 302) nazýva túto welschovskú transkultúrnu schopnosť pripojiť sa a komunikovať ako „kompetenciu jazykového hrania“. Podľa Medera (1987) sa potom „vzdelávacím ideálom“ stáva „jazykový hráč“. Centrálnosť pojmu „hra“ v rámci uvedenej kompetencie však zásadným spôsobom problematizuje všetky edukačné opatrenia zamerané na jej systematické rozvíjanie, či tréning. Už Wittgenstein (1993a, s. 48, 47) totiž vedel, že „pojmem ‚hra‘ je pojem s rozplývavými okrajmi“, že „rozsaah pojmu nie je vymedzený žiadnou hranicou“ a závisí len od dohody konkrétnych hráčov na mieste.

„Jazykové hranie“ sa teda javí ako pojmovovo neukotvitelné, čo vyjadruje aj Wittgensteinova (1993a, s. 48) pochybnosť vo forme otázky: „... je rozplý-

³Toto konštatovanie je potvrdzované aj empirickými výskumami na neuronálnej úrovni vykonávanými predovšetkým stúpecami teórie radikálneho konštruktivismu (F. Varela, H. Maturana, G. Roth a iní).

vavý pojem vôbec *pojmom*?“ Preto existuje viacero pokusov určiť čiastkové kompetencie, ktoré sa na jazykovom hraní podieľajú, a tým rozdeliť kompetenciu jazykového hrania na drobné. Napr. Fromme (1997, 299–306) chápe túto „kultúrnu schopnosť“ (Welsch) ako základ tzv. „kultúrnej literality“, čiže akejsi kultúrnej gramotnosti, ktorá má pozostávať z nasledujúcich „litalit“:

- z „multiplikačnej literality“, čiže mnohojazyčnosti, ktorú chápe ako schopnosť „aktívne hrať vo viacerých jazykových hrách“; aj Mederov (1987, s. 47) „jazykový hráč“ „nedisponuje len kompetenciou jedného jazyka, ale voľne sa pohybuje vo viacerých jazykoch...“.
- z „kritickej literality“ ako schopnosti rozpoznať a vyjadriť hranice, mocienské nároky a ambície jazykových hier;
- z „transverzálnej literality“, čiže schopnosti prechádzania medzi jazykovými hrami na základe ich „rodinných podobností“; terminologicky sa tu vychádza z Welschovej koncepcie tzv. „transverzálneho rozumu“ (Welsch, 1994), ktorá sa v súčasnej edukácii začala uplatňovať prostredníctvom rôznych techník na rozvoj tzv. „laterálneho myslenia“ (E. de Bono); ide hlavne o techniku „náhodných asociácií“, „šiestich klobúkov“ (Bono, 1997), techniku „po“ (Bono, 1998) a iné;
- z „konštruktívnej literality“ ako kreatívnej schopnosti samostatne vynaliezať nové „jazykové ťahy“, či dokonca jazykové hry (napr. estetické); podľa Medera (1987, s. 47) je práve jazykový hráč „vynálezcom jazykov“, tvorcom nových jazykových hier; táto gramotnosť je cieľovou charakteristikou tzv. „estetického myslenia“ (Welsch, 1993).

Všetky takéto pokusy nám síce môžu poskytnúť presnejší obraz o kompetencii jazykového hrania, ale zrejme nám to až tak veľmi nepomôže pri jej edukačnej operacionalizácii. Výstižne na to poukazuje Wittgenstein (1993a, s. 46), keď uvádza ako jednu zo základných kompetencií hrania „obratnosť“. Aj keď je to veľmi významná podkategória, tak vzápätí ukazuje, že každý pár jazykových hier si vyžaduje iný spôsob obratnosti. Takýchto obratností je teda množstvo, čo pre edukáciu predstavuje nezvládnuteľné sústo. Aj keď teda začneme *namiesto edukácie k jazykovým hrám* (oba predchádzajúce modely) hovoriť o *edukácii ku kompetenciám*, aj tak budeme vystavení riziku predimenzovania edukácie (množstvom dielčích kompetencií, ale aj množstvom jazykových hier, ako si to vyžaduje napr. Frommeho „multiplikačná literalita“). Preto sa aj tento tretí edukačný model zdá ako realizovateľný len v prípade určitých „represí“, alebo v prípade rezignovania na ostrý cieľový obraz našej formatívnej činnosti v prospech intuitívneho podporovania samostatnosti dieťaťa.

Záver

Uvedené filozoficko-edukačné modely sa snažili riešiť problémy sociokultúrnej mnohosti svojiskými spôsobmi. Prvý všeobecnou homogenizáciou, druhý všeobecnou partikularizáciou, tretí individualizovanou komunikáciou. Ich pedagogické zhodnotenie prebehlo a ešte stále prebieha na rozličných úrovniach edukácie, na ktorých sa prejavujú pre ne typické postoje a presvedčenia. Napriek rôznosti oblastí edukačnej aplikácie sme však mohli spozorovať jeden jej spoločný znak, a tým je jej selektívnosť. Cesta od teoretického modelu k jeho praktickej realizácii vždy vedie cez určité „represie“, cez selektívne rozhodnutia, cez výber (jazykových hier). V opačnom prípade zostáva teoretický model edukačne nerealizovaným. Preto sú harmonizujúce tendencie tak veľmi edukačne populárne. Už vo svojej teórii totiž k týmto „represiám“ siahajú. To sa však nedá povedať o rozpornom modeli a tak tiež ani o účastníckom modeli. U nich dochádza k (teoreticky nelegitímnym) represiám až pri ich edukačnej realizácii.

Otázka pritom je, na kom toto bremeno selektívnosti leží. Na teoretikoch (ako v prípade harmonizujúceho modelu), alebo na edukačných praktikoch? Usudzujúc z najnovších edukačno-filozofických tendencií sa skôr zdá, že súčasná edukačná teória otrášená delegitimizáciou edukačných metarozprávaní toto riziko zrejme nepodstúpi a bude sa snažiť zostať radikálne diverzifikovanou. Bremeno selektívnosti teda zrejme prenechá skôr praktikom a radšej bude plniť úlohu korektívu edukačnej praxe, ak sa stane nereflektovanou a obsolétnou. Tým nechá určitý voľný priestor pre skusnosť konania ako pedagógov, tak aj žiakov. Ako sa totiž zdá, môže tento moment hrať v súčasnom stave teoretickej nerozhodnosti a rozštiepenosti dôležitú úlohu. Možno sa takejto spontánnosti podarí nájsť cestu tam, kde sa teoreticky môže zdať neschodná. A možno sa ukáže, že mnohé rozpory vychádzajúce z teórie vôbec nie sú praktickými rozpormi.

A možno je to práve tak, že edukácia potrebuje zásadnú teoretickú diverzitu na to, aby vôbec mohla fungovať. Tým by bola teória tohto typu nevyhnutná, dokonca životne dôležitá pre prax. Ako hovorí Zech (2001, s. 123), „čím abstraktnejšou je teória, tým užitočnejšou je pre prax... Transfer musíme vykonať my sami, ten nie je obsiahnutý v teórii“. Aj súčasní edukační praktici teda začínajú akceptovať nevyhranenosť edukačno-filozofických premís, dokonca ju považujú za konštitutívnu (tým vlastne podrobujú kritike teóriu a metodológiu harmonizujúceho modelu). S týmto postojom koketoval aj sám Wittgenstein (1993a, s. 48), keď vo svojich úvahách o nevyhranenosti teoretického pojmu „hra“ formuluje otázku: „Nie je často práve neostrý obraz tým, čo potrebujeme?“

Literatúra

- BECK, CH. *Ästhetisierung des Denkens: zur Postmoderne-Rezeption der Pädagogik; amerikanische, deutsche, französische Aspekte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1993. ISBN 3-7815-0746-7.
- BERNSTEIN, B. *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten*. Aufsätze 1958–1970. Amsterdam: de Munter, 1970.
- BERNSTEIN, B. *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. 5. vyd. Berlin: Cornelsen, 1980. ISBN 3-5901-4107-7.
- BERNSTEIN, B. *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*. Volume 4. New York: Routledge, 1990. ISBN 0-4150-4568-1.
- BONO, E. *Šest klobouků aneb jak myslet*. 1.vyd. Praha: Argo, 1997. ISBN 80-7203-128-7.
- BONO, E. *Pravdu mám já, určitě ne ty*. 1.vyd. Praha: Argo, 1998. ISBN 80-7203-066-3.
- FISCHER, H. D. Sprachbarrieren und schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens-Herausforderungen an eine prospektive Sprachdidaktik. In FISCHER, H. D., UERP-MANN H. *Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch*. 3. vyd. München: Ehrenwirth, 1987, s. 199–208.
- FISCHER, W. Über den Mangel an Skepsis in der Pädagogik. In FISCHER, W., RUHLOFF, J. *Skepsis und Widerstreit: neue Beiträge zur skeptisch-transzendentalkritischen Pädagogik*. 1. vyd. Sankt Augustin: Academia, 1993, s.11–28. (ISBN 3-88345-680-2.)
- FROMME, J. *Pädagogik als Sprachspiel: Zur Pluralisierung der Wissensformen im Zeichen der Postmoderne*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1997. ISBN 3-472-02798-3.
- HEYTING, F. Konstruktiver Pluralismus-Diversität als Baustein erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung. In HEYTING, F., TENORTH, H.-E. (ed.) *Pädagogik und Pluralismus: deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994, s. 101–120. (ISBN 3-89271-476-2.)
- HUBER, L. Lingua Franca und Gemeinsprache: Gehört zur Allgemeinen Bildung eine gemeinsame Sprache? In GOGOLIN, I., KRÜGER-POTRATZ, M., MEYER, M. A. (ed.) *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske+Budrich, 1998, s.193–211. (ISBN 3-8100-1825-2.)
- HUMBOLDT, W. *Werke in fünf Bänden* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1960–1981.
- KLAFKI, W. Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule-Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler/interkultureller Perspektive. In GOGOLIN, I., KRÜGER-POTRATZ, M., MEYER, M. A. (ed.) *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske+Budrich, 1998, s. 235–250. (ISBN 3-8100-1825-2.)
- KOLLER, H.-CH. *Bildung und Widerstreit: zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München: Fink, 1999. ISBN 3-7705-3375-5.
- KWIEK, M. Tragický rozpor. Dilemy Antigony-dilemy postmoderny. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 213–218.
- LYOTARD, J. F. *O postmodernismu* 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. (ISBN 80-7007-047-1.)
- LYOTARD, J.-F., RORTY, R. Diskusia medzi Jeanom-Françoisom Lyotardom a Richardom Rortym. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 211–212.
- LYOTARD, J.-F. Wittgenstein „po“⁴. In LYOTARD, J. F. *Hrobka intelektuála a iné články*. Bratislava: Archa, 1997a, s. 43–49. ISBN 80-7115-141-6.
- LYOTARD, J.-F. Štíhla príloha k postmodernej otázke. In LYOTARD, J. F. *Hrobka intelektuála a iné články*. Bratislava: Archa, 1997b, s. 57–65. (ISBN 80-7115-141-6.)
- LYOTARD, J.-F. *Rožpreť*. 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1998. (ISBN 80-7007-119-2.)

- MALCOLM, N. *Ludwig Wittgenstein v spomienkach*. Bratislava: Archa, 1993. (ISBN 80-7115-062-2.)
- MEDER, N. *Der Sprachspieler: der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien*. Köln: Janus-Presse, 1987. (ISBN 3-922607-84-5.)
- POENITSCH, A. *Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*. Essen: Verlag Die Blaue Eule, 1992. (ISBN 3-89206-504-7.)
- RANG, A. Zur Bedeutung des ‚Allgemeinen‘ im Konzept der allgemeinen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1986, roč. 32, č. 4, s. 466–487.
- RANG, A. *Pädagogiek en moderniteit*. Nijmegen: SUN, 1988.
- RANG, A. Pädagogik und Pluralismus. In HEYTING, F., TENORTH, H.-E. (ed.) *Pädagogik und Pluralismus: deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1994, s. 23–50. (ISBN 3-89271-476-2.)
- RORTY, R. Kozmopolitizmus bez emancipácie: odpoveď Jeanovi-Françoisovi Lyotardovi. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 206–211.
- FISCHER, W., RUHLOFF, J. *Skepsis und Widerstreit: neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. 1. vyd. Sankt Augustin: Academia, 1993a. ISBN 3-88345-680-2.
- SCHIRLBAUER, A. Konturen einer postmodernen Pädagogik. In *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, roč. 66, 1990, č. 1, s. 31–45.
- VOLLMER, H. J. Fremdsprachendidaktik im Aufbruch: Zwischen Selbstverständnis und Fremdverstehen. In GOGOLIN, I., KRÜGER-POTRATZ, M., MEYER, M. A. (ed.) *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske+Budrich, 1998, s. 213–234. ISBN 3-8100-1825-2.
- WELSCH, W. Subjektsein heute. Überlegungen zur Transformation des Subjekts. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 1991, roč. 39, č. 4, s. 347–365.
- WELSCH, W. *Eстетické myslenie*. Bratislava: Archa, 1993. ISBN 80-7115-063-0.
- WELSCH, W. Naše postmoderní moderna. 1. vyd. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-104-0.
- WELSCH, W. Transkulturalität: Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In *Interkulturalität-Grundprobleme der Kulturbegegnung*. Mainz: Johannes Gutenberg-Universität, 1998, s. 45–72.
- WELSCH, W. Transkulturalní společnost: „Druhá strana protikladu vlastní a cizí kultury“. In PONGS, A. *V jaké společnosti vlastně žijeme?* 1. vyd. Praha: ISV, 2000, s. 223–242. (ISBN 80-85866-59-5.)
- WITTGENSTEIN, L. *Filozofická zkoumání*. 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993a. ISBN 80-7007-040-4.
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. Praha: Oikomenh, 1993b.
- WITTGENSTEIN, L. *Modrá a hnedá kniha: Přípravné štúdie k Filozofickým skúmaniam*. 1. vyd. Bratislava: Kalligram, 2002. ISBN 80-7149-439-9.
- ZECH, R. Lernberatung und Organisationsentwicklung. In SIEBERT, H. *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung: Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied; Kriftel: Luchterhand, 2001, s. 122–125. (ISBN 3-472-04558-2.)

KAŠČÁK, O. Filozoficko-edukačné modely v situácii sociokultúrnej mnohosti. *Pedagogická orientace* 2003, č. 3, s. 2–21. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: PaedDr. Ondrej Kaščák, PdF UK Bratislava, Račianska 59, 813 34 Bratislava, ondrej.kascak@edu.uniba.sk