

Filozofie výchovy a vzdelávání

Zmeny perspektív?

Rekontextualizácia pohľadov na výchovno-vzdelávací proces
vplyvom radikálneho individuálneho konštruktivismu
a postmoderného sociálneho konštruktivismu.

Ondrej Kaščák

(Dokončení z minulého čísla)

2. Postmoderný sociálny konštruktivismus

To, čo považujeme za odveky vnútorné, naše vedomie, nie je ničím iným ako ostatní v nás.

Luigi Pirandello

Myslím, že TY a ja myslíme, že som. Teda som.

*Sociálno-konštruktivistický variant
Descartovho „Myslím. Teda som.“*

Sociálny konštruktivismus (termín, ktorý v roku 1988 zaviedla pracovná skupina psychologickkej fakulty Bochumskej univerzity) so sebou prináša obrat perspektívy smerom k ešte dôslednejšiemu holizmu. Vychádza totiž z predpokladu, že každá intencionalita (a teda aj tá radikálno-konštruktivistická) je v podstate exteriórna. Máme teda dočinenia s presvedčením, že „ľudské a kváziludské vnútro treba vysvetľovať na základe toho, čo sa deje mimo neho (a najmä na základe miesta človeka v spoločenstve ľudí), a nie naopak“, že „sa musíme obrátiť navonok, nie dovnútra, t. j. smerom k sociálnemu kontextu“ (Rorty, 2000, s. 161, 176). Podľa tejto predstavy je každý autopoietický systém, a teda aj ľudský mozog, napojený na niečo vonkajšie. „Keby sme ho odpojili, prestal by fungovať ako mozog. Bol by iba hromadou buniek.“ (Rorty, 1993, s. 235) Pôvodná antireprezentacionistická téza „poznávanie sa nechápe ako reprezentácia ‚sveta tam vonku‘, ale ako nepretržité utváranie *určitého* sveta“ (Maturana a Varela, 1991, s. 7), ktorú zaviedli radikálni konštruktivisti, nemusí podľa predstaviteľov sociálneho konštruktivismu nevyhnutne vyústiť do radikálno-konštruktivistického

tvrdenia, že kľúčovými sa stávajú konštrukcie „pozorovateľa“ sveta, teda konštrukcie individuálne. Sociálny konštruktivizmus tvrdí, že rovnako legitímnou konzekvenciou tohto tvrdenia môže byť *zdôraznenie konštrukcií „pozorovateľov“ sveta, teda konštrukcií množstva individuí, t. j. sociálnych konštrukcií*. Zdôraznenie intersubjektívnych, sociálnych súvislostí pre individuálnu autopoiesis sa teda stáva kľúčovým. (V rámci biologickej fenomenológie sa argumentuje napr. procesom tzv. „tropholaxis“, t. j. prijmu potravy u sociálnych insektov, napr. u mravcov, kde pri vývine larvy na kráľovnú nehrajú rozhodujúcu úlohu sebaorganizačné genetické faktory, ale predovšetkým jej výživa, teda to, ako a čím ju „societa“ mravcov kŕmi.) Z hľadiska tejto pozície *sú poznávanie, vnímanie a myslenie najmä spoločenskými a nie nutne individuálno-psychologickými výkonmi*, sú – ako tvrdil už aj Vygotskij – formované spoločensky, prostredníctvom konkrétneho sociálneho diskurzu. Preto môžeme luhmannovsky hovoriť o „*posthumanistickej teórii poznania*“. Radikálny konštruktivizmus je ešte stále typický svojím humanizmom – poznanie má prevažne subjektívny, individuálny charakter, je pravé a (subjektívne) „pravdivé“, pokiaľ pramení alebo korešponduje s internými poznávacími mechanizmami, ktoré sú jedinečné. Sociálny konštruktivizmus svojím posthumanizmom presúva otázku o pravosti poznania do roviny pragmatickej. Hovorí, že poznanie logicky vyúsťujúce z individuálnych štruktúr organizmu, teda poznanie subjektívne pravdivé, ešte nemusí korešpondovať s poznaním „objektívne“ pravdivým (napr. v prípade žiacich miskonceptí), rozumej s poznaním interpersonálnym, ktoré je vo vzájomnom spoložití azda najdôležitejšie. Ak tu zaznelo slovo „objektívny“, nejedná sa o návrat k akémusi reprezentacionizmu (svet ako je v skutočnosti). Aj radikálny a aj sociálny konštruktivizmus sa dívajú na poznanie ako na aktivitu ducha, t. j. ako schopnosť vytvárať a nie ako schopnosť odzrkadľovať, či nachádzať, sú teda antirepresentacionistické. Rozdiel je však v tom, že radikálny konštruktivizmus dospel k predstave akejsi subjektívnej objektivity (svet ako ho konštruujem ja), a sociálny konštruktivizmus k *objektívite intersubjektívnej, k objektívite ako sociálnej dohode (svet ako ho konštruuje väčšina)*, ako zhode so štandardami ustanovenými v ľudskom spoločenstve. Tento kuhnovský postoj – vysvetľovanie racionality, objektívnosti a pravdy odvolávaním sa na to, čo nám dovoľuje povedať konkrétne spoločenstvo – nazval Rorty (2000) pojmom „*epistemologický behaviorizmus*“. Podľa tejto predstavy žijeme predovšetkým v takom svete, ktorý si utvárame spoločne s ostatnými. Fundamentom takéhoto sveta, sveta ako „sociálneho systému“ (Hejl), je množstvo individuí, ktoré si vytvorili a aj zdieľajú porovnateľnú, či zhodnú konštrukciu skutočnosti, prispôsobili jej svoje konanie (ktoré je mierou adekvátneho zaobchádzania s touto skutočnosťou), a ktoré vzhľadom na túto konštrukciu skutočnosti aj spolu intera-

gujú. Žijeme teda v sociálnom svete, v ktorom sme na druhých odkázaní, a preto zdrojom epistemickej autority, čiže aj pravdivosti nášho poznania môže byť len ľudské spoločenstvo. Nespochybniteľné poznanie je preto vecou sociálnej praxe, stáva sa produktom komunikačného systému danej spoločnosti. Pravda sa zo sociálno-konstruktivistického hľadiska stotožňuje „s názorom predurčeným na to, aby s ním v konečnom dôsledku súhlasili všetci“ (Rorty, 2000, s. 250). Ak sa teda zdôrazňujú intersubjektívne procesy, procesy sociálneho „dohadovania sa“, či „súhlasenia“, tak objektívnymi a pravdivými môžu byť aj „viery, na ktorých sa vieme zhodnúť“ (Rorty, 1991, s. 201), s ktorými súhlasíme, teda konvenčné poznávacie postoje k niečomu ako napr. presvedčenia, domnienky a pod. „Úplne stačí vysvetliť, prečo ľudia veria, že X existuje“ (Rorty, 1993, s. 226) a nie je teda potrebné uvažovať o tom, či X existuje v skutočnosti. Poznanie sa začína chápať ako to, v čo v našom spoločenstve môžeme odôvodnene veriť, ako to, v čo veriť je pre nás lepšie. Pravdivé poznanie takto vzniká na základe tzv. „oprávnenej tvrditeľnosti“ (Rorty, 2000), t. j. odôvodnenosti spočívajúcej na „všeobecnej“ prospešnosti. „Predstava je pravdivá, pokiaľ je pre náš život prospešnejšie veriť jej.“ (Machala a Klusák, 1993, s. 21) Pragmatická oprávnenosť určitého javu, či výroku spočíva teda v tom, že je pre nás (t. j. naše spoločenstvo) niečím užitočným, že plní určitú funkciu, ktorá sa osvedčila v praktickom zmysle, t. j. že nám určitým spôsobom napomáha vysporiadať sa s našimi životmi (čím sa fakticky pripúšťa aj pravdivosť výrokov o neexistujúcich objektoch, ak nám nejakým spôsobom uľahčujú život). O pravdivosti poznania podľa sociálneho konstruktivismu nerozhodujú ani vzťahy reprezentácie a ani zákonité vyplývanie z neurobiologických štruktúr organizmu, ale predovšetkým všeobecná prijateľnosť daného tvrdenia v societe spočívajúca v jeho účelovej opodstatnenosti. Rozhodujúce sú teda pragmatické kritériá. Z tohto hľadiska možno poznanie považovať za sociálne zdôvodnené presvedčenie, „ktoré nám úspešne pomáhajú robiť to, čo chceme“ (Peregrin, 1994, s. 386). Znamená to, že „poznanie chápeme vtedy, keď chápeme sociálne zdôvodnenie presvedčenia“ (Rorty, 2000, s. 143), keď sledujeme a poznáme procedúry zdôvodňovania, ktoré príslušná kultúra používa. Každá kultúra totiž zaisťuje legitimitu svojho sveta opakovaním určitých rozprávání, niekedy aj anekdotických. Poznanie, t. j. konštrukcie danej society sa naučíme chápať vtedy, keď pochopíme príbehy, teórie a koncepcie sveta, s ktorými pracuje . . .

Ak sme v predchádzajúcich riadkoch použili také pojmy ako „sociálna dohoda“, „všeobecný súhlas“, „všeobecná prospešnosť“ atď., neoperujeme v moduse nejakého ideálneho a univerzálneho spoločenstva. Rortyho koncepcia zdôrazňujúca formatívny vplyv spoločenstva ľudí je totiž zásadne koncipovaná „etnocentricky“, to znamená, že každé ľudské spoločenstvo

ovplyvňuje svojich členov iným, zásadne špecifickým spôsobom, t. j. „pracuje s vlastným svetlom“ (Rorty, 1991, s. 198). Ak sa teda hovorí o všeobecnej prospešnosti a zhode, tak sa tým myslí, že väčšina členov určitého konkrétneho spoločenstva zdieľa v nejakej záležitosti spoločné názory, či predstavy. Slovo „pravdivý“ sa teda používa v zmysle „nás“. Každá univerzálnosť a objektivita je niečia univerzálnosť a objektivita, slúži niekomu. Hovoriť o poznávaní a objektivite má teda zmysel len na pozadí konkrétneho spoločenstva a jeho pravidiel. „Pravdivosť je vecou zhody – povedané Wittgensteinom – s pravidlami jazykovej hry, ktorú ja a spoločenstvo, do ktorého patrí, hráme.“ (Peregrin, 1994, s. 391) Táto wittgensteinovská téza okrem iného implikuje ešte jeden ďalší, doteraz nespomenutý, ale dôležitý fakt, že *v rámci sociálnych kontextov zohráva veľmi významnú úlohu jazyk*, prostredníctvom ktorého sa sociálna regulácia uskutočňuje, t. j. zabezpečuje sa ním sociálny konsenzus, podávajú sa ním zdôvodnenia, upevňujú sa ním presvedčenia. Konštrukcia a evaluácia našich „skutočností“ je závislá od nepretržitého prúdu interakcií a komunikácií, ktorý ústi do „čiasťového paralelizovania kognitívnych systémov jednotlivých interaktantov“ (Schmidt, 1992, s. 431). Tak dochádza k vytváraniu porovnateľných konštruktov skutočnosti, na základe ktorých vznikajú tzv. „sociálne sféry“ (Hejl). Vidíme teda, že *sociálne sféry vznikajú na pozadí jazykového diskurzu, a že ich sociálny vplyv je opäť vplyvom jazykovým*. Celé sociálne dianie sa teda subsumuje pod kategóriu jazykového, pretože jazyk predstavuje „minimum vzťahov nutných pre existenciu spoločnosti“ (Poenitsch, 1992, s. 127–128). (Horeuvedené poznatky podnietili napr. aj rozvoj nových psychologických koncepcií – popri populárnej kognitívistickej psychológii sa totiž začína etablovať aj tzv. „diskurzívna psychológia“, akcentujúca sociálnu a symbolicko-komunikačnú podstatu ľudskej psychiky (pozri napr. Harré a Gillett, 2001).) Zo všetkých strán sme teda socializovaní „prostredníctvom kódov, symbolov a interpretácií, ktoré triedia našu skúsenosť, zameriavajú našu pozornosť na určité veci, niečo zvýrazňujú, niečo zakrývajú“ (Gál, 1999, s. 61). A „skutočnosť“, či „pravda“ je konštituovateľná práve len v rámci týchto obmedzených „významov“. Rôzne jazyky štruktúrujú svet rôznym spôsobom a napomáhajú tak rozličné prežívanie života. Ľudia sú teda akosi „uväznení“ vo svojom slovníku, pretože „to, čo sa vám javí, závisí od toho, ako ste o svete zvyknutí hovoriť“ (Rorty, 1993, s. 228). Sociálny konštruktivizmus teda prijíma postmodernistickú wittgensteinovsko-whorfovskú tézu lingvistického determinizmu, podľa ktorej to, čo nedokážeme povedať, nedokážeme ani myslieť (podrobnejšie pozri napr. Kaščák, 2001, s. 80–88). *Hranice jazyka však určujú nielen možnosti individuálneho konštruovania (myslenia), ale aj možnosti komunálneho diskurzu konštituujúceho sociálnu „skutočnosť“*. „Ale nariekať nad tým by bolo ako nariekať

nad faktom, že sme momentálne uväznení v našej slnečnej sústave. Ľudská konečnosť nie je námietkou proti filozofickému názoru.“ (Rorty, 1994, s. 369) Mali by sme sa teda zmieriť s tým, že „tie isté slová a tie isté udalosti vnímame úplne odlišnými spôsobmi v závislosti od toho, aké kultúrne normy sme si osvojili, s akým chápaním sveta sme sa stotožnili. Každá kultúra má svoje invarianty a svoje kultúrne kódy a systémy pravidiel, ktoré ju stabilizujú a určujú spôsob, akým príslušníci danej kultúry svet vnímajú, ako o ňom rozmýšľajú, a ktoré sú neprevoditeľné do invariantov, kódov a pravidiel inej kultúry“ (Gál, 1997, s. 201). Výraz „správny“, či „pravdivý“ sa teda chápe v zmysle „vhodný pre tých, ktorí hovoria rovnako ako my“. Jazyk teda možno skutočne chápať heideggerovsky ako „príbytok bytia“, od ktorého sa odvíja celá sociogenéza človeka. V dôsledku uvedených poznatkov však ľudia na celom svete zastávajú nielen rôzne politické názory a náboženské presvedčenia, ale v skutočnosti žijú v rozličných svetoch. Potom už však nemáme rozdielne vysvetlenia tej istej veci, ale rozličné vymedzenia a rozličné veci. Preto napr. u učiteľov v multikultúrnej triede vzniká nebezpečenstvo, že na základe absolutizácie svojich kultúrnych méritok neporozumejú „pravdám“ vyplývajúcim z etnického resp. sociálneho zázemia žiaka a dospejú k nesprávnej – „etnocentrickej“ interpretácii jeho správania v škole či v triede, resp. jeho problémov s učením sa. Problém je v tom, že „videné ‚zvnútra‘ (pozn. napr. učiteľom), sú pravidlá danej jazykovej hry (pozn. povedzme hry Západu) objektívnou nutnosťou; videné ‚zvonku‘ (pozn. napr. rómskym žiakom), sú proste kontingentnými faktami“ (Peregrin, 1994, s. 391). Tohto nebezpečenstva by si mali byť vedomí všetci, ktorým dalo dané spoločenstvo právo posudzovať druhých. Sociálny konštruktivizmus si túto dilemu taktiež uvedomuje a snaží sa o jej pragmatické riešenie. Vie, že zaoberanie sa radikálno-konštruktivistickou otázkou, aký máme neurobiologický potenciál a aké rôznorodé možnosti v oblasti poznávania z neho vyplývajú, má význam len vtedy, ak by pred nami stála vízia absolútnej slobody. Sociálny konštruktivizmus si však uvedomuje, že tieto možnosti sú a budú v „panoptickej“ (Foucault), mediálnej a „hyperreálnej“ (Baudrillard) spoločnosti Západu neustále limitované a aj určované socio-kultúrnou sférou a jej jazykom. Vychádza teda skôr z toho, že človek sa počas celého svojho života nejakým spôsobom účastní na takejto spoločenskej (realite), a preto by bolo užitočnejšie preskúmať (reálne) a nie len hypotetické možnosti jeho poznávania, t. j. priebeh jeho poznávania v konkrétnych spoločensky vytvorených (a selektovaných) a jazykovo regulovaných prostrediach (ako sú napr. práca, médiá, škola a pod.). Snaží sa preto zamerať na analýzu tejto sféry, na to, ako pôsobí, čo umožňuje a čo nie, aby tak poskytol komplementárne hľadisko ku koncepcii radikálno-konštruktivistickej. Zatiaľ čo pozícia radikálneho konštruktivizmu v zrkad-

lovej sieni teda automaticky implikovala predstavu, podľa ktorej sociálna regulácia funguje len v závislosti od kognitívnej autonómie, tak zmena polohy v tejto sieni zase automaticky viedla k sociálno-konstruktivistickému stanovisku, že kognitívna autonómia je limitovaná sociálnymi rámcami, a že je v podstate len ilúziou. Sociálny konstruktivizmus teda považuje za relevantné zaoberať sa skôr spoločenskými či kultúrnymi, a nie individuálnymi konštrukciami, preskúvaním ich obsahu a dejín. Tieto konštrukcie možno hľadať len „medzi“ ľuďmi a nie „v“ človeku. *Zatiaľ čo radikálny konstruktivizmus zaujímajú predovšetkým intrapsychické procesy, tak sociálny konstruktivizmus pozoruje najmä procesy interpsychické.* Na druhej strane je sociálny konstruktivizmus podobne ako konstruktivizmus radikálny zásadne nereprezentacionistickým. Namiesto toho, aby však argumentoval kognitívnu uzavretosťou poznávajúceho organizmu, vychádza skôr z pragmatického predpokladu, že aj keby existoval nejaký priamy prístup k REALITE (s veľkými písmenami), musíme v našej reflexii a komunikácii nevyhnutne siahnuť po jazykových prostriedkoch a tie sú previazané s pravidlami sociálneho diskurzu. Vychádza teda skôr zo *sémantickej a operačnej uzavretosti sociálnych systémov.* Takýmto spôsobom *sa sociálny diskurz stáva jedinou možnou rovinou pre analýzu našich skúseností.* Konštrukcia skutočnosti sa teda vytvára predovšetkým v rámci jazykového diskurzu. Z tohto hľadiska „skutočnosť“ neexistuje v hlavách individuí, ale „v komunálnom jazykovom diskurze“ (Baecker, Borg-Laufs, Duda a Matthies, 1992). Dokonca aj rozprávanie o privátnych pocitoch a zážitkoch je z hľadiska sociálneho konstruktivizmu len súčasťou určitého špecifického diskurzu s názvom „Ako sa rozpráva o vlastných pocitoch a zážitkoch?“. „Individuálne opisy a charakterizovania vlastnej osoby nepramenia zo skúseností, ktoré sú dôsledkom slobodnej sebareflexie, mysle, či ducha, ale z kultúrne definovaných konvencií dorozumievania sa a zrozumiteľného. Jazyk chápania seba samého nepochádza zo špecifického charakteru individuálneho Ja, ale z metafor, obrazných vyjadrení, jazykových figúr a iných konvencií komunálneho diskurzu.“ (Baecker, Borg-Laufs, Duda a Matthies, 1992, s. 121) Jazyk nás teda na všetkých úrovniach „prerastá“, či predstihuje a to znamená, že sociálna jazyková konštrukcia „skutočnosti“ sa nenápadne etabluje v indivíduu a stáva sa individuálne prežívanou, ale predsa len sociálne determinovanou „skutočnosťou“. *Konštitutívne prvky takejto „skutočnosti“ sa sprostredkovávajú predovšetkým opakovaným navýkaním a legitimujú sa naratívne – tým nadobúdajú formu tradícií, zvykov, predstáv, či mýtov o tom, ako niečo je, či ako niečo má byť* (niektorí autori, napr. Chomsky, tvrdia, že majú vrodenný charakter). Ich osvojovanie prebieha samovoľne a automaticky, „žijú sa“, čím sa ešte väčšmi prehľbuje ich samozrejmosť a imperatívnosť. Mnohí svetoví literáti postrehli tento moment a nezabudnuteľne ho stvárnili vo svojich dielach. Za

všetkých uvedme aspoň T. Fontaneho „Effi Briestová“, kde moc spoločenského jazykového diskurzu nadobúda priam existenciu ohrozujúce rozmery. Sociálno-konstruktivistické skúmania sa následne zaujímajú predovšetkým o to, aký charakter a akú moc má tento *sociálno-lingvistický determinizmus*. Ako sme ukázali už na konci predchádzajúceho odstavca, konštrukciu skutočnosti danej society a z nej vyplývajúce poznanie pochopíme vtedy, keď pochopíme sociálne zdôvodnenie presvedčenia, keď sledujeme a spoznávame procedúry zdôvodňovania, ktoré príslušná kultúra používa. Preto sa sociálny konštruktivizmus snaží sledovať uvedené procedúry zdôvodňovania, ktoré sú implicitnou súčasťou spoločenských mýtov, predstáv a ponímaní. Aby takéto sledovanie bolo skutočne detailné, vyvinula Bochumská škola sociálneho konštruktivizmu (Baecker, Borg-Laufs, Duda a Matthies, 1992) nový terminologický aparát, ktorý umožňuje exaktne medzi danými pozorovanými javmi diferencovať. Rozlíšila štyri základné oblasti pri sledovaní sociálnych javov: (1) Zaviedla pojem „*komunálny systém*“, ktorý chápe ako sociálne zoskupenie určitého počtu individuí, ktoré sa vyznačuje špecifickým repertoárom gest a jazykových figúr, čiže určitým charakteristickým spôsobom interakcie. Komunálnym systémom je napr. škola, rodina, subkultúra a pod. (2) Všetko jazykové správanie, aj gestikulačné, či mimické, ktoré je v rámci určitého komunálneho systému zjavné, t. j. ktoré účastníci komunálneho systému produkujú, a ktoré sa dá pozorovať a zaznamenať, vrátane pravidiel tohto správania, sa nazýva pojmom „*komunálny diskurz*“. A práve predmetom sociálno-konstruktivistickej analýzy je tento jazykový repertoár komunálnych systémov. S ním však súvisia ešte dva ďalšie dôležité aspekty. Menšími jednotkami komunálneho diskurzu sú totiž (3) tzv. „*jazykové skripty*“. Sú to konkrétne vyjadrenia – vety, myšlienky, reakcie – určitého „účastníka“ daného komunálneho systému, ktoré „nasycujú“ komunálny diskurz. Jazykovým skriptom v komunálnom diskurze „doprava“ môže byť napr. veta typu „Pôjdem autom a budem tam skôr ako autobusom“, alebo „Na diaľnici pôjdem rýchlejšie ako stodvadsiatkou, inak to nestihnem“. Predmetom sociálno-konstruktivistickej analýzy je však aj otázka, odkiaľ tieto jazykové skripty pochádzajú, čo spôsobuje, že majú takú podobu, akú majú. Skúma sa teda, čo za nimi stojí, skúmajú sa (4) tzv. „*komunálne mýty*“. Rozumejú sa pod nimi rozsiahlejšie štruktúry, až na pozadí ktorých sa jednotlivé jazykové skripty, či interakčné sekvencie stávajú zmysluplnými a plauzibilnými. Pritom si samotní jazykoví aktéri nemusia byť tohto rámca vôbec vedomí. Mýty, pretože sa prenášajú naratívne, „vyrývajú sa“ praxou a sú obsiahnuté v jazyku, pôsobia viac-menej skryto, ich účinky nie sú predmetom reflexie, a preto ani nie sú spochybňované. Tradícia, ktorú mýty „živia“, totiž neznamená len ako vnímať a konať, ale aj ako zakrývať. Tradícia je totiž založená na takých spôsoboch správania,

ktoré sa stali v dejinách sociálneho systému samozrejmi, pravidelnými a prijateľnými. Napr. horeuvedené „dopravné“ jazykové skripty sú „živené“ súčasným kultúrnym mýtom „čas sú peniaze“, či „kto neskoro chodí, sám sebe škodí“ alebo „záleží na rýchlosti“. Tak je napr. aj jazykový skript „Viem, že budem Júliu milovať vždy, nech sa stane čokoľvek“ zrozumiteľný a prijateľný len v takom komunálnom systéme, v ktorom je dostatočne rozšírený a známy mýtus „romantickej lásky“. Mýtus tradičného rodinného spoluzitia v zmysle pevných hierarchických štruktúr stojí zase za známou metaforou „hlava rodiny“. Keďže tieto apriórne rámce pôsobia nevedome, podarí sa často vykonať reflexiu niektorých mýtov až vtedy, ak sa naruší ich samozrejmosť, t. j. ak zlyhávajú, či prestávajú fungovať (čo je dnes v prípade mýtu hierarchického rodinného spoluzitia zjavné). Preto nastávajú pri analýze týchto javov často metodologické ako aj legitimačné problémy. *Sociálny konštruktivizmus sa k analýze komunálnych mýtov snaží pristupovať pomocou Rortyho procedúry „epistemologického behaviorizmu“, t. j. sociálny konštruktivizmus pozorne zaznamenáva prejavy jazykového správania v danej societe a hľadá k nim odpovedajúce interpretačné rámce.* Vychádza z presvedčenia, že to, čo najmä ovplyvňuje tvorbu a podobu jazykových skriptov, sú štruktúrne osobitosti nášho jazyka, ďalej spoločensky akceptované formy rozprávania, no a v neposlednom rade uvedené komunálne mýty. Formatívny vplyv jazykových prvkov sa zdá byť dosť jednoznačným: príznaky depresie môžem na sebe vnímať len vtedy, ak sa v danom komunálnom diskurze vyskytuje slovo „depresívny“ a s ním súvisiace konotácie. Vplyv naratívnych vzorcov je tiež zjavný: v každom spoločenstve totiž existujú prototypické, štandardné formy rozprávania, napr. západná schéma dobrého rozprávania (vysvetlenie, pointa, koniec resp. úvod, jadro, záver) a pokiaľ sa tento vzorec nedodržiava, pokladá sa rozprávanie za nie príliš zmysluplné. „Prehrešky“ proti tejto základnej schéme sú neustále korigované už v predškolskom veku dieťaťa a upevňujú sa napr. v slohových prácach na školách. No a mýty poskytujú daným vyjadreniam okrem iného aj ich legitimitu. Zatiaľ čo obidva predchádzajúce faktory dodávajú vyjadreniam zmysel, rozhodujú mýty nielen o zmysluplnosti, ale aj o pravdivosti a oprávnenosti zmysluplných výrokov. Sú teda kľúčovými pre sledovanie procedúr zdôvodňovania. Všetky tri uvedené faktory ovplyvňujú tvorbu komunálnych „scenárov myslenia a správania sa“ (Baecker, Borg-Laufs, Duda a Matthies, 1992), čo sa prejavuje v jazykových skriptoch jednotlivých aktérov. Títo sa nim prispôbujú už od malička, používajú ich, žijú podľa nich. Zabezpečuje to predovšetkým ranná enkulturácia v rodine a neskôr školská socializácia. V rámci týchto pôsobení si osvojujú, aké rolové správanie sa od nich momentálne očakáva, aké sa od nich bude očakávať v budúcnosti, alebo ako majú v určitých interakciách reagovať a učia sa aj týmto

očekávaniam prakticky vyhovieť napríklad vo forme dodržovania pravidiel v rodinnom spolunažívaní, pri hre s deťmi, v škole atď. (ďalej pozri kap. 2.1). Vidíme teda, že dieťa sa už od malička musí prispôsobovať rozličným očakávaniam svojho okolia. Z tohto fundamentálneho poznatku sa odvíja sociálno-konstruktivistická predstava interakcie. Tá vychádza z tézy, že neexistujú žiadne také kritériá pre jej správne pochopenie a porozumenie, ktoré by boli nezávislé od sociálnych mechanizmov. *Ľudská interakcia sa chápe predovšetkým ako „sociálny inštrument kontroly individuálnej kognície“, ako „kognitívno-sociálny mechanizmus určený na selekciu želaných spôsobov správania a myslenia.“ ... Kritériá tejto selekcie sú historicky a kultúrne kontingentné a nie psychicky a sociálne univerzálne (ako mechanizmy, ktoré ju spôsobujú).* (Rusch, 1992, s. 228, 216) Podľa tejto predstavy ide v rámci interakcie v prvom rade o to, aby „orientovaný zodpovedal... orientačným očakávaniam orientujúceho“ (Rusch, 1992, s. 231). Interakcia je teda predovšetkým mechanizmom akulturácie, socializácie, vyučovania a učenia sa. Z tohto pohľadu možno skutočne vnímať istú mocenskosť interakcie, t. j. interakciu ako vzájomné ovplyvňovanie sa, čo má samozrejme dôsledky aj v oblasti sociálno-konstruktivistického chápania javov výchovy a vzdelávania...

Treba však uviesť, že aj v rámci postmoderného sociálneho konštruktivismu existujú dve odlišné skupiny názorov týkajúce sa hľadani východísk z tejto na prvý pohľad neprehľadnej a pochmúrnej situácie. Prvú skupinu reprezentuje tradičná línia sociálneho konštruktivismu (nemecká škola a intelektuáli okolo *R. Rortyho*). Tá vychádza z názoru, že komunálne mýty možno efektívne reflektovať, možno medzi nimi účelovo vyberať, resp. ich predefinovať, meniť. Dúfa teda, že na mýty možno efektívne spätne pôsobiť. Úlohou je potom neustále preverovanie komunálnej skutočnosti a kultúrnych samozrejmostí s cieľom pýtať sa na ich oprávnenosť a zasahovať do nich. Druhú skupinu, ktorú na tomto mieste favorizujeme, tvorí radikálnejšie francúzske krídlo reprezentované predovšetkým stúpcami *J. Baudrillarda, J.-F. Lyotarda a M. Foucaulta*, ktorí chápu všetky sociálne systémy ako sémanticky a aj operačne uzavreté a zdôrazňujú nemožnosť úniku pred symbolickým „násilím“ ich diskurzu, pred formatívnym pôsobením ich nosných mýtov, či „metanarácií“ (Lyotard). Ambícia oslobodzovania sa, „manipulácie“ s mýtami, ich predefinovania sa v tomto svetle ukazuje byť iluzórnou. Naše špecifikum – prirodzený jazyk, ktorý na základe týchto mýtov pracuje, nás totiž z hľadiska tejto perspektívy evolučne „prerástol“, pracuje v nás a my pracujeme v ňom. Tento smer však nenadobúda nejakých pesimistických rozmerov. Skôr sa zbavuje osvieteneckých ilúzií a snaží sa s týmto mocenským pôsobením zžiť. Toto pôsobenie totiž považuje za legitímne a nutné pre život sociálnych systémov. Mali by sme teda venovať veľa

energie na popisovanie jeho mechanizmov, mali by sme sa snažiť pochopiť jeho autonómne fungovanie, ale bez osvieteneckej revolučnej ambície vymaň sa z neho, či oslobodiť sa. Snaženie predstaviteľov tejto skupiny má teda skôr terapeutickú funkciu, t. j. znižuje naše „utrpenie“ z neznalosti, snaží sa urobiť život v rámci tohto pôsobenia znesiteľnejším. Rorty (1993, s. 32, 33) nazýva túto skupinu autorov prívlastkom „ironickí“. Sú to autori, ktorí si sú vedomí toho, že ich deskripcie nie sú schopné poskytnúť človekovi moc nad sociálnymi pomermi. Ironik „nemôže tvrdiť svojmu poslucháčovi, že akonáhle prijme ironický druh popisu svojho ja alebo svojej situácie, jeho schopnosť podrobiť si sily, ktoré sa proti nemu stavajú, sa zlepši.“ Podľa Rortyho sa ironik pýta otázkou „Čo ponizuje?“, ale už neodpovedá na otázku „Prečo by som sa mal ponizovaniu vyhnúť?“. Nehľadá teda dôvody, ide mu len o to, aby poskytol detailnú deskripciu javov. Domnieva sa skôr, že „úlohou intelektuála je rozširovať našu zručnosť, poznávať a popisovať rôzne druhy drobnôstok, z ktorých jednotlivci alebo spoločnosti robia ústredné body svojich životov a fantazijných predstáv“.

2.1 Výchova a vzdelávanie v tieni apriórnych sociálnych štruktúr

V snahe aplikovať sociálno-konstruktivistickú perspektívu na javy súvisiace s výchovou a vzdelávaním musíme zákonite dospieť k trochu odlišnému poňmaniu od perspektívy radikálno-konstruktivistickej. Totiž v momente, ak sa už myšlienky nechápu ako čisto individuálne, personálne pohľady na svet, ale skôr odrážajú kultúrne zdieľaný pohľad na svet konštituovaný špecifickými jazykovými prvkami a figúrami, bude zrejme treba revidovať radikálno-konstruktivistický pohľad na vyučovanie a učenie sa a to viac smerom k pojmu „socializácia“, či „enkulturácia“. Z tohto pohľadu nemôže byť proces, ktorý vedie k produkcii myšlienok, pripísaný na vrub personálnej elaborácie skúsenosti jednotlivca. *Na učenie sa skôr začína pozeráť ako na sociokultúrny proces vytvárania (jazykových) významov*, na proces, v ktorom kľúčovú úlohu zohráva sociokultúrne prostredie. Je nesporné, že školské inštitúcie sú imanentnou, dôležitou a účelovou súčasťou tohto prostredia a zo sociálno-konstruktivistického hľadiska je ich prvoradou úlohou *reprodukovanie takých kultúrnych vzorcov a komunálnych mýtov, ktoré napomáhajú udržiavať sociálnu kohéziu a konformnosť*. Tento sociálno-reprodukčný proces má v školách svoje špecifiká a veľmi zaujímavé podoby, ktoré vyplývajú z toho, že ho zabezpečujú predovšetkým vnútorné mechanizmy života školy. To znamená, že kľúčové, pre fungovanie daného spoločenstva najpodstatnejšie formy a podoby sociálneho zmýšľania, správania a spolunažívania škola neodovzdáva prostredníctvom svojich oficiálnych vzdelávacích obsahov, ale tieto formy nacvičuje a trénuje na základe pravidiel vlastného (systémového) fungovania a na základe symbolov, ktorým sa všetci účastníci daného

komunálneho systému „škola“ prispôsobujú. To znamená, že *sociálne požadované formy správania sú účelovo integrované do vnútorného života tejto inštitúcie* v podobe rozličných zvyklostí, interných pravidiel, mýtov a predstáv o tom, ako by mala pôsobiť, fungovať, ako by mala byť organizovaná. Tieto predstavy sú živene tradíciou, ktorá je zameraná na odďaľovanie sociálnych zmien, s ktorými je zákonite spätá predstava straty sociálnej súdržnosti. Základné spôsoby správania zabezpečujúce sociálnu kohéziu teda nie sú súčasťou oficiálnych vzdelávacích programov a dokumentov, nie sú definované explicitne, a preto nie sú súčasťou procesu intencionálneho odovzdávania poznatkov a skúseností. Preto ich ani tradičná analýza výchovno-vzdelávacieho procesu nereflektovala. Zdali sa byť totiž samozrejmi, pretože boli dennodenne „žité“. Každodenná prax a rutina prirodzene nahrádzajú zdôvodnenie. Takéto nacvičovanie určitých interakčných a poznávacích stereotypov však vedie k vytváraniu tradíciou požadovaných zvyklostí, ktoré sú skôr dôsledkom rytmizácie činností a nie uvedomelého osvojenia. Vzorcom nevyhnutným k sociálnej interakcii „bez trenia“ nás teda učitelia neučia svojim zámerným sprostredkovaním vzdelávacích obsahov. Obsahová analýza sprostredkovaného učiva je pre pochopenie tohto skrytého učebného procesu úplne nedostatočná. *Vo vzdelávacej činnosti učiteľov sa stávajú zaujímavými skôr neintencionálne, nezamýšľané formatívne dôsledky ich interakčného pôsobenia.* Z týchto nezámerných behaviorálnych prejavov sa usúdilo, že aj ich pôsobenie a rozhodovanie je mimoriadne konformné s pravidlami daného komunálneho systému, a že podvedome reprodujú logiku plynulého fungovania sociálneho systému a s ňou späté symboly. *Sú teda imanentnou súčasťou sociálno-reprodukčného mechanizmu vnútorného života školy,* dokonca ho často ešte väčšmi umocňujú. Uvedené predpoklady by však znamenali, že aj individuálne konanie pracovníkov danej inštitúcie podlieha jej vnútorným pravidlám, ktoré zase zrkadlia pravidlá fungovania daného sociálneho systému a predstavy súvisiace s jeho bezproblémovým fungovaním. Otázka učiteľských slobôd je teda veľmi problematická. Učiteľ sa stáva akýmsi „agentom aperzonálnej moci, ktorej počas precízne ohrančeného časového pásma prepožičiava svoj hlas. Nemý tlak okolností potom vykoná ostatné“ (Pongratz, 1989, s. 213). Tradičné ponímanie učiteľa ako človeka disponujúceho akousi subjektívnou mocou sa z hľadiska sociálneho konstruktivismu mení skôr na chápanie učiteľa ako systémového prvku, ako nositeľa „sankčného násillia celého systému v nemej forme“ (Pongratz, 1989, s. 212). Z toho však vyplýva, že nárast učiteľských slobôd sa nedá zabezpečiť bez zmien systémového charakteru. Inak snahy o kvalitnejšiu starostlivosť o deti a mládež vyznejú rezignatívne – podobne ako Lenzenov (1999) príklad toho, ako pôsobí interná dynamika komunálneho systému „škola“, ktorá je v zásade uzavretá a „nepriepustná“, a preto pokusy ovplyvniť ju v urči-

tých parciálnych oblastiach spravidla nevedú k želaným efektom. Napríklad nemecké základné školy praktikujuce edukáciu v tzv. integrovaných podmienkach, t. j. vyučujúce postihnuté deti spolu s deťmi intaktnými, stoja každý rok pred problémom, na akej škole budú ich postihnutí absolventi pokračovať v štúdiu. Stredné školy si totiž tieto deti berú veľmi nerady, tobôž keď sa nejedná o deti telesne postihnuté, ale o deti s poruchami učenia, či duševne postihnuté deti. Dôvod je prozaický (a nie pedagogický) – zhoršil by sa celoškolský priemer známok a v tradičných meraniach školskej kvality by zaostávali za školami obdobného typu v okolí, čo by sa prejavilo v znížení záujmu o štúdium na týchto školách a taktiež aj na znížení štátneho príspevku, či zintenzívnení inšpekcií z ministerstva. Preto si niektoré stredné školy kladú požiadavky, že na jedného postihnutého žiaka musí daná základná škola „dodať“ najmenej päť detí s vynikajúcim študijným odporúčaním, aby tak mohli kompenzovať horšie výsledky postihnutého dieťaťa. Riaditeľ základnej školy, ktorý sa vehementne zasadzuje za postihnuté dieťa, má však pochybnosti o tom, či môže dať s čistým svedomím vynikajúce doporučené až piatim študentom, no nakoniec v záujme postihnutého dieťaťa udelí piatim vybraným adeptom najvyššie odporúčanie na štúdium na danej škole. Na prvý pohľad sa nám môže zdať, že sa jedná o príklad ovplyvňovania ľudí a manipulácie, predovšetkým zo strany vedenia základnej školy. V skutočnosti však toto rozhodnutie podnietila systémová zákonitosť usmerňovaná princípom merania kvality škôl na základe ich vzájomného porovnávanía. Dobré mienený zámer riaditeľa môže následne vyprodukovať určité nezamýšľané, vedľajšie dôsledky: Päť detí, ktoré by zrejme za normálnych podmienok tak ľahko nedostali odporúčanie tohto typu, ho napokon dostalo. Niektoré z nich sa s istotou dostanú počas štúdia do problémov a ich výkony nebudú zodpovedať očakávaniam, s akými boli prijímané na základe najvyššieho typu odporúčania. Vzhľadom na to bude musieť daná stredná škola zaviesť benevolentnejšie známkovanie, aby v meraní kvality svojho vzdelávania nepokrývala za ostatnými školami. Na budúci rok už táto stredná škola nebude veriť odporúčaniam danej základnej školy a pristúpi k vlastnému meraniu výkonnosti uchádzačov, čím sa etabluje zbytočne systémovo náročný duplicitný systém merania výkonnosti. Vidíme teda, že veľmi ľudský a pochvalný úmysel rozpútal v rámci daného vzdelávacieho systému také procesy, ktoré už priamo nesúviseli s rozhodnutím riaditeľa základnej školy, ale boli skôr dôsledkom vlastnej systémovej dynamiky založenej na princípe komparatívneho hodnotenia kvality škôl. Neboli to teda vzdelávacie zámery, pedagogické normy, či princípy pedagogickej činnosti, ktoré v tomto prípade určovali osud šiestich detí. Boli to skôr zákonitosti vzdelávacieho systému. Zo sociálno-konstruktivistického hľadiska (ktoré je v podstate identické s hľadiskom postštrukturalistickým) teda *výchova a vzdelávanie pre-*

bieha pod vplyvom samočinných štruktúr vzdelávacieho systému a nemožno ju chápať ako dôsledok slobodného ľudského konania. Výchovo-vzdelávaciu činnosť treba vnímať na pozadí určitých latentných hlbinných štruktúr. Vidíme teda, že na rozdiel od radikálno-konstruktivistickej analýzy, ktorá sa sústredila predovšetkým na žiaka, sú v prípade postmoderného sociálneho konstruktivismu dôležité prvky „riadiaceho“ systému, medzi ktoré patrí aj učiteľ. Učiteľ reprodukuje systémovú logiku, lebo bol socializovaný do toho, ako svet konštruuje väčšina. Je teda akýmsi ochrancom tradície a sociálneho konsenzu, pretože tie sú z globálneho hľadiska pre život spoločnosti najdôležitejšie. Nespútanosť a kreativnosť personálnych konštrukcií žiaka (na ktoré poukázal radikálny konstruktivizmus) sa teda „láme“ na stabilizovanej mozaike konštrukcií učiteľa a teda aj sociálneho systému. Potom je logickým dôsledkom, že v tomto konfrontačnom procese existujú určité mocenské vzťahy. Ako sme už uviedli v predchádzajúcej kapitole, sociálna interakcia sa z hľadiska sociálneho konstruktivismu chápe ako kognitívno-sociálny mechanizmus určený na selekciu želaných spôsobov správania a myslenia. Sociálny konstruktivizmus tvrdí, že obdobne môžeme chápať aj interakciu pedagogickú. No a v takomto ponímaní je určité mocenské pôsobenie už veľmi citeľné. Spolu s Foucaultom však treba odlišiť tzv. „mocenské vzťahy“, ktoré sú vyjadrením určitej strategickej situácie v systéme, ktoré sú pohyblivé v tom zmysle, že umožňujú rozličným partnerom používať v danej situácii premenlivé stratégie, a ktoré sú v podstate legitímne, od tzv. „faktov“ alebo „stavov nadvlády“, ktoré sú vyjadrením personálneho podrobovania, a v ktorých je „podrobený subjekt“ vo svojej reakcii blokován a znehybnený. Rozdiel medzi mocenskými vzťahmi a stavmi nadvlády možno postrehnúť v nasledovnej myšlienke: „Nevidím, čo je zlé v praxi niekoho, kto v danej hre pravdy na základe toho, že vie viac ako niekto druhý, hovorí tomu druhému, čo má robiť, učí ho, odovzdáva mu vedenie, sprostredkúva mu techniky; problémom je skôr to, ako sa v týchto praxách – kde moc nevyhnutne vystupuje a kde sama o sebe nie je zlá – vyhnúť účinkom nadvlády, ktoré spôsobujú, že nejaký chlapec je podrobený svojvoľnej a zbytočnej autorite učiteľa, nejaký študent podlieha autoritárskemu profesorovi atď.“ (Foucault, 2000, s. 151) Postmodernému sociálnemu konstruktivismu teda nejde o to, „hrať“ bez moci, ale predovšetkým o to, „hrať“ s minimom nadvlády. Tento moment vyjadruje aj definícia pojmu „výchova“ v rámci koncepcie tzv. kritickej vedy o výchove: „Výchova je represia a takúto výchovu treba kritizovať v tom prípade, ak sa jedná o zbytočnú represiu.“ (Lenzen, 1999, s. 170) To, čo sa má kritizovať, sú teda stavy nadvlády, nepotrebná a nadbytočná represia a nie represia legitímna. To, či je represia legitímna, alebo či strategické mocenské vzťahy ustrnuli v stavoch nadvlády, je veľmi zložitá otázka. Kedy sa z formovania stáva podrobovanie,

sa nedá objektívne definovať a ani generalizovať. Prípady treba posudzovať jednotlivo a individuálne, pretože sa často jedná o otázku individuálneho cítenia sa, či vnímania. Všeobecne sa však uznáva, že na posúdenie toho, či určité komunikačné stratégie, alebo výchovné opatrenia boli zbytočne represívnymi alebo nie, sa využívajú tri roviny reflexie: sebareflexia, kritika ideológie a analýza mýtov. Napr. otec môže efektívnou sebareflexiou (napr. prostredníctvom psychoanalýzy) dospieť k poznatku, že na základe traumatických skúseností z minulosti sa uchýľuje vo vzťahu k svojim deťom k tzv. „overprotection“, t. j. že sa ich prostredníctvom represívnych opatrení (napr. nadmerným zakazovaním diskoték) snaží ochrániť pred vonkajším svetom, aj keď jeho deti už dosiahli značný stupeň zrelosti a vedia sa o seba postarať. Taktiež môže byť otcova veta „Otcu musíte poslúchať“ predmetom ideologickej kritiky, ktorá by poukázala na to, že vzťah poslušnosti medzi otcom a deťmi sa postupne historicky prekonáva a dnes už neplatí vo všeobecnosti. Mohlo by sa poukázať na to, že táto „starnúca“ normatívna predstava je na rozdiel od „modernejších“ predstáv náchylnejšia k tomu, že naše „výchovné opatrenia“ budú vyúsťovať do zbytočnej represie. No a nakoniec by sme mohli vykonať analýzu mýtu stelesneného v metafore „hlava rodiny“, ktorého korene by sme opäť našli ešte v hierarchickom usporiadaní represívnych patriarchálnych feudálnych spoločenských, a ktorý by sme mohli dať do kontrastu so súčasným mýtom „rodiny ako malej demokracie“ . . .

Všetky uvedené predstavy mali viesť k tomu, že *sémantická a operačná uzavretosť daného komunálneho systému v určitom čase limituje možnosti individuálneho konštruovania, čo automaticky otvára otázku moci*. Možno povedať, že školy patria k inštitúciám sociálneho ovplyvňovania, u ktorých je formatívny vplyv v zmysle sociálneho konformizmu jedným z prvoradých. Školy teda možno chápať ako inštitúcie riadiace sa tzv. *princípom korešpondencie* (tento pojem pochádza z okruhu tzv. radikálnych teórií výchovy), podľa ktorého „sociálne vzťahy v škole odrážajú sociálne vzťahy v širšej spoločnosti, predovšetkým v budúcom zamestnaní: budúci prispôsobiví zamestnanci sú pripravovaní pre prísne hierarchické a byrokratické podniky a štátnu správu . . . podobne štruktúrovaným školstvom“ (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 188). Foucaultovským slovníkom teda môžeme hovoriť o *školách ako o „dispozitívoch“, čiže ako o inštitúciách, ktoré umožňujú realizáciu určitých sociálnych strategických operácií (a zámerov)*. Požiadavky sociálneho systému sa teda cez komunálny systém „škola“ a cez učiteľa „premietajú“ na žiaka. Tento sociálno-reprodukčný mechanizmus nadobúda vo vnútornom živote školy dve formy: (1) Ako sme ukázali na začiatku tejto kapitoly, dochádza k určitému *tréningu tela*, či už vo forme *osvojovania si určitých interakčných postupov*: Žiak sa musí hlásiť, aby bol vyvolaný, a keď je vyvolaný, musí sa postaviť a až potom odpovedať, alebo ak „učiteľ

ukáže na žiaka prstom, ten vstane a odpovedá. Keď pokýva prstom, žiak ide k tabuli (v situácii mimo triedy by osoba išla k tomu, kto kýva prstom). Ak stojacemu žiakovi učiteľ kývne dľaňou, ten si sadne“ (Gavora, 1988, s. 30) a pod., alebo vo forme *prispôsobenia sa priestorovo-časovým charakteristikám vyučovania* (špecifické priestorové usporiadanie tried, dĺžka vyučovacích jednotiek, prestávok, spôsob sedenia, normované zaobchádzanie s tabuľou a kriedou a pod.). Ide v podstate o praktické prispôsobenie sa zabehaným pravidlám fungovania danej inštitúcie, jej vnútornému životu (a taktiež aj o osvojenie si spôsobilosti prispôbovať sa). Foucault hovorí o tzv. „disciplinácii“ a „geometrizácii tela“ (môžeme taktiež hovoriť o disciplinácii tela jeho geometrizáciou), ktorá má zjavný dopad na sociálne vzťahy. Napr. architektúra nie je len priestorovým prvkom, ale aj integrálnou súčasťou sociálnych vzťahov, pretože je schopná umožňovať a meniť určité vzťahy medzi ľuďmi na základe toho, že zabezpečuje určité rozmiestnenie ľudí v priestore, usmerňuje ich „obeh“, čo v konečnom dôsledku potvrdzujú aj výskumy úrovne a intenzity pedagogickej komunikácie vzhľadom na priestorové rozmiestnenie účastníkov (napr. Mareš a Křivohlavý, 1995). Telo sa teda skutočne stáva akousi „aparátúrou, ktorá sa uvádza do pohybu imateriálnymi pravidlami, akýmsi koordinačným systémom“ (Kaščák, 2001, s. 125). *Integrácia do života školy teda prebieha prostredníctvom metodicky riadeného procesu synchronizácie kódov správania, procesu „reglementácie tela, zmyslov a afektov“, v ktorom si žiak osvojuje požadovaný „zväzok monokultúr“* (Puritz, 1998, s. 28). Pravidelným navýkaním na tieto kódy dochádza k ich interiorizovaniu, čo je základom pre neskoršie kvázi-autonómne prosociálne konformné správanie. Geometrizácia tela je teda fascinujúca práve tým, že vytvorí zo subjektu „koproducenta“ jeho normalizačných efektov: na začiatku pôsobí „na“ telá, ale ďalej už účinkuje „v“ nich. (2) Druhou formou tohto školského sociálno-reprodukčného mechanizmu (ktorú však nemožno oddeľovať od prvej) už nie je osvojovanie si „technik“ disciplinácie, ale predovšetkým *tradovanie symbolov a predstáv*. Tu už nezohráva takú dôležitú úlohu prispôsobenie sa pravidlám vnútorného života školy, ale predovšetkým socializácia vychádzajúca z aktivity učiteľa, zo sprostredkovania jeho poznania a predstáv, ktoré sú pre pochopenie sociálnych javov v danom spoločenstve nevyhnutné. Sú to predstavy o tom, aký je svet v ktorom žijeme, ako sa v ňom orientovať, ako vnímame tých, ktorí v ňom nežijú, ako a kedy sa máme učiť, na čo je vzdelávanie, ako sa správať k iným ľuďom, deťom, ako vnímať rodinu, prácu a pod. Odpovede na tieto otázky taktiež netvoria súčasť vzdelávacích obsahov uvedených v oficiálnych pedagogických dokumentoch. Sú skôr obsiahnuté *vo výchovno-vzdelávacom štýle učiteľa*, alebo v učiteľových pauzách, keď sa zrazu odpúta od vysvetľovania obsahu a „utrúsi“ krátku „morálnu“

poznámku, či použije veľavravný pohľad, t. j. *keď prezentuje a upevňuje postoje typické (alebo žiaduce) pre daný sociálny systém*, v ktorom všetci žijú. Obidve hore uvedené sociálno-reprodukčné formy prebiehajú súčasne a tým ešte zvyšujú efektívnosť formatívneho (nie toľko informatívneho) pôsobenia školských inštitúcií. Zatiaľ čo geometrizácia tela zabezpečuje to, čo by sme mohli nazvať „*behaviorálnou konformnosťou*“, tak učenie sa symbolom sa stará o „*konformnosť epistemickú*“. Základom takejto konformnosti je osvojenie si fundamentálnych komunálnych mýtov, povedzme mýtu „dobrého“ Slováka, či kresťana, spoločenského mýtu rýchlosti, času, výkonnosti, či ekonomickosti, mýtu zrovnoprávnenia pohlaví, generačného rešpektu, mýtu ochrany životného prostredia a pod. Bez fundamentálnych mýtov by boli jednak sociálna súdržnosť a aj samotné fungovanie daného spoločenstva ohrozené (ekológia je toho zrejme najvýraznejším príkladom). Mnohé z fundamentálnych komunálnych mýtov sa bezprostredne týkajú aj fungovania pedagogických inštitúcií a niektoré navyše legitimujú aj ich činnosť. Lenzen (1991) dokonca považuje dôkladné preskúmavanie takýchto výchovno-vzdelávacích mýtov za predmet novej pedagogickej disciplíny, ktorú nazval „*mytológia výchovy*“. Podľa neho (1987) je tým najsilnejším a najstabilnejším mýtom pedagogiky *mýtus osvietenstva*, teda mýtus o slobode, ktorú treba náležito kultivovať „*tlakom výchovy*“, pretože „*nevychovaný*“ s ňou sám nedokáže produktívne narábať. My sme zase presvedčení o tom, že jedným z najvplyvnejších a nosných mýtov súčasnej pedagogiky (aj spoločnosti) je *mýtus meritokracie*. Jedná sa o funkcionalistickú predstavu, z ktorej vyplýva, že „*existuje úzka väzba medzi vzdelaním, predovšetkým formálnym vzdelaním, a budúcim sociálnym statusom*“ (Prúcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 128). Tento mýtus je z hľadiska fungovania pedagogických inštitúcií mimoriadne dôležitý, pretože nielen že legitimuje ich činnosť, ale im aj priznáva určitú privilegovanú pozíciu. Vytvára totiž obraz akéhosi plynulého prechodu od vzdelávacej činnosti k činnosti pracovnej a dokonca ešte aj k životnému úspechu, či neúspechu. To samozrejme uľahčuje činnosť týchto inštitúcií a apriórne ich to chráni pred detailnou reflexiou vzťahu vzdelanie–zamestnanie–finančné ohodnotenie–spoločenský status. Ak sa však zamyslíme nad platnosťou týchto funkcionalistických predpokladov v slovenskom sociálnom systéme, narazíme na nejednoznačnosti týkajúce sa samotného fundamentu tohto komunálneho mýtu. Z. Obdržálek (1995, s. 31–32) totiž poukázal na to, že „*v súčasných slovenských podmienkach... sa nepotvrzuje deterministická závislosť medzi kvalifikáciou, ktorú poskytuje škola, a postavením jej absolventov v zamestnaní. Jestvujú tu i závažné problémy v prognózovaní potreby vzdelanostných štruktúr, podmienených existujúcim pracovným trhom.*“ Mýtus, ktorý v nás implicitne funguje a reálne nás (pedagógov) napĺňa vnútorným pokojom, má teda problémy legitimačného

charakteru. Napriek tomu však funguje naďalej. Je to zrejme tým, že sa prirodzene štítíme čo i len si pripustiť dôsledky, ktoré by nastali „delegitimovaním“ tohto „metarozprávania“ (Lyotard) a možno že si takéto konzekvencie ani nedokážeme predstaviť. Dôvodom je náš eminentný záujem na udržaní sociálnej stability, čo je zaiste pochopiteľný a legitímny postoj. Existujú však aj také pedagogické mýty, na ktorých skutočne nemusíme ďalej zotrvať. Je to predovšetkým preto, lebo netvorí legitímny rámec pre celé pedagogické (a toľž nie spoločenské) dianie, sú teda parciálne. Lenzen (1999) uvádza ako príklad takéhoto triviálneho pedagogického mýtu (ktorý však v mnohých učiteľoch a rodičoch funguje ešte dodnes) predstavu vyjadrenú prísloviem „Ohýbaj ma mamko, pokiaľ som ja Janko. Bo keď budem Jano, neohneš ma mamó.“ (Nemecký ekvivalent „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ má však jemný významový odtieň smerujúci skôr k slovenskému „Starého psa novým kúskom nenaučíš.“ Zatiaľ čo pri slovenskom „Jankovi“ sa kladie dôraz na formatívny vplyv matky, jej „ohýbanie“, tak v nemeckej verzii sa zdôrazňuje Jankovo učenie sa niečomu, teda dôraz sa kladie skôr na osvojovaný obsah – podobne ako v slovenskej „psej“ verzii.) A tak je to aj s „Jankom“ a „Janom“. Na základe mnohých výskumov zaoberajúcich sa procesom učenia u dospelých by totiž dané príslovie malo mať úplne iný zmysel, napr. „Keď sa učí Janko, učí sa aj Jano“, alebo „Čo sa nenaučí Janko, môže sa v budúcnosti naučiť Jano“ a nie „Čo sa nenaučí Janko, tak sa Jano nenaučí už duplom.“ Vidíme teda, že problematika týkajúca sa pedagogických mýtov má veľa úrovní. Rozprestiera sa od pedagogických metanarácií, t. j. fundamentálnych makromýtov zabezpečujúcich legitímnosť súčasného status quo, až po pedagogické mikromýty prakticko-naivného rázu, či ľudové výchovné mýty. Možno teda povedať, že výchovno-vzdelávacie pôsobenie na všetkých úrovniach pracuje na pozadí určitých mýtov. Môžu to byť mýty politicko-strategického charakteru (ako napr. mýtus meritokracie), mýty odbornopedagogického, či metateoretického charakteru (ako napr. mýtus empirizmu, kvantitatívnej metodológie alebo mýtus praktikizmu vo vede o výchove), mýty každodennopraktického rázu (ako napr. mýtus reprezentacionizmu, t. j. metafora „potrubia“). Ďalej možno v rámci týchto úrovní uvažovať napr. aj o mýtoch personálneho charakteru súvisiacich s individuálnou biografiou jeho „nositeľa“ a o mýtoch generalizovaných, zdieľaných širším spoločenstvom a takto by sme mohli pokračovať ešte ďalej...

Zo sociálno-konstruktivistických predpokladov teda vyplýva, že ak chceme analyzovať vplyv sociálneho systému na individuum v rámci výchovno-vzdelávacích inštitúcií, mali by sme siahnuť k *systematickej analýze inoficiálnych procesov každodenného života školy*. Za určujúce sa teda začínajú považovať podprahové účinky školských inštitúcií. Postmoderný

a sociálno-konstruktivistický variant vedy o výchove teda sleduje procesy na prvý pohľad neviditeľného ovplyvňovania mládeže. Zaujíma ho teda tzv. „hidden curriculum“, „skryté kurikulum“, „tajný učebný plán“, či „skrytá osnova“, v ktorom nejde o obsah vzdelávania, ale skôr o to, *aké formatívne ciele a dôsledky majú rozličné organizačné opatrenia a výchovno-vzdelávacie postupy*: Čo sa učí tým, keď sa v škole trvá na nosení školskej uniformy? Čo sa učí tým, keď žiaci majú zakázané oslovovať učiteľa ich krstným menom? Čo sa učí tým, keď žiaci sedia oddelene v laviciach za sebou? Čo sa učí tým, keď na vyučovaní hovorí väčšinou len učiteľ a žiaci takmer neprehovoria? Čo sa učí tým, keď žiaci musia odovzdávať svoje práce v elektronickej podobe? Čo sa učí tým, keď sa na telesnej výchove delia skupiny na chlapčenské a dievčenské? Čo sa učí tým, že sa do problémových tried preferuje zaradenie učiteľov, mužov? Čo sa „skutočne“ učí čítaním „Babičky“ od B. Němcovej a „Fausta“ od J. W. Goetheho? Ide teda o *skúmanie zmyslu organizačných pravidiel, interakčných vzorcov (spôsobov styku a rozhovoru), školských rituálov (teda správania, ktorým sa vyjadruje základná požiadavka príslušnej inštitúcie bez toho, že by sa explicitne zdôvodňovala), ale napr. aj požiadaviek obsahu vzdelávania a z nich vyplývajúceho procesu sociálneho učenia*. Napr. Giddens (1998) uvádza, že pri výučbe akejkoľvek vedeckej disciplíny sa žiakovi neodovzdáva len obsah technických poznatkov, ale zároveň aj bezpodmienečná úcta k technickému vedeniu všetkého druhu (a jeho nespochybniteľnosť), čo je pre všeobecné sociálne postoje omnoho dôležitejšie ako sám obsah technických poznatkov. Táto úcta je základom toho, čo nazýva „dôverou v (abstraktné) systémy“, ktoré majú charakter expertných systémov, t. j. systémov vedecko-technických. Bez takejto dôvery by totiž existencia v našom pretechnizovanom svete nebola možná. Je teda nevyhnutné, aby ju „sociálne reproduktory“ (napr. školy) neustále formovali. Analýzou takýchto formatívnych pozadí, t. j. sociálnych mýtov, tak možno dospieť k poznatku, že sú zamerané na formovanie konformnosti správania, či konvergentnosti myslenia, ktoré sú pre „hru pravdy“ daných sociálnych spoločenských kľúčové. Požiadavka behaviorálnej a epistemickej konformnosti je obsiahnutá skoro v každom systémovom opatrení a taktiež aj v prejavoch „hovorcov“ komunálneho systému (jeho pravidiel, učiteľa, rodiča, nadriadeného a pod.). Sociálny konstruktivizmus teda pred nami naplno otvára sociálnu zložitú a pritom zdôrazňuje, že je nemožné nereflektovať tieto zložité apriórne sociálne vzorce stojace za každou výchovno-vzdelávacou intencionalitou. Učiteľa tým stavia do nezávideniahodnej paradoxnej pozície: podľa oficiálnych pedagogických dokumentov má žiakom napomáhať k maximálnemu individuálnemu rozvoju, ktorý však v mene uspokojenia základných socio-kultúrnych požiadaviek brzdí vlastným formatívnym pôsobením v praxi. Ak sa zamyslíme nad tým, aký význam majú

v tejto zložitej situácii učiteľa sociálno-konstruktivistické poznatky, najskôr by sme dospeli k poznatku, že ich zmysel je predovšetkým v reflexii. Keďže je učiteľovo reprodukčno-formatívne pôsobenie predovšetkým jazykovým pôsobením, umožňuje mu hore uvedená perspektíva pozeráť sa na svoju pedagogickú činnosť z iného uhla. Z tohto pohľadu je učiteľ vo vyučovaní predovšetkým jazykovým aktérom, ktorého jazyk hovorí a myslí nielen za neho samého, ale aj za „hru pravdy“ daného sociálneho systému. Učiteľ teda stojí pred úlohou, precízne analyzovať svoje jazykové prejavy v kontexte sociálno-reprodukčných mechanizmov. *Kľúčovou sa stáva tzv. jazyková senzibilita, t. j. jednak citlivosť na také jazykové mechanizmy a štruktúry, ktoré v sebe implicitne obsahujú nebezpečenstvo personálneho podrobovania si žiaka v zmysle stavov nadvlády, a jednak citlivosť na to, aké ponímania, predsudky, rozlíšenia, či konštrukcie skutočnosti – jedným slovom komunálne mýty stoja za učiteľovými jazykovými prejavmi.* Účelom takejto reflexie však nie je vymanie sa spod vplyvu sociálnych formatívnych mechanizmov. Ako sme ukázali na konci predchádzajúcej kapitoly – „ironickým“ filozofom a teda aj „ironickým“ učiteľom ide o to, aby poskytli detailnú deskripciu javov bez ambície, že sa zlepši ich schopnosť podmaniť si sily, ktoré sa „proti nim“ stavajú. Nanajvýš sa môže zlepšiť ich schopnosť pohybovať sa v silovom poli ich pôsobenia, stať sa pružnejšími. Uvedenie si existencie sociálnych apriórnych štruktúr teda zásadným spôsobom spochybňuje revolučný osvietenecký pedagogický optimizmus. Neznamená to však, že by pedagogickí pracovníci mali podľahnúť pedagogickému pesimizmu, že by mali rezignovať na to, aby produktívne komunikovali so svojimi žiakmi a kládli pred túto komunikáciu určité parciálne ciele. Postmoderný sociálny konstruktivizmus (ale aj konstruktivizmus radikálny, pretože obidva nám ukazujú, že pedagogickú činnosť blokujú určité apriórne faktory: v prípade radikálneho konstruktivizmu to sú štruktúry individua, v prípade sociálneho konstruktivizmu sú to zase zákonitosti sociálneho systému) nás skôr vedie k tzv. *pedagogickej skepse*, ktorú chápeme marquardovsky ako absentovanie ilúzií, k formovaniu „bez nádejania sa“ (Poenitsch), t. j. bez osvieteneckej utópie radikálnej zmeny pomerov. Postmoderný sociálny konstruktivizmus (a aj konstruktivizmus radikálny) nám teda dláždí cestu akejsi novej *pedagogickej skromnosti a umiernenosti*, ktorou pedagogika ešte od svojho vzniku nešla. Učiteľia by si teda mali byť vedomí toho, že ich deskripcie im nie sú schopné poskytnúť moc nad sociálnymi pomermi, ale skôr by mali „veriť“, že detailnejšie poznanie mechanizmov, ktoré v nich pracujú a vytvárajú v nich „zmysel“, im napomôže s nimi lepšie zaobchádzať a efektívnejšie ich využívať. Možno sa im potom podarí lepšie usporiadať zhľuky potrebných morálnych imperatívov, tradovaných predstáv, či zabehaných perspektív, ktoré učiteľia zo seba nesystematicky alebo nevedomo „chrliá“

počas svojho formatívno-výchovného pôsobenia, alebo ktoré ledabolo pre-miešavajú so svojou informatívno-vzdelávacou činnosťou. Možno dospejú k tomu, že dokážu rozlišovať v širokej palete svojich vplyvov, že tieto vplyvy dokážu systematizovať a vytvoriť si tak v sebe skryté učebné osnovy k hypotetickému predmetu s názvom „Úvod k našim predstavám“ ...

Namiesto záveru

V našej malej rekonštrukcii zrkadlovej siene poznávania sme prezentovali dôsledky dvoch pohľadov na zrkadlá z odlišných pozícií v tejto sieni. Aj keď tieto dôsledky možno vskutku označiť ako odlišné (nie však protichodné!), chceme na tomto mieste poukázať na to, že konštrukcie obidvoch týchto pohľadov zákonite vyplývajú z miesta, z ktorého sa na zrkadlá a zrkadlové efekty pozerali, a že sme sa počas tohto experimentu stále nachádzali v tej istej zrkadlovej sieni, v tej istej „hre pravdy“. V našom predstavení vznikla sieň s dvoma vchodmi: tým predným sme sa ocitli pred zrkadlami, náš odraz v nich zameral našu pozornosť na nás samých; zadným vchodom sme sa ocitli „za oponou“, v „tmavej“ časti miestnosti, kde boli vidieť zadné časti zrkadiel. V priestore za predným vchodom sa v nás automaticky vynárali otázky týkajúce sa individuálneho poznávania a intrinsickej skúsenosti: Ako vnímam dané odrazy? Aká je moja skúsenosť farebnosti? Páči sa mi to? Čo to vo mne vyvoláva? Priestor za zadným vchodom bol strohejší a implikoval otázky pragmatickejšieho rázu. Videli sme v ňom totiž zadnú konštrukciu zrkadiel, stáli sme mimo odrazov, a preto sme sa pýtali skôr extrinsicky: Aká je konštrukcia zrkadiel? Prečo sú nastavené určitým smerom? Má to dopad na svetelné efekty? Takto polarizovaná sieň ako keby sama bola znázornením odvekých dualizmov medzi svetlom a tmou, dobrom a zlom, subjektom a objektom, imagináciou a racionom: pólom, ktoré nám pripomína aj vzťah radikálneho individuálneho konštruktivismu a konštruktivismu sociálneho, postmoderného. Prezentovanie obidvoch perspektív nám pomohlo zrekonštruovať pozíciu postrannú, pozíciu, ktorá vidí nielen pozorovateľa pred zrkadlami fascinovaného odrazmi seba samého, ale aj konštrukciu zrkadiel bez odrazov. Naším cieľom bolo, aby učitelia-praktici dokázali uvažovať v moduse oboch vchodov. V pedagogickej činnosti totiž často nastávajú situácie, kedy je výhodnejšie vstúpiť predným, a situácie, kedy je zase lepšie vstúpiť zadným vchodom. Išlo nám o to, aby učitelia nezostávali uväznení len v jednej výchovnej filozofii, aby nevnímali javy výchovy a vzdelávania len na základe jednej prizmy. Pedagogické javy sú totiž tak rôznorodého charakteru, že ich nemožno vtiesnať do jednej schémy a ak sa o to pokúsime, nevyhnutne siahneme k zbytočnej represii. Každý učiteľ by mal preto cielene striedavo „navštevovať“ jednotlivé vchody, aby na jednej strane pochopil vnútornú dynamiku žiaka, vnútornú dynamiku seba samého, a aby

túto dynamiku na strane druhej chápal vo vzťahu k vonkajším súvislostiam. Žiak by sa taktiež nemal len opájať schopnosťou svojho poznávania, ale mal by okrem estetických kritérií spoznať aj kritériá pragmatické, t. j. spoznať také formy poznávania, ktoré fungujú v živote daného spoločenstva a nie len v privátnom svete. Obidve schopnosti sú však rovnako dôležité. Je jasné, že zotrvanie len v jednej polovici siene vedie k redukcionizmu, ktorý vždy nepriaznivo ovplyvní proces výchovy a vzdelávania. Aktívne poukazovanie na tieto komplementárne súvislosti je preto jedným zo základných komponentov univerzitného vzdelávania budúcich učiteľov. Tesnosť vzťahu medzi individuálnym a sociálnym, medzi vonkajším a vnútorným (na ktorú poukázal napr. Rorty svojou „správnou tvrditeľnosťou“ alebo chápaním pravdy ako „sociálneho konsenzu“, t. j. väčšinovej dohody, v ktorej sa individua spájajú do sociálneho a pod.) je taká silná, že ju možno rozštiepiť len nadmerným zdôraznením jedného komponentu, čo však vzápätí vyvolá automatickú reakciu komponentu druhého, ktorý je na základe vlastnej absolutizácie okamžite schopný vyprodukovať rovnako legitímnu teóriu. Dôsledkom takéhoto štiepneho procesu je podľa nášho názoru vznik radikálneho a sociálneho konštruktivismu. Aby sme vyzdvihli ich vzájomnú komplementárnosť, obohatili sme pojem „radikálny konštruktivismus“ prívlastkom „individuálny“ za účelom zdôraznenia binárnej opozície medzi individuálnym a sociálnym. Toto zdôraznenie bolo účelové: malo vyvolať dojem konfliktnosti, polarizácie, malo zaujať. Táto polarita sa však nemusí zdať prvoradou. Mohli sme sa kľudne zamerať na ich spoločnú konštruktívnosť, či na ich antirepresentacionizmus. Možno to urobíme na inom mieste. Na tomto mieste však treba ešte upozorniť na fakt, že sme pojem „sociálny konštruktivismus“ obohatili o prívlastok „postmoderný“. Počas štúdia tejto problematiky sme totiž postrehli ideovú príbuznosť tohto smeru s rozličnými postmodernými koncepciami reprezentovanými takými autorami ako Rorty, Foucault, či Lyotard. Vytvorili sme teda akúsi skomprimovanú predstavu „postmoderného sociálneho konštruktivismu“, ktorú sme na tomto mieste prezentovali. Neostáva nám nič iné ako dúfať, že toto „dvojnásobné“ bolo aspoň trochu zaujímavým a inšpiratívnym.

Literatúra

- VON AUFSCHNAITER, S., FISCHER, H. E., SCHWEDES, H. *Kind- konstruieren Welten. Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik.* In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II.* 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 380–424. ISBN 3-518-28550-5.
- BAECKER, J., BORG-LAUPS, M., DUDA, L., MATTHIES, E. *Sozialer Konstruktivismus – eine neue Perspektive in der Psychologie.* In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II.* 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 116–145. ISBN 3-518-28550-5.
- DERRIDA, J. *Texty k dekonstrukci.* 1. vyd. Bratislava: Archa, 1993. ISBN 80-7115-046-0.

- EMRICH, H. M. Konstruktivismus: Imagination, Traum und Emotionen. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 76–96. ISBN 3-518-28550-5.
- FERCHHOFF, W., NEUBAUER, G. *Patchwork-Jugend. Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen*. Opladen: Leske+Budrich, 1997. ISBN 3-8100-1349-8.
- FOUCAULT, M. *Moc, subjekt a sexualita. Články a rozhovory*. Bratislava: Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-389-9
- GÁL, E. Aspekty relativizmu. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 201–202.
- GÁL, E. Kultúra a filozofia. Kultúra a kultúry. In *Za zrkadlom myslenia. Zborník prác o súčasnej filozofii*. Bratislava: Média, 1999, s. 59–73. ISBN 80-967525-3-7.
- GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1988.
- GIDDENS, A. *Dúsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1.
- HARRÉ, R., GILLET, G. R. *Diskurz a myseľ. Úvod do diskurzívnej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-89018-08-4.
- HEIJL, P. M. Die zwei Seiten der Eigengesetzlichkeit. Zur Konstruktion natürlicher Sozialsysteme und zum Problem ihrer Regelung. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 167–213. ISBN 3-518-28550-5.
- HELD, L., PUPALA, B. *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. 1. vyd. Bratislava: Pdf UK, 1995. ISBN 80-967362-7-2.
- JANICH, P. Die methodische Ordnung von Konstruktionen. Der Radikale Konstruktivismus aus der Sicht des Erlanger Konstruktivismus. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 24–41. ISBN 3-518-28550-5.
- KAŠČÁK, O. Podoby pedagogiky v kontexte postmoderného myslenia. Diplomová práca. Bratislava: Pdf UK, 2001.
- KLEPP, L. S. Richard Rorty: filozof paradoxu. *Spektrum*, 1992, č. 76, s. 44–49.
- KUPFFER, H. *Pädagogik der Postmoderne*. Weinheim: Beltz Verlag, 1990. ISBN 3-407-34035-4.
- LENZEN, D. Mythos, Metapher und Simulation. *Zeitschrift für Pädagogik*, roč. 33, 1987, č. 1, s. 41–59.
- LENZEN, D. Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, 1991, s. 109–125.
- LENZEN, D. Reflexivität und Methexis. In BORRELLI, M., RUHLOFF, J. *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Band II. Hohengehren: Schneider Verlag, 1996, s. 54–66. ISBN 3-87116-781-9.
- LENZEN, D. Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1997, č. 43, s. 949–967.
- LENZEN, D. *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 1999. ISBN 3-499-55605-7.
- LENZEN, M. Wieviel Freiheit darf's denn sein? *Die Zeit*, 13. september 2001, č. 38, s. 37.
- LYOTARD, J.-F. Univerzálna dejiny a kultúrne diferencie. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 203–206.
- LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 1993. ISBN 80-7007-047-1.
- MACHALA, M., KLUSÁK, K. Richard Rorty aneb rozpustí se filosofie v literatuře? *Světová literatura*, 1993, č. 5, s. 20–22.
- MAREŠ, J., KRÍVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova universita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MATURANA, H. R., VARELA, F. J. *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln*

- des menschlichen Erkennens*. 3. vyd. München: Goldmann Verlag, 1991. ISBN 3-442-11460-8.
- O Rortym, postmodernismu a pravdě na jedno použitie. Rozhovor s doc. Karlem Krejzou. *Prostor*, roč. 8, 1994, č. 29, s. 117–133.
- OBDRŽÁLEK, Z. Protirečenia súčasnej školy. *Pedagogické spektrum*, 1995, č. 1, s. 29–38.
- PEREGRIN, J. Richarda Rortyho cesta k postmodernismu. *Filosofický časopis*, roč. 42, 1994, č. 3, s. 381–401.
- PIAČEK, J. Metódy filozofovania o výchove. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris, 1998, s. 252–260. ISBN 80-88778-73-5.
- POENITSCH, A. *Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne*. Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard. Essen: Verlag Die Blaue Eule, 1992. ISBN 3-89206-504-7.
- PONGRATZ, L. A. *Pädagogik im Prozeß der Moderne. Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1989. ISBN 3-89271-136-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. Vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PUPALA, B., OSUSKÁ, L. Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivismu. *Pedagogická revue*, roč. 52, 2000, č. 2, s. 101–114.
- PURITZ, U. Sexy „Kanake“. In GOGOLIN, I., KRÜGER-POTRATZ, M., MEYER, M. A. *Pluralität und Bildung*. Opladen: Leske+Budrich, 1998, s. 25–41. ISBN 3-8100-1825-2.
- RORTY, R. Kontingencia liberálneho spoločenstva. In GÁL, E., MARCELLI, M. *Za zrkadlom moderny*. Bratislava: Archa, 1991, s. 193–208. ISBN 80-7115-025-8.
- RORTY, R. Veda ako solidarita. In GÁL, E., MARCELLI, M. *Za zrkadlom moderny*. Bratislava: Archa, 1991, s. 209–239. ISBN 80-7115-025-8.
- RORTY, R. Soukromá ironie a liberální naděje. *Světová literatura*, 1993, č. 5, s. 22–34.
- RORTY, R. Heidegger, Kundera a Dickens. *Světová literatura*, 1993, č. 5, s. 34–43.
- RORTY, R. Holizmus, interiorizmus a ambícia transcencie. *Filozofia*, roč. 48, 1993, č. 4, s. 226–241.
- RORTY, R. Zkoumání jako rekontextualizace: antidualistické pojetí interakce. *Filosofický časopis*, roč. 42, 1994, č. 3, s. 358–379.
- RORTY, R. Nahodilost, ironie a solidarita. *Prostor*, roč. 8, 1994, č. 29, s. 107–116.
- RORTY, R. Kozmopolitizmus bez emancipácie: odpoveď Jeanovi-Françoisovi Lyotardovi. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 206–211.
- RORTY, R. Kto sme? Morálny univerzalizmus a ekonomický výber. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 219–222.
- RORTY, R. Filozofia a budúcnosť. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 228–231.
- RORTY, R. *Filozofia a zrkadlo prírody*. 1. vyd. Bratislava: Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-325-2.
- ROTH, G. Das Konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 277–336. ISBN 3-518-28550-5.
- RUSCH, G. Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 214–256. ISBN 3-518-28550-5.
- SCHMIDT, S. J. Radikaler Konstruktivismus. Forschungsperspektiven für die 90er Jahre. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 7–23. ISBN 3-518-28550-5.

- SCHMIDT, S. J. Medien, Kultur: Medienkultur. Ein konstruktivistisches Gesprächsangebot. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 425–450. ISBN 3-518-28550-5.
- SCHWEGLER, H. Konstruierte Wissenschaftswelten. Die Erfahrungen eines Physikers. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 257–276. ISBN 3-518-28550-5.
- STADLER, M., KRUSE, P. Konstruktivismus und Selbstorganisation: Methodologische Überlegungen zur Heuristik psychologischer Experimente. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 146–166. ISBN 3-518-28550-5.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995.
- WIESNER, M., WILLUTZKI, U. Sozial-konstruktivistische Wege in der Psychotherapie. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 337–379. ISBN 3-518-28550-5.
- ZIEMKE, A., STÖBER, K. System und Subjekt. In SCHMIDT, S. J. *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. 1. vyd. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1992, s. 42–75. ISBN 3-518-28550-5.

KAŠČÁK, O. Zmeny perspektív? *Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 2–25. ISSN 1211-4669.

Adresa autora: Mgr. Ondrej Kaščák, Katedra etickej a občianskej výchovy, PdF UK, Moskovská 5, Bratislava, Slovenská republika