

ACTA

*FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS*



Séria D
VEDY O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Trnava
2010



Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis
Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity
Séria D – VEDY O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14.*

Zostavovateľ:

doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD.

Redakčná rada

Predseda:

doc. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.

Členovia:

prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD.

prof. Buguslaw Śliwerski (Poľsko)

doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.

doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD.

Mgr. art. Mgr. Jaroslava Gajdošíková Zeleiová, PhD.

PhDr. Zuzana Petrová, PhD.

PhDr. Jiří Pospíšil, PhD. (ČR)

PhDr. Pavel Vacek, PhD. (ČR)

Mgr. Miroslava Adamík Šimegová, PhD.

Technický redaktor:

Mgr. Marek Wiesenganger

Kontakt:

Pedagogická fakulta TU
Oddelenie pre vedu, výskum a
zahraničné styky
Priemyselná 4, P.O. Box 9
SK-918 43 TRNAVA
tel.: 033 / 55 16 047
e-mail: arajsky@gmail.com

ISBN 978-80-8082-324-5

Texty neprešli jazykovou
úpravou.

OBSAH

Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14.

EDITORIAL

Kudláčová, B., Rajský, A.	5
--------------------------------	---

TEORETICKÉ ŠTÚDIE

Bačkorová, E. <i>Dialóg ako personalistické východisko edukácie podľa Martina Bubera</i>	8
Balážová, J. <i>Inkluzívna pedagogika ako jedna z pedagogických vied</i>	14
Lenčo, P. <i>Reflexia histórie práce s mládežou na európskej úrovni</i>	22
Pčolinská, M. <i>Pedagogické, psychologické, etické a axiologické aspekty diela Francisa Bacona Eseje</i>	30
Staněk, D. <i>Elementy kompetície v procese školovania žiakov</i>	41
Wasilewski, M. <i>Konštruovanie historického sveta vo vedách o výchove</i>	54
Wiesenganger, M. <i>Vývoj, chápanie a špecifiká pedagogického myslenia v talianskom jazykovom prostredí</i>	62

EMPIRICKÉ ŠTÚDIE

Belanská, E. <i>Sebaurčenie vo vzťahu k lokalizácii kontroly</i>	72
Gabovičová, N. <i>Analýza skúseností dobrovoľníkov motivovaných religiozitou</i>	77
Kvasničák, R. <i>Skúsenostné vyučovanie v teréne a jeho vplyv na formovanie postojov, vedomostí a predstáv z ekológie žiakov základných škôl</i>	87
Moncmanová, Z. <i>Interpersonálny a interkultúrny konflikt v detskej kultúre v podmienkach materskej školy</i>	107

RECENZIE A SPRÁVY

Sedláčková, D.: <i>Rozvoj zdravého sebavedomia žiakov</i> (Pčolinská, M.)	125
Kaliský, J.: <i>Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách</i> (Sádovská, A.)	128
<i>Správa z diskusného fóra Rozvoj vedy na Slovensku a doktorandské štúdium: problémy a perspektívy</i> (Neslušanová, S., Gabovičová N.)	130

EDITORIAL

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14.*

Vedecký časopis *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis* v svojom ostatnom čísle (13. ročník, 2009) deklaroval jednak novú redakčnú radu a jednak vyššiu kvalitu a širší dosah u odbornej verejnosti. Predseda redakčnej rady a jeho zostavovateľ doc. O. Kaščák neskryval ambíciu vrátiť sa k tlačenej podobe tohto časopisu a jeho postupnej transformácii do projektu nového tlačeného slovenského vedeckého periodika s názvom *Pedagogický časopis* (Acta, 2009, s. 6). Tento zámer sa naplnil, i keď tak, ako to zvyčajne býva, iným spôsobom. V r. 2010 sa podarilo etablovať nový vedecký časopis vydávaný Pedagogickou fakultou Trnavskej univerzity v Trnave *Pedagogický časopis / Journal of Pedagogy*, ktorý vychádza dvakrát ročne (jedno číslo v slovenskej / českej mutácii a druhé číslo v anglickej mutácii). Predsedom redakčnej rady je doc. O. Kaščák. Je to dobrá správa pre slovenskú pedagogickú obec, nakoľko časopis je indexovaný v troch medzinárodných databázach - ERA, CEJSH a EBSCO a môže napomôcť vyplniť voľný priestor v oblasti vedeckej produkcie v oblasti pedagogiky na Slovensku. Ostáva nám zaželať novému Pedagogickému časopisu a jeho tvorcom, nech sa naplnia ich neskryvané ambície.

Vznik nového časopisu spôsobil presun všetkých členov novovytvorenej redakčnej rady časopisu Acta do redakčnej rady nového vedeckého periodika. Po úvahách o ďalšom osude vedeckého časopisu Acta zo strany redakčnej rady menovanej v r. 2009 a konzultáciách s vedením Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave sme sa rozhodli časopis *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis* ponechať. Čo sa týka cieľov vytýčených v ostatnom čísle, nemenia sa – pokiaľ ide o posilnenie kvality, recenzného konania a internacionalizácie časopisu. Mení sa však jeho určenie, pokiaľ ide o prispievajúcich. Naším novým zámerom je, aby časopis Acta poskytoval možnosť pre publikovanie mladým vedeckým pracovníkom a doktorandom v stredoeurópskom priestore. Predznačuje to aj nová redakčná rada, doplnená o odborníkov v oblasti vied o výchove z Českej republiky (Dr. P. Vacek a Dr. J. Pospíšil) a z Poľskej republiky (prof. B. Sliwerski). Takto vymedzený časopis ostáva otvorený tematicky, čo môže byť na jednej strane výhodou, na druhej strane nevýhodou. Širšie tematické zameranie, odvíjajúce sa najmä od oblastí výskumu doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov, nám umožňuje vytvoriť jednoduchú štruktúru časopisu. Táto bude pozostávať spravidla z troch rubriek: Teoretické štúdie, Empirické štúdie a Recenzie a správy.

V aktuálnom čísle časopisu Acta z celkového počtu štrnásť príspevkov sme do rubriky *Teoretické štúdie* zaradili sedem článkov, ktorých rôznorodosť z hľadiska výskumných záberov ilustruje šírku možností pedagogického bádania v rámci rozličných vied o výchove. Prevažujú štúdie historického a historicko-filozofického charakteru, zamerané buď monotematicky na vybrané autorské koncepcie (Bačkorová, Pčolinská), prehľadovo (Lenčo, Wiesenganger), alebo pedagogicko-epistemologicky (Balážová, Wasilewski). Tieto prístupy v rubrike dopĺňa Staněkova štúdia svojím kultúrno-

a sociálnoantropologickým prístupom. V časti *Empirické štúdie* sa nachádzajú štyri príspevky. Autori prvých troch použili vo svojich výskumoch kvalitatívne metódy, posledný z nižšie menovaných aplikuje kvantitatívne postupy. Belanská predstavuje výsledky svojho predprieskumu v rámci širšieho psychologicko-pedagogického výskumu v oblasti sebaurčovania a sebamotivovania študentov našej Pedagogickej fakulty. Gabovičová sa podujala analyzovať pedagogické skúsenosti religiózne motivovaných dobrovoľníkov. Moncmanovej teoreticko-empirická štúdia odôvodňuje a analyzuje etnografickú sondu do sociálnych vzťahov detí v materskej škole. Štúdiu zo sféry prírodovedného vzdelávania, zameranú na sledovanie a hodnotenie vplyvu skúsenostného vyučovania na formovanie postojov, vedomostí a predstáv žiakov, prezentuje Kvasničák. Rubriku *Recenzie a správy* v tomto čísle časopisu tvoria dve recenzie vedeckých monografií (Pčolinská, Sádovská) a jedna správa z vedecko-akademického podujatia (Neslušánová – Gabovičová), zameraného na podporu doktorandského štúdia a rozvoj „mladej vedy“. Jeho závery sú v súlade aj s vydávaním nášho časopisu, ktorý v jubilejnom roku 375. výročia založenia starobylej Trnavskej univerzity oslavuje už 14. narodeniny.

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14, pp. 5-6.*

*Blanka Kudláčová
Andrej Rajský*

TEORETICKÉ ŠTÚDIE

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14.*

**DIALÓG AKO PERSONALISTICKÉ VÝCHODISKO
EDUKÁCIE PODĽA MARTINA BUBERA
Dialogue as a Personalistic Foundation of Education by Martin
Buber**

Eva Bačkorová

Katedra pedagogických štúdií PdF TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
e-mail: backorova.eva@gmail.com

Abstract: One of the most outstanding representatives of Dialogical Personalism, Martin Buber, reveals and develops dialogical structure of a person in his philosophical thinking. On this basis he defines the essence of personal identity of man. The key moment of this identity is an essential exclusive meeting of persons in a dialogical space "between" persons. Following these intentions Buber also develops his own philosophy of education. The aim of our paper is to point out to possibilities of application of Buber's dialogue in the reality of basic educational relationship between educator and the educated.

Key words: Dialogical Personalism, person, dialogue, education, educator, the educated, inclusion, dialogical community.

Úvod

Základným atribútom Buberovej filozofie je osoba v ustavičnom dialogickom vzťahu, či už v rovine horizontálnej (ja – ty) alebo vertikálnej (ja – Ty). Osoba si uvedomuje samú seba vo svojej celistvosti ako niekoho, kto sa zúčastňuje na bytí, kto koexistuje, kto je a hovorí „ja som“ vo vzťahu k ty vo svojej plnej subjektivite. Za východiskové body Buberovho dialogického personalizmu môžeme teda označiť tzv. „aprioritu vzťahu“ a „vrodene ty“. (Poláková, 1995, s. 24)

V tomto zmysle neexistuje radikálne osamelý človek a hľadanie jeho identity nie je možné prehličať ani tendenčným obrazom moderného človeka v podobe neosobnej individuality. (Buber, 1969/b)

„Medzi“ ako priestor medziľudského uskutočňovania¹

Buber hovorí o tzv. znovuzrození (*Geborgenheit*) osoby (*Person*) v medzipriestore dialogického stretnutia (*Begegnung*). Zvláštnosťou tohto stretnutia je predovšetkým to, že sa v ňom medzi bytosťou a bytosťou deje niečo, čo nie je možné nájsť nikde inde v prírode „jedna bytosť myslí na inú ako na druhú, ako túto určitú druhú bytosť,

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14, pp. 8-13.*

¹ „Dialogik ist jene stete potentielle Gegenwärtigkeit des einen für den anderen gestiftet und dauert. Dann ist Wirklichkeit zwischen beiden, Gegenseitigkeit.“ (Buber, 1969/a, s. 33)

aby s ňou mohla komunikovať vo sfére, ktorá je obom spoločná, ale ktorá presahuje vlastnú oblasť oboch.“ (Buber, 1997, s. 150)

I keď podľa Bubera ide o sféru, ktorá je doposiaľ nedostatočne pojmovu uchopená. Vzťah „medzi“ ľudskými osobami podľa neho už nemôžeme lokalizovať, ako je obvyklé, do vnútra jedincov alebo do objektívneho sveta, ktorý ich obklopuje a určuje, ale niekde uprostred medzi ne. Tu sa nachádza skutočné miesto a nositeľ medzil'udského diania.

Stretnutie v medziosobnom dialógu sa môže uskutočňovať na viacerých úrovniach a v rôznej intenzite alebo nemusí vôbec nastať. (Buber, 1969/b, s. 55-58)

Komunikácia stretnutia verzus sociálnosť a dialogickosť

S rastúcou socializáciou ľudského života a s rozvojom anonymných funkcií v spoločenskom živote sa dialogický vzťah stráca a stáva sa čoraz viac problematickým. V buberovskom kontexte je potrebné rozlišovať medzi sociálnou a dialogickou komunikáciou.

Rozdiel medzi sociálnym a dialogickým vzťahom, medzi vzťahom ja – ty a ja – on, medzi hovorením „*k niekomu*“ a hovorením „*o niekom*“. Ak hovorím „o niekom“ v tretej osobe hovorím s druhým, akoby sa neobracal na mňa, akoby bol neprítomný a odo mňa oddelený. Ak hovorím „*k niekomu*“, ten druhý je chápaný ako ty. Osobný vzťah sa skutočne stáva dialógom. (Buber, 1969/b)

Zatiaľ čo typickým znakom sociálnej komunikácie v inštitucionálnej podobe je prvenstvo vecí, funkcií, sociálnych úloh a medziosobných záujmov a o človeku sa hovorí v tretej osobe, skutočný interpersonálny a existenciálny vzťah sa uskutočňuje na hlbšej úrovni. S druhým človekom sa komunikuje ako s osobou a cieľom a nie ako s prostriedkom.

Ako zdôrazňuje Buber, k ľudskému stretnutiu nedochádza (*Vergegnung*), ak „*človek pristupuje k inému človeku ako subjekt k sebe podriadenému objektu, v tomto prípade je vzťah osôb založený na moci a vlastní* (ja – ono). *Skutočné osobné stretnutie (Begegnung) sa zakladá na bytosti. Naplno autentické osoby musia byť vzájomné (gegenseitige), inak vzťah a osoba – zostávajú rozbité a tragické.*“ (Buber, 1969/b, s. 55)

Ako poukazuje K. Vrána (1996), takto chápaný dialogický vzťah nemôže byť vyčerpaný spoločnosťou. Autentický dialóg dvoch osôb presahuje akúkoľvek inú formu sociálnej komunikácie.

Na týchto princípoch Buber rozvíja svoju filozofiu edukácie.

Eva Bačkorová:
*Dialóg ako personalistické
východisko edukácie
Martina Bubera*

Autentický výchovný dialóg

Zaujímavý pohľad na Buberovu výchovnú dialogiku prezentujú vo svojej práci A. Guilherme a W. J. Morgan (2009), keď na vzťahovú dynamiku medzi učiteľom a žiakom (eukátorom e edukandom) nazerajú cez mieru vzájomnosti vo vzťahu. Upozorňujú na to, že u Buberových interpretátorov často dochádza k nepochopeniu základnej štruktúry a podstaty jeho dialogického vzťahu, a to v tom zmysle, že priestor „medzi“ učiteľom a študentom je často definovaný ako empatia, pričom dochádza k zamieňaniu vzťahu empatie so vzťahom inklúzie. Takéto zjednodušenie však Buber odmieta, pretože toto zamieňanie popiera základnú podstatu jeho vzťahového princípu. Ako ďalej poznamenáva, kým „v prípade empatie, ktorá má pozíciu nad druhými a sama sa dáva do pozície iného, čím ruší jeho odlišnosť, inklúzia je vzťah medzi dvoma osobami.“ (Buber In Guilherme, Morgan, 2009, s. 595)

Spomínaní autori (tamže) ďalej zdôrazňujú, že „v prípade inkluzívneho vzťahu osôb na udalosti, ktorá je medzi nimi zažitá v spoločenstve, prinajmenšom jedna z nich participuje, a to (...) bez straty čohokoľvek z pocitovej reality a jeho aktivity. V rovnakom čase žije cez spoločnú udalosť zo stabilného bodu k inému.“

Podľa Bubera edukácia založená na dialógu kladie primeranú záťaž na oboch – na učiteľovo ovplyvňovanie a na študentove možnosti, záujmy a potreby. V roli učiteľa stanovuje obsah a koncepciu (štruktúru), druhy hodnôt pre študenta. To ale neznamená, že študentove záujmy, tvorivosť a potreby sú narušené. Buberova predstava je aplikovateľná rovnako pre oboch. Učiteľ zažíva to, čo zažíva žiak. Vníma okolnosti a predmety cez žiakove oči, bez straty kontroly a perspektívy učiteľa. Žiak je taktiež povzbudzovaný podieľať sa na prežívaní, akceptovať učiteľovo vedenie bez straty spontaneity a kreativity. To je možné len cez spoločenstvo a cez vzájomný rešpekt (úctu), cez stretnutie, ktoré môže nastať jedine prostredníctvom vzťahu ja – ty, kam učiteľ a žiak môžu skutočne vstúpiť na základe dialógu. Študent to nezakúša pasívne, skôr aktívne analyzuje, pozoruje, kritizuje túto platformu, pričom edukátor súčasne prehodnocuje alebo znovu potvrdzuje hodnotovú platformu. Toto sa uskutočňuje cez neustály dialóg medzi učiteľom a študentom.

V tejto súvislosti Buber (1969/a, s. 35) hovorí o tzv. jednostranne inkluzívnom vzťahu (*einseitigen Umfassungserfahrung*) medzi učiteľom (*Erzieher*) a žiakom (*Zögling*), pričom poukazuje aj na zdanlivo protirečiace námietky voči takémuto chápaniu. V podobnom zmysle uvažujú aj A. Guilherme a W. J. Morgan (2009) ktorí sa zamýšľajú nad tým, ako môže Buber hovoriť o jednostranne inkluzívnom dialogickom vzťahu, keď v skutočnosti v rámci „edukačnej sféry“ – „výchovna“ (*das Erzieherische*) je vzťah pod vedením edukátora. Teda je to niečo, čo nie je otvorené zmene.

Buber však trvá na tom, že vzťah ja – ty s rešpektom voči učiteľovi a žiakovi môže byť len jednostranný, totiž, zo strany učiteľa smerom len k žiakovi, ale nie zo strany žiaka smerom k učiteľovi². Z toho usudzuje, že „dialogická inklúzia nemôže byť v tomto prípade celkom

Eva Bačkorová:
*Dialóg ako personalistické
východisko edukácie*
Martina Bubera

² „Der Erzieher steht an beiden Enden der gemeinsamen Situation, der Zöglings nur an einem.“ (Buber, 1969/a, s. 37)

vzájomná, pretože, ak by sa stala celkom vzájomnou, edukačný vzťah by oboch od seba odtrhol alebo by sa vyvinul v priateľstvo.“³ Podľa neho je potom vzťah celkom dokonalý (kvalifikovný) len na učiteľovej strane, ale nie na strane žiaka, a tak akokoľvek sa na to pozrieme, vzťah medzi učiteľom a žiakom je asymetrický.

K podobnému záveru prichádzajú aj spomínaní autori A. Guilherme a W. J. Morgan (2009), keď napokon usudzujú, že v prípade Buberovho dialógu nemožno hovoriť o jednostrannej inklúzii v plnom zmysle. Závažným argumentom pre nich v tejto diskusii zostáva Buberova definícia vzťahu ja – ty ako niečoho nepopísateľného (nevysloviteľného), ako niečoho zahŕňajúceho nekonečné množstvo zmysluplných a dynamických situácií, ako spoločenstvo vyjadrujúce vzájomnosť a celosť existencie dvoch bytostí (osôb), ktoré sa rozvíja z mnohých realít životnej skúsenosti (minimálne edukačných zážitkov) a taktiež tento vzťah ja – ty umožňuje viacero stupňov a odtieňov inklúzie.

Viac svetla do tejto nejednoznačnosti jednostrannej inklúzie vnáša S. Blenkinsop (2005). V Buberovom dialógu rozlišuje tri formy inklúzie na základe celého filozofického kontextu (od horizontálneho sociálno-ontologického až po vertikálny spirituálno-teologický, pričom zdôrazňuje až spasiteľskú úlohu edukátora). (Letz, 2006, Poláková, 1995)

Blenkinsop identifikuje tri formy vzťahov v procese smerom k ja – ty, a to: abstraktný dialóg, asymetrický vzťah a vzťah ja – ty .

„Prvá forma predstavuje oddelený, ale vzájomný zážitok inklúzie.“ Tu má Buber na mysli moment osvietenia, kde sa jeden stáva schopný uznať a potvrdiť osobu iného a dve individuality navzájom objavujú odlišnosť iného ako odlišné bytie, ale taktiež ako niekoho s kým môžu hovoriť, spojiť sa a vojsť do vzťahu. „Obaja si uvedomujú, že sú tu s niekým iným ako so sebou samým a to, čo nad nimi dvomi vládne, nie je skutočné uznanie, ale pravdivá existencia a existencia pravdy darovaného prítomného bytia.“ (Buber, 1969/a, s. 32)

Toto však nie je skutočná inklúzia, ako ju definuje Buber, ale je to pravá skúsenosť možnosti vzťahu a vedomé prebudenie inštinktu komunikácie. Je to ďalší z intelektuálnych objavov možnosti vzťahu. Ďalšie dve formy pokračujú inklúziou do tejto plnej reality.

Druhý stupeň opisuje Buber (1969/a) už ako vyššie spomínaný jednostranne inkluzívny asymetrický vzťah. „Je to konkrétny ale jednostranný zážitok, vzťah edukácie.“⁴ Tento asymetrický vzťah síce oddeľuje edukátora od edukanda, avšak na druhej strane edukátor cez vnútorné plynutie života z iného života (večného Ty) dostáva úlohu a právo. Napodobňuje Boha, dostáva oficiálne zásoby milosti (Gnade). Tu Buber zdôrazňuje, že táto úloha je nebezpečná a riskantná, pretože môže viesť edukátora k svojvôli alebo propagantizmu, v tom prípade, ak ignoruje študentovu realitu. Ak učiteľ spolupracuje s milosťou, stáva sa akýmsi splnomocnencom, majstrom a umelcom⁵. V tejto druhej fáze učiteľ dovoľuje dieťaťu zakúšať, riskovať, objavovať svoje bytie a uvedomenie si zodpovednosti. Práve táto skúsenosť je začiatok vývinového procesu, prostredníctvom ktorého sa dieťa musí stať

Eva Bačkorová:
Dialóg ako personalistické
východisko edukácie
Martina Bubera

³ „In Augenblick wo auch dieser hinüberzuwerfen und von drüben zu erleben vermöchte, würde das erzieherische Verhältnis zersprengt oder wandelte sich zur Freundschaft.“ (Buber, 1969/a, s. 37)

⁴ „Wir dürfen drei Hauptgestaltungen des dialogischen Verhältnisses unterscheiden. Die eine beruht auf einer abstrakten, aber gegenseitigen Umfassungserfahrung.“ (...) „Abstrakt habe ich diese Gestaltung gennant, nicht als ob ihre Grunderfahrung der Unmittelbarkeit entbehrte, sondern weil sie sich auf den Menschen nur als geistige Person bezieht und von der vollen Wirklichkeit seines Wesens und Lebens absehen muss. Von der Umfassung dieser vollen Wirklichkeit gehen die beiden andern aus. Von diesen erste, das erzieherische Verhältnis, hat ihren Grund in der konkreten, aber einseitigen Umfassungserfahrung.“ (Buber, 1969/a, s. 33 - 34)

⁵ „Buberov koncept učiteľa sa vzťahuje na charizmatickú postavu starého učiteľa. Buber si však uvedomuje, že sa nemožno vrátiť k časom, keď ešte nebola vyprofilovaná špecifická profesia vychovávateľa (...) avšak odporúča ich vzájomnú konfrontáciu.“ (Gáliková – Tolnaiová, 2007, s. 130)

vnímavé, musí sa objaviť. Musí sa stať vnímavé na prirodzený zmysel a hodnotu vzťahov a musí byť schopné poskytnúť podporu inému. „V momente, keď je žiak (dieťa) schopný vrhnúť sa naprieč tomuto zážitku, učiteľ už nie je viac sprievodcom, pretože dieťa nie je schopné vstúpiť do tretej formy dialogického vzťahu.“ (Buber, 1969, s. 37)

Tretia forma inklúzie je založená na konkrétnom a vzájomnom zážitku inklúzie. „Je to pravá inklúzia vzájomnosti ľudských duší.“⁶ Je to finálny krok smerom k vzťahu ja – ty, založený na princípe vzťahovej symetrie, ktorej sú schopné len dve dospelé osoby. Aj keď učiteľ je v skutočnosti len napodobňovateľom Boha, tento proces musí pokračovať v zmysle inej asymetrie, pretože dospelí študenti potrebujú rásť do vzťahu večného Ty, pričom učiteľ len ponúka vzťah⁷.

Potom najvyššou formou výchovy ako výsledku je „existenciálna jednota v dynamickom vzťahu, ktorý pri výchove spája vychovávateľa, vychovávaného a svet.“ (Milan In Gáliková – Tolnaiová, 2007, s. 129)

Tento pohľad na Buberov edukačný vzťah nie je často Buberovými interpretmi správne pochopený, no v skutočnosti je to podmienka pre správne porozumenie Buberovej filozofie ako takej. (Steverson In Guilerme, Morgan, 2009, s. 569)

Edukátor ako facilitátor v spoločenstve dialógu

Buber poukazuje na to, že deti je potrebné až do dospelosti podporovať k zrelosti do skutočného dialógu, na ktorom stojí edukačný vzťah. Zdôrazňuje úlohu učiteľa ako facilitátora. Tá spočíva v zmysle pre napĺňanie aktuálnych potrieb dieťaťa. Edukátor je povinný vybrať sily, ktoré dieťa potrebuje na tvorbu vlastnej osoby. „Keď vstúpi do vzťahu s dieťaťom alebo študentom, dostáva zmysel pre jeho potreby a usmerňuje ho tak, aby dokázal prevziať zodpovednosť za život.“ (Buber In Blenkinsop, 2005, s. 301)

Neustála živá interakcia medzi edukátorom ako facilitátorom a edukandom a jej neustále hodnotenie alebo prehodnocovanie je základom toho, čo Buber nazýva spoločenstvo dialógu. Takéto spoločenstvo je pre Bubera východiskom z neosobnosti individualistického alebo kolektivistického vnímania edukačného prostredia.

Záver

V našom príspevku sme naznačili jeden z mnohých rozmerov Buberovej edukačnej filozofie; od prvotného vstupu do edukačného vzťahu, cez vnútorný prerod edukanda z individuality na osobu až po základný princíp dialogického vzťahu ako spoločenstva osôb. Ako Buber sám zdôrazňuje, jeho pohľad na edukáciu nereprezentuje žiadnu ucelenú koncepciu výchovy. Je založený na silnom personalistickom princípe, ktorý zdôrazňuje, že autentická edukácia je vždy edukáciou osoby skrze spoločenstvo a pre spoločenstvo⁸. Vyjadruje základnú

Eva Bačkorová:
Dialóg ako personalistické východisko edukácie
Martina Bubera

⁶ (...) „Freundschaft nennen wir dir dritte Gestaltung des dialogischen Verhältnisses, auf die konkrete und gegenseitige Umfassungserfahrung gegründet. Sie ist das wahrhafte Einander-Umfassen der Menschenseelen.“ (Buber, 1969/a, s. 37)

⁷ Buber definuje edukáciu dospelých študentov odlišne. Vzťah medzi učiteľom a žiakom je rozdielny. Pre Bubera edukácia dospelých umožňuje vyšší stupeň vzájomnosti, konflikt a odpor. Podstata edukácie dospelých je založená na vzťahu medzi učiteľom a študentom, ktorý sa realizuje na vyššom stupni spoločenstva a umožňuje tak ľahšie rozvinúť vzťah ja – ty. Jednostrannosť vzťahu ja – ty medzi učiteľom a študentom v detskej edukácii je nahradená vzťahom ja – ty, ktorý je viac symetrický, recipročný a viac posilňujúci pre dospelého študenta. Toto splnomocnenie dospelých študentov vo vzťahu ja – ty, je vo veľkej miere založené na vzťahu vzájomnosti (*Gegenseitigkeit*). Je dôležitou podstatou edukácie dospelých, pretože sa dovoľuje stať východiskom spoločenskej a osobnej premeny. Pretože každé ja–ty spoločenstvo edukácie dospelých má potenciál byť premenené v zmysle perspektívy nádeje zo vzťahu ja – ono na budúce ja – ty stretnutie. Táto aplikácia na edukáciu dospelých je založená na dialógu. „Das erzieherische Verhältnis ist ein rein dialogisches.“ (Buber, 1969/a, s. 33)

pozornosť voči človeku. Úlohou edukátora je ponúknuť dieťaťu skúsenosť vzťahu a až do dospelosti ho viesť k zrelosti osoby schopnej vytvárať skutočný dialóg.

Napriek tomu, že Buberovi býva často vyčítaný prehnaný mysticismus (nevysloviteľné stretnutie osôb v dialógu s presahom k večnému Ty, spasiteľská funkcia učiteľa – majstra, askéta, či svätca) (Buber, 1994, Poláková, 1995, s. 20), jeho filozofia je živou inšpiráciou a aktuálnou výzvou pre súčasné filozoficko-edukačné myslenie.

Literatúra

BLENKINSOP, S. (2005) Martin Buber: Educating for Relationship. In *Ethics, Place and Environment*, Vol. 8, 3/2005, s. 285–307.

BUBER, M. (1969/a) *Reden über Erziehung*. Verlag Lambert Schneider – Heidelberg.

BUBER, M. (1969/b) *Já a ty*. Praha: Mladá Fronta.

BUBER, M. (1997) *Problém člověka*. Praha: Kalich.

GÁLIKOVÁ- TOLNAIOVÁ, S. (2007) *Problém výchovy na prahu 21. storočia*. Bratislava: Iris.

GUILHERME, A., MORGAN, W. J. (2009) Martin Buber's philosophy of education and its implications for adult nonformal education. In *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 28, 5/2009, s. 565–581.

KUDLÁČOVÁ, B. (2002) Antropologicko-pedagogický aspekt vo filozofii Martina Bubera. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis – Séria D – Vedy o výchove a vzdelávaní*. Trnava: Trnavská univerzita, 2002. s. 41 – 45.

LETZ, J. (2006) *Personalistické metafyziky*. Trnava: Veda.

POLÁKOVÁ J. (1995) *Filozofia dialógu*. Praha: Ježek.

VRÁNA, K. (1996) *Dialogický personalizmus*. Praha: Zvon.

SMITH, M. K. (2009) *Martin Buber on education', the encyclopedia of informal education*, Dostupné na: <http://www.infed.org/thinkers/et-buber.htm>. [citované dňa 15. 3. 2010]

Eva Bačkorová:
Dialóg ako personalistické východisko edukácie
Martina Bubera

⁸ Buber v jednom zo svojich prejavov zdôrazňoval, že našou životnou úlohou je žiť v neustálom objavovaní, preto by sme sa mali otvoriť tomuto dobrodružstvu obrovskej hodnoty života a postaviť celú našu existenciu na našej ochote skúmať a experimentovať. V kontexte experimentálnych edukačných metód, ktoré vidia zmysel výchovy len v rozvoji tvorivých síl dieťaťa, upozorňuje, že „výchova založená len na výchove pudu tvorivosti bude pripravovať, len nové bolestnejšie osamotenie ľudí(...)Bude len ďalším rozvinutím sveta ľahostajnej manipulácie.“ Porovnaj: Buber, M., 1972. In *Hodes*, Dostupné na: <http://www.infed.org/thinkers/et-buber.htm>

**INKLUZÍVNA PEDAGOGIKA AKO JEDNA
Z PEDAGOGICKÝCH VIED
Inclusive Education as One of Educational Sciences**

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14, pp. 14-21.*

Jana Balážová

Katedra pedagogických štúdií PdF TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
e-mail: johankabalazova@gmail.com

Abstract: Inclusive education as one of educational sciences. Differentiation of inclusive education with the use of analytical model of B. Sliwerski from the point of view of comparative education. Developmental trends in educational sciences, genesis and foundations of inclusive education, its connection with other pedagogical theories and fields. Changes of its structure and methodology of inclusive education research.

Keywords: inclusive education, educational sciences.

Úvod

Je inkluzívna pedagogika jednou z pedagogických vied, alebo je iba niekoho osobnou záľubou, nedosiahnuteľným humanistickým ideálom, či naivným politickým smerovaním? Odpovede sú záležitosťou dlhodobej odbornej diskusie, napriek tomu si dovoľíme o uvedených súvislostiach aspoň uvažovať.

1 Vývojové trendy v pedagogike

Podľa Kádnera (1981) pedagogika sa stala úplným a zdôvodneným systémom vďaka Herbartovi a jeho nasledovníkom, čo spôsobilo, že začala mať vedecký status. Na nich nadviazali ďalší pedagógovia – teoretici i praktici a v priebehu 20. storočia pedagogika postupne prekročila svoj monodisciplinárny charakter a začala mať charakter interdisciplinárny (Kudláčová, 2006 a 2007). Dôvodom bola skutočnosť, že široký okruh pedagogických problémov nebolo/nie je možné riešiť v rámci jednej disciplíny.

V histórii rozvoja pedagogických vied môžeme pozorovať prirodzené prelínanie procesov diferenciacie a integrácie, vedúce na jednej strane k vzniku nových disciplín (podobne ako sa pedagogika vyčlenila z filozofie, aj v rámci sústavy pedagogických vied sa konštituuju nové subdisciplíny, napr. pedagogika rodiny, pedagogika voľného času, inkluzívna pedagogika); na strane druhej vedúce k vytváraniu nových vzťahov medzi jednotlivými vednými odbormi až k

vzniku hraničných vedných disciplín, napr. pedagogickej psychológie (alebo ešte užšie napr. psychológie výchovy, psychodidaktiky). Vytvorila sa tak bohatá sústava pedagogických vied, označovaná ako vedy o výchove (Skalková, 2004).

Kádner (1981) pripomína, že je úplne normálne klásť veľkú váhu na subjektivitu, individualitu a obmedzenia v meraniach i racionálnych vysvetleniach sú prirodzené. Aj podľa Lassahna (1992) každá generácia robí svoju prácu s vážnosťou a zmena spoločenských pomerov, nové poznatky, nové požiadavky i s nimi spojený ustavične meniaci sa človek, si znova žiadajú obnovu, neustále úsilie o zmocnenie sa životne dôležitého postupu, pretože dosiahnutá forma poznania je maximom len pre určitú dobu. Preto súhlasíme s Kučerovou (In Kudláčová, 2003, s. 141), že *„celá výchovná činnosť smeruje oddávna k premenlivým cieľom, v ktorých sa odráža určitá koncepcia sveta aj ľudského života, k cieľom, ktoré sú určitým výkladom človeka a jeho postavenia v prírode a v ľudskej spoločnosti, k cieľom, ktoré sú výrazom určitého pochopenia zmyslu ľudskej existencie, ľudského usilovania, ľudskej tvorivosti, ľudských kultúrnych hodnôt.“* V súčasnosti je predmetom diskusií súvisiacich so spomínaným procesom diferenciacie aj inkluzívna pedagogika. V nasledujúcej časti sa preto chceme zacieliť na ňu.

2 Rozličné pohľady a prístupy k inkluzívnej pedagogike

Genéze antropologických východísk inkluzívnej pedagogiky na Slovensku sa venuje Kudláčová (2009 a 2010). Zamieriava sa na historický vývoj prístupu k ľuďom s postihnutím v európskom priestore od antického staroveku až po súčasnosť. Vývoj zmien prístupu k ľuďom s postihnutím v kontexte vývoja európskeho myslenia ponúka v prehľadnej tabuľke, kde môžeme vidieť posun od odmietavého a represívneho prístupu, cez prístup akceptujúci, až k integratívne prístupu, na ktorý postupne nadväzuje aktuálny inkluzívny trend, smerujúci k rovnosti všetkých jedincov bez rozdielu.

V Nemecku sa genézou inkluzívnej pedagogiky z hľadiska principiálnych postojov k edukácii detí s rôznymi postihnutiami zaoberá Scholz (In Leonhard a kol., 2007). Vychádzajúc z prác Saudera a Hinza, vymedzil jej nasledovných päť fáz: exklúzia, segregácia a separácia, integrácia, inklúzia a rôznorodosť. Pod exklúziou rozumie úplné vylúčenie z edukačného procesu, segregáciou/separáciou začleňovanie postihnutých jedincov do špeciálnych škôl podľa vopred vymedzených kritérií. Integráciu chápe ako duálny systém, v ktorom jestvuje paralelne integrovaná aj segregovaná edukácia - v súčasnosti typická pre Slovensko: deti s ľahším postihnutím, ak chcú (s určitou podporou) môžu navštevovať bežné školy; deti s ťažším postihnutím naďalej zostávajú v špeciálnych školách. Štvrtá fáza inklúzia, je podľa neho predovšetkým víziou o budúcom smerovaní výchovy - základná idea integrácie nadobúda novú, odlišnú, vyššiu kvalitu, pretože v tomto procese sa už heterogénnosť principiálne chápe ako normalita. A

Jana Balážová:
*Inkluzívna pedagogika ako
jedna z pedagogických vied*

posledná fáza - rôznorodosť je vlastne dovŕšením procesu inklúzie. Inklúzia by sa mala stať samozrejmosťou, tak ako sa rôznorodosť postupne stáva normálnou.

Inkluzívnou pedagogikou sa možno zaoberať aj z hľadiska:

- premien paradigmy od segregácie k inklúzii (napr. Zászkaliczky In Lechta, 2010c);
- neurobiologických východísk (napr. Ostatníková In Lechta, 2010c);
- neuropsychologických základov a vnímania (napr. Knauer, 2008);
- porovnávacích konceptov inkluzívnej pedagogiky v rôznych krajinách (napr. Leonhardt In Lechta, 2010c);
- idey a skutočnosti v historickej perspektíve (napr. F. Klein In Lechta, 2010c), atď.

Lechta (2009, 2010a) vyšpecifikoval nasledovné komponenty inkluzívnej pedagogiky: historický, etický, ekonomický, sociálny, odborný, vedecko-technický, transdisciplinárny, inter-nacionálny (komparácia skúseností jednotlivých krajín), aplikačný, politický (komponent školskej politiky). Podľa nás je dôležité zaoberať sa inkluzívnou pedagogikou z viacerých hľadísk; pretože na základe dôkladných analýz jednotlivých komponentov možno dospieť k postupnej syntéze, vzájomnej kooperácii a tým prispieť k úspešnejšej realizácii inkluzívneho trendu nielen v edukácii.

3 Podstata inkluzívnej pedagogiky

Tak ako sa menia ľudské dejiny, zmenám času podlieha aj výchova. V súčasnosti sú pre výchovu a vzdelávanie charakteristické zmeny smerujúce od unifikovanej koncepcie výchovy vzdelávania („všetkých rovnako, s rovnakým cieľom, rovnakými prostriedkami“) ku koncepcii založenej na individuálnom rozvoji osobnosti dieťaťa podľa jeho schopností a možností (Hučík, 2007). Do popredia sa v celosvetovom meradle čoraz viac dostáva inkluzívna edukácia, vychádzajúca z humanistických princípov. Podľa Leonhardt a kol. (2007) v zmysle kresťanského učenia každý človek (s postihnutím aj bez postihnutia) prispieva k rastu celej spoločnosti. Znevýhodnený človek sa prijíma bez akýchkoľvek podmienok - taký, aký je. Akceptovaním ho deklarujeme za seberovného - stáva sa členom komunity; pomáhame mu a zároveň tým obohacujeme sami seba - narastá kvalita etického povedomia celej spoločnosti a osobnostný rast každého participujúceho člena tohto systému.

Ako uvádza Mittler (In Lechta, 2010a) pri inkluzívnej pedagogike nejde iba o nejakú módnú zmenu smerujúcu k politicky korektnej sémantike. Nie je iba trendom, pretože má hlbokú filozofiu. Ide o vyšší princíp – o apriornú akceptáciu „bližneho svojho“, nie iba o akési tolerovanie postihnutého človeka medzi nami. Jej presadenie a napĺňanie si vyžaduje veľkú trpezlivosť, tak ako si vyžadovalo prijatie koedukácie pred zhruba 100 rokmi (Leonhardt a kol., 2007) i ako si

vyžaduje postupné napĺňanie idey „*Liberté, égalité, fraternité*“ (sloboda, rovnosť, bratstvo), ktorá sa začalo hlásať vo Francúzsku v roku 1789 (Lechta, 2010b).

Dôležitým a viditeľným krokom v tomto smere bolo podpísanie Dohovoru OSN o právach ľudí s postihnutím, v ktorom sa píše o zabezpečení inkluzívneho edukačného systému na všetkých úrovniach. Mnohé štáty sa zaviazali postupne realizovať inkluzívny vzdelávací systém, čo je pozitívne. No veľkou škodou je, že ratifikácia dohovoru v niektorých krajinách (i v SR) nie je identická s pôvodným návrhom, podpísaným 13. decembra 2006 v New Yorku pod názvom „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“, v ktorom sa nehovorí iba o právach osôb so zdravotným postihnutím, ale o oveľa širšej populácii. Práve to spôsobuje mätenie pojmov, nesprávne pochopenie podstaty inkluzívnej edukácie a vedie k odkloneniu sa od pôvodného zámeru (Lechta, 2010b).

4 Inkluzívna pedagogika versus špeciálna a všeobecná pedagogika

V 19. storočí sa zo všeobecnej pedagogiky začala odlučovať špeciálna pedagogika, zaoberajúca sa jedincami s postihnutím a ich segregáčnym vzdelávaním a výchovou (Slowik, 2007). V posledných rokoch Leonhardt, Lechta a kol. (2007) tvrdia, že pod vplyvom integračných, ale hlavne inkluzívnych trendov sa problematika edukácie detí s postihnutím, narušením, ohrozením čoraz viac dostáva opäť do oblastí záujmu tzv. všeobecnej pedagogiky. To však neznamená zbytočnosť, či koniec špeciálnej pedagogiky. Podľa Horvatha (2008) špeciálna pedagogika môže rozhodujúcim spôsobom prispieť ku kreatívnemu a efektívnemu rozvoju koncepcií inkluzívnej pedagogiky, a tak rozšíriť a zintenzívniť jej pracovný a akčný rádius. Možno konštatovať, že inkluzívna pedagogika ako jedna z rozvíjajúcich sa nových disciplín pedagogiky úzko súvisí tak so všeobecnou ako aj so špeciálnou/liečebnou pedagogikou. Podľa Kudláčovej (2010) inkluzívna pedagogika je výsledkom obsahového prieniku, ktorý vznikol opätovným príklonom špeciálnej pedagogiky k všeobecnej pedagogike.

Chrzanovská (2010) dodáva, že jediným správnym smerom vo výchove sa zdá byť cesta plného spojenia, umožňujúca odstrániť neprirodzený rozdiel medzi pedagogikou a špeciálnou pedagogikou, ktorý vznikol na základe pedagogického psychologizmu a selektívneho princípu. Taktiež zdôrazňuje potrebu uvedomiť si možné riziká a vytvoriť podporu pre spoločenské pomery. Najmä pripraviť personál na prácu so žiakom s postihnutím, narušením, ohrozením a vyhýbať sa fiktívnej inklúzii, „umeniu pre umenie“, „idei pre ideu“, ktorá by nespájala pedagogiku a špeciálnu pedagogiku, ale práve naopak – skôr by poukazovala na všetky rozdiely, čo by mohlo v budúcnosti dokonca vytvoriť dôkazy pre myšlienku, že najlepším spôsobom pre edukáciu žiakov s postihnutím je segregácia.

*Jana Balážová:
Inkluzívna pedagogika ako
jedna z pedagogických vied*

5 Premeny štruktúry inkluzívnej pedagogiky

Inkluzívna pedagogika, ako jedna z rozvíjajúcich sa nových pedagogických disciplín, prechádza postupným vývojom, čoho výsledkom je aj profilácia jej štruktúry.

5.1 Predmet a úlohy

Inkluzívny trend vo vzdelávaní v súčasnosti vymedzuje najmä vyššie uvedená Konvencia OSN, ktorú 9. marca 2010 schválila aj Národná rada SR, kde sa v článku 24 (s. 15) píše, že „na základe rovnosti príležitostí zmluvné strany zabezpečia začleňujúci vzdelávací systém na všetkých úrovniach ...“. Preto, ako uvádza Lechta (2010), inkluzívna pedagogika sa „zaoberá možnosťami optimálnej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením v podmienkach bežných škôl a školských zariadení“. Podobne v susednej Českej republike podľa Hájkovej a Strnadovej (2010, s. 12) je inkluzívna pedagogika „pedagogika presadzujúca otvorenú, individualizovanú a na individuálne schopnosti dieťaťa orientovanú podobu učebných procesov bez statických výkonných noriem a umožňujúcu zohľadňovanie špecifických vzdelávacích potrieb žiakov v heterogénnych učebných skupinách. Ako didakticko-metodické východisko presadzuje vnútornú diferenciáciu a individualizáciu vyučovania, otvorenosť vyučovania, orientáciu na obec a komunitu“. V Rakúsku Feyerer (2010) zdôrazňuje, že ľudia s postihnutím „nebudú vylučovaní z celkového vzdelávacieho systému“. A ako hovorí Corbet (In Horňáková, 2006, s. 3), vo vzdelávacom systéme t.j. v bežných školách už nebude panovať koncept integrácie detí s postihnutím vyjadrujúci slová „vstúp, ak sa môžeš prispôbiť“, ale koncept inklúzie, ktorý vyjadruje formulácia „vstúp, tu si ctíme odlišnosti, tu môžeš byť taký, aký si ...“.

5.2 Pojmový aparát – základné terminologické vymedzenie

Horňáková (2006) uvádza trojdimenzionálne ponímanie pojmu inklúzia:

- stotožnenie s integráciou,
- vylepšená „optimalizovaná“ integrácia,
- vyššia kvalita prístupu k postihnutým deťom než je integrácia (bezpodmienečné akceptovanie všetkých potrieb detí).

Aby nešlo iba o duplicitu termínov, vymedzenie inklúzie ako autonómneho pedagogického konceptu si vyžaduje aj jej autonómne ponímanie (chápanie v treťom ponímaní). Na rozdiel od integrácie sa tu žiaci už nedelia na dve skupiny – tých, ktorí majú špeciálne potreby a tých, ktorí ich nemajú, ale ide o jedinú skupinu žiakov, ktorí majú rozličné individuálne potreby (Leonhardt a kol., 2007). Potvrzuje to i Booth a kol. (In Lechta, 2010a), podľa ktorého sa inklúzia týka komplexného rozvoja výchovného spoločenstva a uprednostňovania spoločenstva pred individualizmom.

Jana Balážová:
Inkluzívna pedagogika ako
jedna z pedagogických vied

K pojmom integrácia a inklúzia sa vo svojej publikácii vyjadrili Hájková a Strnadová (2010, s. 13): „*Integrácia je v súčasnej dobe širokým medzinárodným hnutím za presadenie práv človeka na rovnocennú a rovnoprávnú účasť na spoločnej, nevylučujúcej kultúre. Inklúzia je charakteristikou takéhoto kultúrneho spoločenstva, na ktorého živote sa podieľajú všetci bez rozdielu.*“ Feyerer (2010) chápe pojmy integrácia a inklúzia rozdielne. Jestvujúce zásadné rozdiely sú kvantitatívne (všetky deti, nielen integrované majú právo navštevovať verejné školy), ale aj kvalitatívne (všetky deti, či už intaktné alebo s postihnutím, narušením, ohrozením, nemecky alebo inak hovoriace, mužského i ženského pohlavia, katolíckeho ale aj islamského vierovyznania ...majú právo na individuálny prístup a podporu).

Toto rozdielne ponímanie však politická korektnosť neakceptuje a v mnohých prípadoch sa namiesto pojmu inklúzia často používa pojem integrácia, príp. začlenenie. Napríklad nemecký autor Knauer (2008) hovorí nie o inkluzívnej ale o integračnej pedagogike a uvádza jej nasledovné základné črty:

- stavia sa proti simplifikácii spoločenskej zložitosti;
- je pedagogikou pre všetkých podporujúcou individualitu dieťaťa;
- postihnutia neopravňujú ku špeciálnym komunikačným úlohám.

Kováčová (2010, s. 19) používa termín začlenenie, pravdepodobne vyplývajúci zo v súčasnosti platného školského zákona č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Začlenenie jedincov s 'odlišnosťou' (s postihnutím narušením a ohrozením) chápe ako proces, „*kedy si dieťa má možnosť uvedomovať rozdiely, ale na základe spoločných zážitkov sa dané rozdiely stierajú, odlišnosť sa stáva normalitou*“. Ďalej uvádza, že v spoločnom živote s najrôznejšími 'odlišnosťami' sa u človeka rozvíja individualita každého jednotlivca.

Preto Lechta (2010b) právom upozorňuje na diskrepantnú komunikáciu, vedúcu k neadekvátnej interpretácii a s ňou súvisiacimi problémami v kruhoch odborne a terminologicky neorientovaných pracovníkov, rozhodujúcich na realizačnej úrovni o osude tých, ktorých sa to týka – jedincov s postihnutím, narušením a ohrozením. Z toho dôvodu si dovoľíme poukázať na potrebu hľadania, zisťovania - z viacerých uhlov pohľadu, čo nový termín obsahuje, aké výklady umožňuje, v akých súvislostiach je možné ho vysvetliť, použiť a pod. A to ešte predtým, ako sa začne používať a uplatňovať v praxi.

5.3 Problémy metodológie skúmania

Metodológia výskumu inkluzívnej pedagogiky je u nás zatiaľ stále v začiatkoch. I preto, ako uvádza Hájková a Strnadová (2010), existuje ešte veľa oblastí inkluzívneho výskumu, ktoré sú potenciálnym zdrojom obáv. Výskumníci, vedci i iní odborníci predsa len skúšajú a využívajú aplikáciu rôznych tradičných i novších metód vo výskumnej oblasti (rozhovor, pozorovanie, dotazník, experiment, Q-metodológiu, Swot analýzu, prípadovú štúdiu a iné) so zameraním na kvalitatívne alebo

kvantitatívno-kvalitatívne skúmanie orientované na rôzne oblasti (napr. postoje, podmienky, príčiny, realizáciu, perspektívy, rodinu, školu, poradenské centrá, legislatívu) a ich vzájomnú kombináciu. Hájková a Strnadová (2010, s. 79), taktiež uvádzajú participačný a emancipačný výskum, vychádzajúci zo slogana „Nič o nás bez nás“.

V tejto súvislosti Požár (2010) upozorňuje na nedostatočnú pozornosť skúmania postojov ľudí s postihnutím k intaktným ľuďom. Preto je dôležité si uvedomiť, že inkluzívne vzdelávanie nie je iba jednostranné, ale práve naopak, ide o vzájomnú kooperáciu všetkých zúčastnených. Potvrďuje to i výrok Scheiblauer: „Človek sa otvára veciam cez ľudí a ľuďom cez veci – v spoločnej kooperácii.“ (Feuser, 2009). Aj na základe vlastnej skúsenosti môžeme konštatovať zatiaľ malý záujem a skúmanie možností inkluzívnej edukácie, spojený s nedostatkom spolupráce odborníkov v tejto oblasti.

Záver

Inklúzia, pre mnohých zatiaľ iba abstraktným (a často i nepochopeným, či neprijatým) pojmom, je realitou len výnimočne. Preto by sa mohla/mala inkluzívna pedagogika (vo svojich začiatkoch) podľa Kováčovej (2010) zamerať na primeraný spôsob vyjadrovania/objasňovania svojej podstaty založenej na špecifickom procese destigmatizácie a humánosti – bez nátlaku od ranného veku. Takto by mohla postupne budovať svoju opodstatnenú, uznanú a prijatú existenciu v sústave pedagogických vied.

Treba veriť, že sa postupne začne realizovať (v súčasnosti zatiaľ naplno neuskutočniteľný) trend inkluzívnej edukácie - dosiahnuteľnej a dostupnej „pre všetkých, všade a vždy“ Fergusonová (In Lechta, 2010a, s. 38). Vychádza totiž zo základných práv človeka a dieťaťa.

Literatúra

FEUSER, G. (2009) *Nedeliteľnosť integrácie*. Príspevok bol prednesený na medzinárodnej vedeckej konferencii s názvom „Integrácia sa podarí! Osvedčené zachovať, nové rozvinúť“ dňa 19. marca 2009 v Zurichu.

FEYERER, E. (2010) Vývoj od integrácie k inklúzii v strednej a východnej Európe. In *Efeta*. 2010, roč. XX. 2/2010.

HÁJKOVÁ, V. – STRNADOVÁ, I. (2010) *Inkluzívni vzdelávaní*. Praha: Grada.

HORNÁKOVÁ, M. (2006) Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In *Efeta*. roč. XVI, 1/2006, s. 2 – 4.

HUČÍK, J. (2007) Sme pripravení na integráciu a inklúziu? In *Efeta*. roč. XVII, 4/2007, s. 0.

HORVATH, J. (2008) Inklúzia – koniec špeciálnej pedagogiky? In *Efeta*. roč. XVIII, 4/2008, s. 16.

CHRZANOWSKÁ, I. (2010) Inkluzívna pedagogika ako symbióza všeobecnej a špeciálnej pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.) a kol. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. (v tlači).

KÁDNER, O. (1981) *Pedagogika, školství a jejich dějiny*. Praha: SPN.

KNAUER, S. (2008) *Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

KUDLÁČOVÁ, B. (2007) *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. 2. vyd. Bratislava: IRIS.

KUDLÁČOVÁ, B. (2006) *Fenomén výchovy*. 2. vyd. Bratislava: Veda.

KUDLÁČOVÁ, B. (2010) Antropologické východiská prístupu k ľuďom s postihnutím v európskom kontexte (od represie po inklúziu). In LECHTA, V. (ed.) a kol. *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha: Portál, s. 56 - 75.

LASSAHN, R. (1992) *Úvod do pedagogiky*. Bratislava: SPN.

LECHTA, V. (ed.) a kol. (2009) *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*, Martin: Osveta.

LECHTA, V. (2010) Inkluzívna pedagogika – základné vymedzenie. In LECHTA, V. (ed.) a kol., *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha: Portál, s. 20 - 41.

LECHTA, V. (2010) Komunikácia ako jeden z determinujúcich faktorov inkluzívnej edukácie. In LECHTA, V. (ed.) a kol. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky* (v tlači).

LECHTA, V. (ed.) a kol. (2010) *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha: Portál.

LEONHARDT, A. a kol. (2007) Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verus je realizácia. In *Efeta.*, roč. XVII, 2/2007, s. 2 - 4.

POŽÁR, L. (2010) Sociálnopsychologické východiská inkluzívnej pedagogiky. In LECHTA, V. (ed.) a kol. *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha: Portál, s. 75 -92.

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

SKALKOVÁ, J. (2004) *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.

SLIWERSKI, B. (2009) *Súčasné teórie a smery vo výchove a vzdelávaní*. Ružomberok: Katolícka univerzita.

SLOWIK, J. (2007) *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.

Jana Balážová:
*Inkluzívna pedagogika ako
jedna z pedagogických vied*

**REFLEXIA HISTÓRIE PRÁCE S MLÁDEŽOU NA
EURÓPSKEJ ÚROVNI**
Reflections on the History of Youth Work on the European Level

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14, pp. 22-29.*

Peter Lenčo

Katedra pedagogických štúdií PdF TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
email: lenco.peter@gmail.com

Abstrakt: The need for examination of history of youth work is an effort to contribute to better understanding of youth work and the identity of youth workers as well as to support the development of public policy in this field. The knowledge of historical development of youth work is a precondition for its quality development and for avoiding the mistakes of the past especially when defining current youth policy, youth services and providing space for meaningful leisure activities of young people.

Key words: history of youth work, youth work, youth worker, youth, youth policy

Úvod

Jednou z aktuálnych tém spolupráce Rady Európy a Európskej komisie v oblasti mládeže je mapovanie histórie práce s mládežou a jej relevantnosti pre súčasnú politiku v oblasti mládeže (verejnú politiku, ktorej primárnou cieľovou skupinou sú mladí ľudia). Cieľom každoročne (od roku 2008) organizovaných odborných seminárov je postupne zmapovať históriu práce s mládežou v jednotlivých krajinách v historickej perspektíve vo súvislosti so širšími sociálnymi, kultúrnymi a historickými trendmi. V tejto súvislosti sa v termíne 5. – 7. júla 2010 uskutočnila **1. Európska konferencia o histórii práce s mládežou a mládežníckej politiky a jej význame pre súčasnú politiku práce s mládežou**. Konferencia, ktorej sa zúčastnilo viac ako 200 odborníkov (nielen z Európy) sa konala v univerzitnom meste Gent pri príležitosti belgického predsedníctva Európskej únie. Na konferenciu nadväzovalo podujatie **1. Európsky konvent o práci s mládežou**, ktorý sa konal 7. – 10. júla 2010. Zúčastnilo sa ho viac ako 400 pracovníkov s mládežou a tých, ktorých sa táto oblasť priamo dotýka (tvorcovia mládežníckej politiky, výskumníci v oblasti mládeže a pod.). Príspevok približuje témy diskutované počas týchto dvoch podujatí, doplnené o informácie z literatúry a komentár autora.

Čo je práca s mládežou?

Práca s mládežou je vo svojej podstate taká stará ako ľudstvo samo – dospelí prostredníctvom výchovy predávali deťom a mládeži hodnoty, normy a pravidlá správania sa svojho spoločenstva, jeho kultúru (vrátane predstáv a poznatkov o fungovaní sveta). Dialo sa tak najmä prostredníctvom rozprávania príbehov, zúčastňovaním sa rozličných osláv a podujatí kultového, náboženského alebo spoločenského významu. Aj vznik inštitútu školy v starovekom Grécku je spojený so snahou zmysluplne vyplniť mládeži voľný čas – názov škola pochádza z gréckeho „scholé“, čo znamená „voľný čas“. Už v tomto období pôsobili aj rozličné spolky mladých mužov. V historickom vývoji sa práca s mládežou realizovala popri školách, po skončení formálnej výučby – táto bola skôr kontinuálnym prechodom v zmene aktivít v režime dňa (napr. divadelné alebo spevácke krúžky) než samostatnou oblasťou.

Smith (In McCulloch and Crook, 2008, s. 649) umiestňuje začiatok modernej práce s mládežou do tretej štvrtiny 19. storočia, kedy „boli mladým ľuďom ponúkané rozličné typy filantropických voľnočasových možností, vrátane predtým fungujúcich nedeľných škôl, modlitbových skupín mladých mužov, študijných krúžkov Biblie a skupín sociálnej akcie, ktoré predchádzali vzniku organizácie Young Men's Christian Association (YMCA) v roku 1844. S nárastom filantropických spolkových aktivít sa rozvinuli nové prístupy a ku koncu tohto storočia 'práca medzi mladými ľuďmi' nadobudla svoje typické formy: kluby, uniformované oddiely, spolky a aktivity na zapojenie tých, ktorí sprvu neprejavovali záujem o tieto skupiny“ (prehľad vývoja výchovy vo voľnom čase predstavujeme v monografii Kudláčová (ed.), 2010; ďalší autori zaoberajúci sa históriou práce s mládežou na Slovensku sú napr. Kratochvílová, Kominarec, Milla, Tamášová).

Jeff a Smith (1988, s. 6) vysvetľujú, že ak chceme pochopiť prácu s mládežou, „musíme objaviť myšlienky, správanie a artefakty, na ktoré sa ľudia odkazujú, v obidvoch prípadoch – keď sú požiadaní vysvetliť, čo si myslia, že práca s mládežou je a na ktoré narážame v bežnej praxi.

Práca s mládežou má v rôznych krajinách rozličné pomenovania a rozličné názvy majú aj teoretické koncepcie, ktoré ju popisujú a vysvetľujú. Termín *práca s mládežou* je používaný v krajinách sledujúcich britskú tradíciu. Na Slovensku a v okolitých krajinách sa stretávame s pomenovaním *výchova v čase mimo vyučovania (v škole a mimo školy)*, teda *výchova vo voľnom čase* (sledujúc nemeckú tradíciu). Vo Francúzku je zaužívaný pojem *sociálnokultúrna animácia*, v Taliansku jednoducho *animácia*. V posledných rokoch sa v súvislosti s rozvojom idey celoživotného vzdelávania pre túto oblasť aktivít mládeže používa označenie *neformálna edukácia*.

Samozrejme, aj jednotlivé koncepty ukrývajúce sa za rôznymi názvami sa od seba v detailoch odlišujú, avšak tejto analýze sa v našom príspevku nebudeme venovať. Stručne môžeme povedať, že teoretické pozadie týmto konceptom poskytujú predovšetkým dve pedagogické disciplíny – *pedagogika voľného času* a *sociálna pedagogika*. V centre záujmu pedagogiky voľného času je predovšetkým mládež, ktorá chce

Peter Lenčo:
*Reflexia histórie práce
s mládežou na európskej
úrovni*

sama aktívne vyplňať svoj voľný čas záujmovými a inými aktivitami smerujúcimi k ich rozvoju, kým v centre záujmu sociálnej pedagogiky je tá mládež, u ktorej sa predpokladá, že aktivizovanie sa vo voľnom čase jej prinesie nielen osobnostný rozvoj, ale prispeje aj k jej sociálnej inklúzii. V tejto súvislosti Coussée (2008) rozlišuje „všeobecnú prácu s mládežou“ a „sociálnu prácu s mládežou“.

Jednotlivé vyššie spomenuté aspekty a tradície sa snaží skĺbiť najnovšia definícia práce s mládežou, ktorá bola vytvorená na úrovni Európskej komisie – podľa nej je práca s mládežou „široký termín pokrývajúci rozsiahle oblasti aktivít sociálnej, kultúrnej, edukačnej alebo politickej podstaty ako mladých ľudí, tak aj s mladými ľuďmi a pre mladých ľudí. Práca s mládežou patrí do oblasti ‘mimoškolskej’ výchovy, ako aj špecifických voľnočasových aktivít, ktoré sú realizované profesionálnymi alebo dobrovoľnými pracovníkmi s mládežou a vedúcimi mládeže a je založená na neformálnych učebných procesoch a na dobrovoľnej participácii“ (Council resolution on a renewed framework for European co-operation in the youth field 2010-2018).

Prečo sa zaoberať históriou práce s mládežou?

Podoby práce s mládežou v súčasnosti i v historickom vývine sú veľmi rozmanité, čo je označované za jej pozitívum aj negatívum: pozitívom je schopnosť napĺňať rozličné potreby rôznych skupín mládeže; negatívom je istá neschopnosť vystihnúť a popísať podstatu práce s mládežou, čo by malo viesť aj k jej väčšiemu spoločenskému uznaniu.

Smith (2009, s. 16, dôraz pridaný) vysvetľuje súčasný záujem o históriu práce s mládežou rozličnými inšpiračnými zdrojmi, medzi ktoré zaraďuje snahu zistiť ako sa uskutočňovala práca s mládežou s cieľom **budovania vlastnej identity** pracovníkov s mládežou alebo s cieľom **pochopenia vývinu vecí do súčasnej podoby**; snahu oceniť a **zaznamenať prínos minulých generácií**; snahu **lepšie nastaviť formy práce s mládežou** pre efektívnejšie adresovanie potrieb mladých ľudí a komunit, v ktorých mladí ľudia žijú.

Lorenz (2009, s. 19, dôraz pridaný) poukazuje na to, že „zaoberanie sa históriou akejkoľvek sociálnej profesie v Európe je riskantné, pretože táto história je **komplexná, nelineárna** a plná okamihov, keď sa profesia vyvíjala spôsobmi, ktoré v súčasnosti nie sú akceptovateľné a možno zahanbujúce.“ Zároveň rozoznáva dva základné prístupy k definovaniu profesie práce s mládežou. Prvý prístup nazýva **funkcionalistický** alebo **ahistorický**, v ktorom ide o zabezpečenie určitých služieb pre štát, komunitu alebo jednotlivca, čo najefektívnejším spôsobom, riadiac sa pri tom princípmi slobodnej voľby na trhu. Nebezpečenstvo prístupu založeného na prispôsobovaní sa špecifickým požiadavkám zákazníkov vidí v následnom efekte, ktorý „je buď esencionalizovaním kultúrnych odlišností a následnou fragmentáciou hraníc sociálnej solidarity, alebo trivializáciou

Peter Lenčo:
*Reflexia histórie práce
s mládežou na európskej
úrovni*

kultúrnych charakteristík a ich redukciou na výber životného štýlu“ (tamtiež, s. 22). Druhý prístup nazýva **ikonoklastický**, v ktorom odvolávanie sa na históriu pomáha upevniť si svoju dominantnú pozíciu v zmysle vyjadrenia „My sme tu boli prví!“ Nebezpečenstvo tohto prístupu vníma v „prevážení vlastného záujmu profesie nad záujmom vykonávať sociálny mandát zodpovedne“ (tamtiež, s. 23). Preto zdôrazňuje, že skúmanie histórie práce s mládežou „musí vždy byť dvojitý proces vypytovania sa na minulosť, v ktorom sme si vedomí subjektivity pýtajúceho sa a skúmania súčasnosti vo svetle historických predchodcov a paralel, ktoré roztvoria „reálnosť“ súčasnosti; procesom, v ktorom pravdivosť informácií a legitímnosť tvrdení z nich odvodených musí byť neustále spochybňovaná“ (tamtiež, s. 23).

Smith (2009, s. 16) vyzdvihuje prínos poznania histórie práce s mládežou pre jej ďalší rozvoj. Podľa neho „objavovanie histórie myšlienok, záväzkov a praxe práce s mládežou ponúka šancu rozvinúť repertoár príkladov, myšlienok a obrazov o tom, ako sa veci môžu vyvíjať.“ Zároveň vyjadruje presvedčenie, že „zaoberať sa históriou, učiť sa z toho, čo sa udialo doposiaľ, nám dovoľuje čeliť fatalizmu“ (tamtiež, s. 17).

Podľa Lorenza (2009, s. 27) odpoveď na otázku prečo sa zaoberať históriou práce s mládežou leží v odkaze na humanizmus. Tvrdí, že „detstvo a mladosť sú, z antropologického pohľadu, nie biologicky dané, ale sociálne konštruované, takže každá epocha a každá kultúra ich formuje odlišne, na základe svojich prevládajúcich noriem. V dôsledku toho sa práca s mládežou stáva nevyhnutnou, ale delikátnou úlohou, ktorá berie tieto hodnoty vážne, no umožňuje k nim zaujať kritické stanovisko – stanovisko, ktoré samé v sebe sýti vedomie svojej historickej relativity.“

Na ktoré oblasti sa v skúmaní histórie práce s mládežou zamerať?

V snahe porozumieť histórii práce s mládežou Coussée (2009, s. 9) upozorňuje na potrebu **prekročiť hranice medzi rozličnými metódami práce s mládežou** ako aj:

- **Hranice času** – situovanie zmien v práci s mládežou nielen do jej historického kontextu, ale aj do širších ekonomických, sociálnych a politických súvislostí.
- **Hranice miesta** – obohatenie diskusie pohľadmi z rozličných krajín; napr. existenciálna otázka v nemeckej tradícii sociálnej pedagogiky a otázka efektívnosti a účinnosti v britskej tradícii sociálnej politiky.
- **Hranice medzi politikou, praxou a teóriou** – chýbajúca prepojenosť jednotlivých zložiek, pričom politika sa sústreďuje na oblasť výkonnosti, teória na oblasť zmyslu a obidvom chýba ukotvenie v praxi.

Davies (1999, s. 2) rozpoznáva nasledovné zdedené a nevyriešené otázky v oblasti práce s mládežou:

- **Univerzalizmus verzus selektívnosť** (práca s tými „ktorí chcú“ verzus s tými, „ktorí to potrebujú“).
- **Výchova a vzdelávanie verzus záchrana** (rozvoj jednotlivca a skupiny verzus riešenie sociálno-patologických javov).
- **Profesionálna verzus dobrovoľná práca s mládežou** (vyškolení platení pracovníci verzus pracovníci s obmedzeným školením pracujúci zdarma).
- **Meniace sa vnímanie klientely služieb pre mládež** (rozličné identity mládeže).
- **Zmeny v spôsobe realizácie práce s mládežou** (metódy, postupy a organizácie).
- **Meniaca sa štruktúra služieb a administratívneho usporiadania.**
- **Meniaca sa podstata a podmienky práce** (platená – neplatená, plný – čiastočný úväzok).
- **Vývoj prípravy a kvalifikácií pracovníkov s mládežou.**
- **Vzostup a pokles – a nakoniec pokles finančných a iných zdrojov.**

V diskusii o práci s mládežou prevláda **tendencia zamieriavať sa na metodologické otázky**, ako to môžeme vidieť aj u Daviesa. Ich cieľom je dať odpoveď na otázku: „Ako môžeme robiť veci lepšie?“ Coussée (2010, s. 12) však upozorňuje, že sa zabúdame pýtať, či „robíme správne veci?“ Zároveň vysvetľuje, že „sociálno-pedagogický rámec presúva našu pozornosť z organizácie práce s mládežou ako pedagogickej praxe k tesnému vzťahu medzi pedagogickými postupmi a náhľadmi na požadovaný sociálny poriadok“, čo nás privádza k otázke „ako môžeme predchádzať sociálnej dezintegrácii a zachovať sociálnu súdržnosť bez eliminácie diverzity? Táto otázka bola zodpovedaná vytvorením sociálnych metód premost'ujúcich medzeru medzi jednotlivcom a spoločnosťou. Tieto sociálne postupy vo zvýšenej miere transformovali sociálne otázky do výchovných otázok.“ Vidíme tak istý paradox – **zameranie sa na sociálnu podmienenosť výchovy v oblasti práce s mládežou nás privádza k sociálnym opatreniam, ktoré sú (opäť) výchovného charakteru.** Tento paradox je však iba zdanlivý, pretože kým v prvej oblasti hovoríme o **metódach**, v druhej oblasti hovoríme o **cieľoch**.

Dialektika medzi **výchovou** zosobnenou v individuálnom učení sa a rozvoji jednotlivca a **sociálnym aspektom** reprezentovaným presahom do širšej spoločnosti tak tvoria navzájom prepletené, neoddeliteľné zložky práce s mládežou (porovnaj Coussés, 2010, s. 13).

Súčasný výzvy pre prácu s mládežou

Deklarácia 1. Európskeho konventu o práci s mládežou (2010) pomenovala mnohé **výzvy pre súčasnú prácu s mládežou**, napr.:

- Ako odpovedá práca s mládežou na zmenené a meniace sa životné podmienky mladých ľudí a či je potrebná aj zmena práce s mládežou?

- Ako zabezpečiť kvalitu práce s mládežou a aká kvalifikácia je pre prácu s mládežou potrebná?

- Aké formy práce s mládežou zvoliť, aby sa zabezpečila potreba vychádzať medzi sebou a žiť spolu v rozmanitej spoločnosti?

- Ako môže práca s mládežou napomôcť väčšej zamestnanosti mladých ľudí?

- Ako zabezpečiť väčšiu dostupnosť a angažovanosť neorganizovanej mládeže, mládeže so znevýhodnením a zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia?

- Ako zabezpečiť väčšiu spoluprácu medzi jednotlivými aktérmi v oblasti práce s mládežou a aj medzi tvorcami mládežníckej politiky a výskumníkmi v oblasti mládeže – na horizontálnej aj vertikálnej úrovni?

- Ako zabezpečiť trvalo udržateľnú podporu a financovanie práce s mládežou?

Vzhľadom na niekoľkokrát deklarovanú rozmanitosť v tradíciách, poskytovateľoch, postupoch či potrebách mladých ľudí je ťažké hľadať konkrétne riešenia. **Niektoré z navrhovaných riešení** (tamtiež) sú:

- viesť štruktúrovaný dialóg medzi pracovníkmi s mládežou, mladými ľuďmi, mládežníckymi organizáciami, výskumníkmi mládeže a tvorcami mládežníckej politiky „zhora nadol“ aj „zdola nahor“ a snažiť sa lepšie poznať, pochopiť a počúvať. Zároveň zapájať všetky dotknuté strany do tvorby, implementácie a vyhodnocovania mládežníckej politiky.

- viesť medzi sektorovú spoluprácu v rozličných tematických oblastiach ako edukácia, sociálne veci, zdravie, spravodlivosť atď. a medzi jednotlivými kľúčovými hráčmi.

- viac informovať o práci s mládežou a zamerať sa na prezentáciu dobrých a fungujúcich príkladov z praxe.

- podpora jednoty v mnohosti, predovšetkým v oblasti medzináboženského a medzikultúrneho dialógu.

- vytvorenie štandardov kvality a identifikovanie všeobecných kompetencií s realizáciou na ne nadväzujúcich školení.

- vytvorenie etického kódu pracovníkov s mládežou (profesionálnych aj dobrovoľníckych).

- umožniť výmenu skúseností pracovníkov s mládežou z rozličných prostredí práce s mládežou a z rozličných krajín.

- zabezpečiť trvalo udržateľné viac zdrojové financovanie práce s mládežou.

Uvedené riešenia stoja z veľkej časti na aktívnom angažovaní sa všetkých dotknutých strán. Problém môže nastať, ak si každá strana bude riešiť iba svoju agendu alebo ak každá strana bude presúvať zodpovednosť a aktivitu na „tých druhých“. Kľúčovou charakteristikou

sa tak stáva **reálna spolupráca a proaktívne angažovanie sa**, inak zostane Deklarácia iba deklaráciou. Zároveň hrozí **riziko väčšej byrokratizácie** celého sektora práce s mládežou, ktorá sa môže skrývať za ideu zabezpečenia kvality a výkonnosti. Je preto nevyhnutné chápať všetky navrhované opatrenia ako napr. štandardy kvality, zoznam zručností a ponuka školení ako nástroje, ktoré majú mať podporný a stimulujúci charakter minimálnych požiadaviek či vymedzenia referenčného rámca, ľahko dosiahnuteľných vstupných požiadaviek.

Záver Deklarácie a dvoch podujatí, ktoré jej predchádzali, však môžeme čítať aj optimistickjším spôsobom – a síce tak, že oblasť práce s mládežou a mládežníckej politiky je dynamická, otvorená zlepšovaniu a spolupráci jednotlivých aktérov, ktorých spája úprimný záujem o mladých ľudí a o to, aby svoju prácu robili lepšie, kvalitnejšie a adresnejšie.

Záver

Príklon k histórii je v postmodernej dobe, ktorá je charakteristická vykorenenosťou (Bauman – tekutá modernita) a stratou istôt (Beck – spoločnosť riziku) príznačný, pretože nám umožňuje ukotviť náš život v istote historickej skúsenosti. Zdá sa, že k tejto istote sa uchýľuje aj oblasť práce s mládežou. Túto tézu podporuje najsilnejší argument, ktorým sa odôvodňuje záujem o históriu v tejto oblasti – budovanie vlastnej identity.

Zaoberanie sa históriou práce s mládežou a mládežníckej politiky môže byť veľmi prospešné pre ich ďalší rozvoj a uznanie profesie pracovníka s mládežou. Nesmie však, najmä v spojení s politikou mládeže, podľahnúť relativizácii historickej skúsenosti, v zmysle „vyberania hroziakov z koláča“ a síce, prezentovania iba tých historických skutočností, ktoré vedome alebo nevedome podporujú naše vopred vytvorené stanovisko alebo náš (politický) záujem. Je preto nevyhnutné každú historickú skúsenosť zasadzovať do širšieho filozofického, sociálneho, kultúrneho, ekonomického a politického rámca a interpretovať ju vzhľadom na dobu, v ktorej sa udiala, ako aj vzhľadom na súčasnosť.

Nielen história, ale aj prístupy a formy práce s mládežou v rozličných krajinách poukazujú na to, že práca s mládežou má mnoho podôb, ktoré závisia tak od tradície, ako aj potrieb mladých ľudí a politických cieľov, ktoré sleduje (neustále pnutie medzi potrebami jednotlivca a potrebami spoločnosti). V ich porovnávaní by sme preto mali vidieť zdroj inšpirácie pre vzájomné obohacovanie sa a nesnažiť sa vyextrahovať jedinú čistú podobu alebo definíciu práce s mládežou. Treba poznamenať, že v tomto prípade nejde o uprednostnenie pragmatického stanoviska k celej problematike, ale o uznanie, že rozličné skupiny a rozličné potreby mladých ľudí si vyžadujú rozličný prístup, čo vo svojej podstate tvorí jedinečnosť a bohatstvo práce s mládežou. Zdanlivé hranice medzi jednotlivými prístupmi a postupmi v práci s mládežou by tak mali byť múrmi, ktorými si každá skupina

*Peter Lenčo:
Reflexia histórie práce
s mládežou na európskej
úrovni*

vymedzuje svoje teritórium (napr. vzťah pedagogiky voľného času a sociálnej pedagogiky), ale priepustnými membránami, ktoré spolu komunikujú, čím prispievajú k väčšej efektívnosti svojej činnosti, či už z pohľadu mladého človeka alebo spoločnosti.

Záverov dvoch odborných medzinárodných podujatí zosumarizovaných v Deklarácii 1. Európskeho konventu o práci s mládežou, ktoré sme uviedli, vyznievajú v prospech spolupráce jednotlivých aktérov v oblasti práce s mládežou a mládežníckej politiky. Bude zaujímavé sledovať, či tieto vyhlásenia budú premenené v akciu, alebo zostanú len deklaráciou.

Literatúra

COUSSÉE, F. (2008) *A Century of Youth Work Policy*. Gent: Academia Press.

COUSSÉE, F. (2009) The relevance of youth work's history. In VERSCHULDEN, G., COUSSÉE, F., VAN DE WALLE, T., WILLIAMSON, H. (eds.): *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today. Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 7 – 11.

COUSSÉE, F. (2010) The history of youth work – Re-socializing the youth question. In COUSSÉE, F., VERSCHULDEN, G., VAN DE WALLE, T., MEDLINSKA, M., WILLIAMSON, H. (eds.) *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today. Volume 2*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 9 – 14.

DAVIES, B. (1999) A History of the Youth Service in England. In *Volume 1: 1939 – 1979 From Voluntarism to Welfare State*. Leicester: Youth Work Press.

Declaration of the 1st European youth work convention. Ghent, Belgium, 7-10 July 2010. Dostupné na: <http://www.youth-eutrio.be>.

SMITH, M. K. (2009) Why History? In GILCHRIST, R., JEFFS, T., SPENCE, J., WALKER, J. (eds.): *Essays in the history of youth and community work*. Dorset: Russell House Publishing Ltd., s. 1 – 23.

European Commission: *Council resolution on a renewed framework for European co-operation in the youth field (2010-2018)*.

JEFFS, T., SMITH, M. K. (1988) *Welfare and Youth Work Practice*, London: Macmillan Education.

LENČO, P. (2010) Vývoj výchovy vo voľnom čase. In KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Európske pedagogické myslenie: od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, s. 275 – 292.

LORENZ, W. (2009) The function of history in the debate on social work. In VERSCHULDEN, G., COUSSÉE, F., VAN DE WALLE, T., WILLIAMSON, H. (eds.): *The history of youth work in Europe: Relevance for youth policy today. Volume 1*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, s. 19 – 28.

SMITH, M. K. (2008) Youth Club/Work. In McCULLOCH, G., CROOK, D., *The Routledge International Encyclopaedia of Education*. London and New York: Routledge, s. 649 – 650.

Peter Lenčo:
*Reflexia histórie práce
s mládežou na európskej
úrovni*

**PEDAGOGICKÉ, PSYCHOLOGICKÉ, ETICKÉ A
AXIOLOGICKÉ ASPEKTY DIELA FRANCISA BACONA
ESEJE**

**Educational, Psychological, Ethical and Axiological Aspects of
Essays by Francis Bacon**

Marianna Pčolinská

Katedra pedagogických štúdií PdF TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
e-mail: mariannapcolinska@gmail.com

Abstract: This article presents an analysis of selected chapters from 'The Essays' written by Francis Bacon, a philosopher of the early modern period. The article focuses on the educational, psychological, ethical and axiological dimensions of the selected chapters of this work. The content of the article is an analysis of the following topics: Of Parents and Children, Of studies, Of Custom and Education, Of Marriage and Single Life, Of Love, Of Friendship, Of Discourse, Of Truth, Of Revenge, Of Goodness and Goodness of Nature

Keywords: Francis Bacon, Essays, educational thinking of the early modern period, philosophy of the early modern period, educational, psychological, ethical and axiological aspects.

Úvod

Eseje Francisa Bacona nie sú pedagogickým dielom v prvom pláne. O to zaujímavejšie je objavovať ich výchovné, axiologické, etické a psychologické aspekty. Výchovná časť pedagogiky a oblasť úzko súvisiaca s filozofiou a teóriou poznania sa často nepriamo nachádzajú v rôznych kontextoch, ktoré na prvý pohľad s pedagogikou nesúvisia. Kapitoly Baconových Esejí sú jednými z nich. Toto dielo má výrazný etický, axiologický, výchovný a psychologický rozmer a obsahuje nadčasové interpretácie niektorých psychologických, výchovných a etických faktov a zásad. Eseje sú plné živých a stále aktuálnych postrehov. Autor je výborným pozorovateľom a psychológom a svoje analýzy uzatvára rozvážnym postojom, miestami explicitne odôvodneným aj kresťanskou etikou. Cez krátke úvahy v kapitolách venovaných vybraným témam podáva svoj ucelený pohľad na život a systém hodnôt, ktoré uznáva. Mnohé z jeho výrokov časom „zľudoveli“ a identifikujeme ich v známych aforizmoch. Rozoberané dielo má 59 kapitol¹, približne 20 z nich súvisí s oblasťou výchovy, etiky, morálky a psychológie bližšie. Do našej štúdie sme vybrali 10 z nich: O rodičoch a deťoch (*Of Parents and Children*), O štúdiu (*Of studies*), O zvykoch a výchove (*Of Custom and Education*), O manželstve a mládenectve

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14, pp. 30-40.*

¹ Posledná, tretia verzia Esejí z r. 1625, ktorej český preklad bol podkladom tejto štúdie, má 59 kapitol, predchádzajúce verzie diela mali menší rozsah – opísané nižšie.

(*Of Marriage and Single Life*), O láske (*Of Love*), O priateľstve (*Of Friendship*), O rozprávaní (*Of Discourse*), O pravde (*Of Truth*), O pomste (*Of Revenge*), O ľudomilnosti a láskavosti (*Of Goodness and Goodness of Nature*). Jednotlivé aspekty sa v texte značne prelínajú, dajú sa však rozlíšiť obsahy viac etické a obsahy skôr pedagogicko-psychologické. Samotný rozbor sme vzhľadom na to rozdelili do dvoch častí.

Naša štúdia sa opiera o Eseje v českom preklade, ktoré boli vydané za bývalej ČSSR v roku 1985 v pražskom Odeone v náklade 8000 výtlačkov. Z anglického originálu vydaného 2 roky predtým ich do češtiny preložil a doslov napísal Alojz Bejbík.

Baconove Eseje sú dielom, ktoré vychováva, ukazuje autorov jednoznačný postoj a sprostredkuje jeho sebaistotu podporenú zdravými zásadami. Pripomína, oprašuje a vyťahuje na svetlo veci, ktoré nám, ovplyvneným súčasným relativistickým až nihilistickým duchom doby, možno pripadajú na prvý pohľad staromódne, pri bližšom skúmaní sa však prejavia ako staré pravdy, ktorých poznanie oslobodzuje.

Historický a biografický kontext diela Eseje

F. Bacon žil na prelome 16. a 17. storočia (1561-1626), pričom väčšiu časť svojho dospelého života prežil v 17. storočí. Na poli myslenia, filozofie a teórie poznania sa stal jedným z významných novovekých filozofov a filozofov vôbec. Jeho meno je spojené s prívlastkom „Otec empirizmu a experimentálnej metódy.“ Je typickým zástupcom svojej doby a inovátorom pohľadu na koncepciu sveta, ktorej prvky sú súčasťou aj dnešnej reality. „*Novoveké metafyzické myslenie vytvorilo chápanie človeka ako mysliaceho subjektu, a sformovalo subjekt-objektový rozvrh, v ktorom sa moderné myslenie a konanie, často nereflektovane, ale o to dôkladnejšie, prakticky dodnes pohybuje*“ (Pelcová, 2000, s. 33)

Bacon bol súčasníkom R. Descartesa a W. Shakespeara, predchodcom J. Locka, J. J. Rousseaua a J. A. Komenského. Žil teda v dobe, keď výchova a vzdelávanie na svoj konkrétny rozvoj ešte len čakala. Doznieval duch renesancie a humanizmu zo 16. storočia, ktorý podstatne ovplyvnil vzdelávací systém. (Reble, 1995) V nasledujúcom 17. storočí boli naďalej priaznivé podmienky na rozvoj vedy a filozofie, ktoré doboví velikáni patrične využili. „*V novoveku je človek mysliacim subjektom. Vzniká nová schéma sveta. Presadzuje sa exaktná veda, ktorá má rekonštruovať svet pochopený ako mechanizmus.*“ (Gáliková – Tolnaiová, 2007, s. 56). Rozum a intelekt majú v novoveku ambíciu ovládať všetko. (Kudláčová, 2003, s. 95) Bacon v tomto duchu navrhol novú metodiku vedeckého poznávania. Svoj filozofický postoj vymedzil kritikou scholastiky, zdogmatizovaného aristotelizmu, platónovského idealizmu a agnosticizmu skeptikov. Preniesol pozornosť z teológie na prírodné vedy, snažil sa o oddelenie vedy a filozofie od teológie. (Suchý, Jakischová, 1991, s. 113).

Marianna Pčolinská:
Pedagogické, psychologické,
etické a axiologické aspekty
diela Francisa Bacona Eseje

Dielo Eseje je reakciou na svoju dobu len čiastočne. Mnohé postrehy a názory sú nadčasové a platné aj dnes. V niektorých názoroch z oblasti psychológie Bacon predbieha svoju dobu, v niektorých sa možno mýli. Obsah Esejí z veľkej časti nie je dobový, novoveká a baconovská je však snaha interpretovať pozorované a dať ho do súvislostí. Novoveké myslenie sa v Baconovom diele Eseje prejavuje práve snahou systematizovať, odôvodniť, logicky začleniť informácie, načrtnúť súvislosti. Tomu zodpovedá aj jeho štýl písania, ktorý má jasnú logickú výstavbu a vyhýba sa plytvaniu slov. Za jednoznačne dobové v zmysle spoločenskom a kultúrnem, nie filozofickom, sa dajú označiť kapitoly, ktoré sa zaoberajú životom dvora a vtedajšou politikou.

Bacon začal písať svoje Eseje ešte v dobe, keď skončil štúdium v Cambridge a mal pred sebou kariéru dvorana. Prvá verzia diela vyšla v roku 1597, keď mal 36 rokov. Táto prvá verzia obsahovala iba 10 kapitol. Druhá verzia Esejí vyšla prvýkrát v roku 1612. K pôvodným 10-tim kapitolám prvého vydania pribudlo ďalších 30. (Bejbík, 1985) Tretia, finálna verzia mala 59 kapitol a bola prvýkrát vydaná v roku 1625. Tradícia písania úvah vo forme zápiskov, listov či rozhovorov trvá od antiky a rovnomenne dielo v rovnakom období písal aj Michele Montaigne (1553-1592). (Bejbík, 1985)

Eseje v prvom vydaní v roku 1597 boli Baconovou literárnou prvotinou. S pribúdajúcim počtom kapitol v neskorších dvoch verziách, ich rozširovaním a s prehľbovaním tém až po poslednú verziu diela, publikovanú 1 rok pred Baconovou smrťou, sa stali jeho sprievodcom dospelým životom, zbierkou úvah a reflexií, v ktorej počas 28 rokov zhromaždil svoje názory a postoje súvisiace s praktickým životom. V porovnaní s jeho objektívne vedecky orientovanými dielami majú Eseje takmer súkromný charakter. V širšom zmysle nám však Bacon sprostredkuje nielen vlastné názory a hodnoty, ale aj pohľad na svet očami vzdelanca 17. storočia.

I. Aspekty pedagogické a psychologické

Už pred 400 rokmi sa Bacon venoval rozboru vzťahov rodičov k deťom a upozornil na fakt, ktorý je dnes súčasťou teórie modernej vývinovej psychológie. „*Citové vzťahy rodičov nebývajú ku všetkým deťom rovnaké. Keď je dom plný detí, možno vidieť, ako rodičia jedného alebo dvoch najstarších berú vážne a z najmladšieho robia maznáčika; prostredných detí akoby si nikto nevšímal, a predsa sa často ukázu byť tými najlepšími.*“ (O rodičoch a deťoch, s. 23). Nie je to jediná determinácia z prostredia a obdobia prvých rokov života, ktorú si autor všima. Je mu jasné aj to, že optika, s akou sa naučíme dívať na svet v detstve, nám pripadá najpravdivejšia a ťažko sa neskôr odkladá: „*Ak rodičia odmietajú vynakladať na deti dosť peňazí, je to hrubý omyl; deti sa potom cítia ako chudáci (...) a keď raz zbohatnú, o to viac potom rozhadzujú.*“ (O rodičoch a deťoch, s. 23). Rivalitu medzi súrodencami a vedenie k nej zo strany rodičov a vychovávateľov nehodnotí Bacon

pozitívne: „*Ludia majú taký hlúpy zvyk, že v detskom veku podnecujú bratov k tomu, aby medzi sebou súperili, čo často v dospelosti vyúsťuje v trenice a rozvrat v rodine.*“ (O rodičoch a deťoch, s. 24). Tu sa autor bezprostredne dostal na výchovnú a pedagogickú pôdu. Ak by sme toto jeho tvrdenie aplikovali na širšiu skupinu detí, znamenalo by to, že pred súťaživosťou, rivalitou a konfrontáciou uprednostňuje iné motivačné postupy, čo je už legitímna pedagogická úvaha (ktorá sa neskôr objavila v alternatívnych pedagogických smeroch). Bacon sa ďalej zamýšľa nad úlohou rodičovskej autority pri výbere povolania dieťaťa. V tejto otázke nemá hlavné slovo dieťa. Rodič má rozumne vybrať, čo je najvhodnejšie. Výnimkou je naozaj výrazný talent a výnimočnosť dieťaťa v nejakom smere – za týchto okolností mu nemožno prekážať. V opačnom prípade však „*rodičia nech pre deti včas zvolia smer a povolanie, ktorému by sa podľa nich mali venovať; lebo v mladosti sú najpoddajnejší. A nech sa tiež príliš neviažu tým, k čomu deti prejavujú sklony – v nádeji, že im najlepšie pôjde to, čo sa im páči. Je pravda, že ak sú sklony a schopnosti detí mimoriadne, je dobré im neprekážať.*“ (O rodičoch a deťoch, s. 25). Naozaj platí, že to, čo sa subjektu páči, nemusí korešpondovať s jeho schopnosťami a s ďalšími okolnosťami a sympatia samotná nezaručuje úspech. Na druhej strane, sympatia a záujem sú silným motivačným prvkom. V detskom veku – a čo najmladšom, o ktorom Bacon píše, je však záujem nestály a racionálne rozhodnutie rodiča miesto dieťaťa má svoje opodstatnenie. V súčasnosti vlastne postupujeme (v rámci klasickej školy) rovnako. Deti na základných školách sa učia to, čo im ukladajú školské osnovy. Až pri výbere strednej školy majú právo voľby obsahu štúdia prvýkrát. Ak uvážime, že špecializovanie sa na povolanie v 16. a 17. storočí prebiehalo v skoršom veku, a že v oblasti vzdelania, ktorá sa týkala šľachty, neboli vzhľadom na nevyprofilovanosť jednotlivých vedných oblastí špecializácie dramaticky odlišné, je toto Baconovo odporúčanie rozumné. Hlavne ak zväžíme tento jeho argument: „*Ale všeobecne platí: Optimim elige, suave et facile illud faciet consuetundo, teda zvol' to najlepšie, a zvyk ho urobí príjemným a ľahkým.*“ (O rodičoch a deťoch, s. 25)

Pedagogické postrehy Francisa Bacona sa týkajú aj významu štúdia, jeho vplyvu na jednotlivca a na jeho postavenie v spoločnosti. V širších súvislostiach sa v tomto diele téme štúdia a vzdelania autor nevenuje – nezaobera sa tu vzdelávaním z antropologického hľadiska, ani nesmeruje k formulácii obsahu vedy o vzdelaní a výchove, napriek tomu (alebo práve preto), že túto problematiku rozoberá v diele „O pokroku vied“ (*De Augmentis Scientiarum, The Advancement of Learning*), vydanom v roku 1605. V Esejoch Bacon píše o štúdiu v kontexte bežného života: „*Štúdium poskytuje potešenie, ozdobu a um. Najväčšie potešenie pôsobí v súkromí a ústraní, je ozdobou pri rozhovoroch, a ako um sa prejavuje v úsudkoch pri rozhodovaní v podnikaní.*“ (O štúdiu, s. 160) Veľmi zaujímavé je porovnanie študovaného teoretika a skúseného praktika. Autor vyzdvihuje význam teoretických vedomostí a schopnosti myslieť v širšom kontexte, (ktorá implikuje schopnosť abstrahovať) pred praktickými zručnosťami. Tu sa

prejavuje Bacon ako teoretik vedy a metodiky myslenia: „*Praktik uskutoční a možno aj posúdi jeden či druhý jednotlivý prípad, avšak všeobecné princípy, plány a riadenie záležitostí ako celku je lepšie zveriť študovaným ľuďom.*“ Význam štúdia podľa Bacona je v zdokonalení vrodenej kapacít, teoretické vedomosti však musia dostať podporu skúseností: „*Štúdium vylepšuje naše prirodzené schopnosti a je vylepšované skúsenosťami, pretože prirodzené schopnosti sú ako v prírode strom, štúdium ho musí prerezať, štúdium však zase podáva návody príliš všeobecné a nezáväzné, a preto sa musia spútať praktickými skúsenosťami.*“ (O štúdiu, s. 161) Baconovi neušiel dôležitý postreh, že teoretické vedomosti a schopnosť využívať ich sú dve rozdielne veci: „*Štúdiom sa nik nepoučí, ako ho využívať, to je iná múdrosť, zvláštna a vyššia, ktorá sa získava bedlivým pozorovaním.*“ (O štúdiu, s. 161) – v tomto výroku sa znova dajú vidieť náznaky hlavných pojmov Baconovho empirizmu v teórii poznania: pozorovanie, skúsenosť, indukcia. Literatúru delí Bacon podľa dôležitosti a hĺbky obsahu. Čítanie má slúžiť k zväčšeniu rozhl'adu: „*Čítajte, aby ste vážili a rozvažovali. Niektoré knihy majte len na ochutnanie, iné k zhltnutiu, a len málo z nich naozaj prežijte a zažívajte.*“ (O štúdiu, s. 161) Špecifikuje oblasti vplyvu vedných disciplín podľa vlastností, ktoré rozvíjajú. „*História nás učí ako sa stať múdrymi, poézia duchaplnými, matematika ostrovtipnými, prírodná filozofia hlbokomyseľnými, etika zásadovými a logika a rétorika nám umožňuje o všetkom diskutovať. Abeunt studia in mores, teda štúdiom prechádza do krvi.*“ (O štúdiu, s. 161) Podľa Bacona sa štúdiom s vhodne zvoleným obsahom dajú korigovať individuálne nedostatky. „*Neexistujú zábrany či nedostatky ducha, ktoré by sa nedali odstrániť primeraným štúdiom, práve tak ako možno vhodným cvičením odstrániť telesné poruchy. Ak má niekto roztržitého ducha, nech študuje matematiku, lebo ak sa hoci len na okamih pri výpočtoch zabudne, bude musieť zo všetkým začať odznova.*“ (O štúdiu, s. 162) Každá vedná disciplína pôsobí podľa Bacona na inú vlastnosť, preto autor navrhuje používať vzdelávanie nielen pre získanie vedomostí, ale aj na kultiváciu vlastností, ktoré sú pod vplyvom danej vednej disciplíny. Myslíme si, že táto myšlienka je cenná hlavne postrehom, že vzdelanie znamená nielen získanie informácií, ale aj rozvoj určitého spôsobu myslenia, a to Bacona posúva k pozícii znalca princípov a zložiek intelektu.

V ďalšej z úvah (O zvykoch a výchove) sa Bacon snaží definovať výchovu. Jeho verzia je psychologizujúca. Upozorňuje na moc zvyku a navrhuje, ako tento potenciál využiť. „*Silu zvyku a jeho vplyv na telo i dušu možno doložiť mnohými príkladmi. A pretože je teda zvyk najvyšším správcom ľudského správania, mali by sa ľudia zo všetkých síl snažiť, aby ich zvyky boli čo najlepšie. Zvyk je určite najdokonalejší, keď sme si ho osvojili v útlom veku; nazývame to výchovou.*“ (O zvykoch a výchove, s. 129) Pojmy zvyk a výchova dáva do úzkej, takmer príčinnno-následnej súvislosti. Konkretizuje, že čím skôr sa zvyk, návyk začne budovať, tým ľahšie a lepšie výsledky možno dosiahnuť: „*V mladosti je jazyk na všetky tvary a hlásky cudzích rečí oveľa viac ohybnejší. Kto sa učí v pokročilom veku, nie je už tak poddajný. S*

výnimkou tých, ktorí si nedovolili skostnatieť a zachovali si myseľ sviežu a pripravenú prijímať vždy nové poučenia, čo je neobyčajne vzácné.“ (O zvykoch a výchove, s. 129) Toto môžeme smelo nazvať didaktickým postrehom. Kostra Baconovej úvahy je tvorená ideou, že zvyk je stavebným prvkom výchovy, že vedomé, cielené implementovanie zvykov vedie k želaným výsledkom. Myslíme si, že Baconove chápanie tu dostatočne korešponduje s pojmom výchova ako cielené a zámerné formovanie jednotlivca. Úlohu výchovy v spoločnosti Bacon komentuje zaujímavým kritickým postrehom - tvrdí, že aj keď si spoločnosť cení a vyzdvihuje dobré vlastnosti a dobrú výchovu a deklaruje im podporu, pre prvý krok, ktorým je implementácia týchto hodnôt a cielené vedenie k nim nerobí dost: „Spoločnosť a dobrá vláda dbajú o rozkvet vzklíčených cností, ale nestarajú sa príliš o ich o sadenie.“ (O zvykoch a výchove, s. 129) Táto poznámka je pomerne aktuálna aj dnes, v situácii, keď niektoré hodnoty sú síce formálne uznávané, ale nedostatočne zavádzané do praxe a nie sme k nim vychovávaní dost jednoznačne.

Témami manželstvo, rodina a potomstvo sa Bacon zaoberá v ďalších úvahách. Prezентuje názor, že ak človek nevynakladá fyzické a psychické sily na založenie a starostlivosť o rodinu, svoju energiu môže tým viac použiť pre vytvorenie nejakej celospoločensky prospešnej duševnej hodnoty: „Keď sa človek rozhliadne, nepochybne zistí, že najvznešenejšie diela a činy vždy pochádzali od bezdetných. Tí sa totiž snažili dať výraz aspoň predstavám svojho ducha, keď už ich sklamalo telo.“ (O rodičoch a deťoch, s. 24) Paradoxne potom naozaj platí: „Takže starostlivosť o potomstvo je prevažne na tých, ktorí potomstvo nemajú.“ (O rodičoch a deťoch, s. 24) Tú istú myšlienku nachádzame aj v kapitole o manželstve. „Najlepšie a najzáslužnejšie dielo nesporne vykonali pre verejnosť muži slobodní či bezdetní, tí totiž svoje city a prostriedky zasnúbili a dali venom obci. Aj keď najväčšiu starosť o budúcnosť by mali mať z mnohých dôvodov tí, ktorí majú deti. Im predsa odovzdávajú to najlepšie.“ (O manželstve a mládenectve, s. 25) Bacon samozrejme inštitúciu manželstva neodmieta, naopak hľadá v nej klady: „Manželka a deti vnášajú zaiste do života mužov určitý poriadok.“ (O manželstve a mládenectve, s. 26) Dnes už zľudovelou matrimoniologickou úvahou je Baconov výrok: „Mladým mužom sú ich manželky milenkami, mužom stredného veku družkami a starcom opatrovatelkami. Takže muž môže mať vždy dôvod na ženenie, ak chce.“ (O manželstve a mládenectve, s. 27)

Úvahe o láske sa novoveký mysliteľ venuje v samostatnej kapitole. Inšpiráciu čerpá aj u antických filozofov. Pri tejto téme miestami prejavuje autor až stoický postoj - dôrazne kladie silu rozumu nad cit lásky, a upozorňuje na jej riziká. „Život má lásku v oblube menej ako divadlo. V divadle je láska námetom komédií a občas tragédií. V živote však pôsobí často neblaho. Medzi veľkými a významnými osobnosťami nenájdete nikoho, kto by sa dal uniesť bláznivosťou lásky. To dokazuje, že veľkí duchovia sa tejto hlúpej vášni vyhýbajú.“ (O láske, s. 33) Okrem toho, že je „hlúpa“ – alebo práve preto, je podľa Bacona láska nebezpečná: „Zdá sa, že láska, aj keď zriedka, môže vojsť nielen do

Marianna Pčolinská:
Pedagogické, psychologické,
etické a axiologické aspekty
diela Francisa Bacona Eseje

srdca bezbranných, ale aj do srdc pevne opevnených, ak nie sú dobre strážené.“ (O láske, s. 33) Francis Bacon dokonca vyslovuje extrémny názor, že „*nie je možné milovať a zostať múdrom.*“ Radí „*vystríhať sa tejto vášne, ktorej vplyvom ľudia strácajú aj sami seba.*“ (O láske, s. 34) Baconove slová vyznievajú ako odôvodnenie postoja človeka, ktorý nerád riskuje svoje city, pričom lásku stavia výlučne do iracionálnej roviny afektov. Na tému láska existuje množstvo teórií a Baconova nepatrí k celkom neaktuálnym ani vo vzťahu k dobe, ani v spôsobe prezentovania problému – s podobnými názormi sa stretneme aj dnes, ale reflektujú skôr stupeň citového ako racionálneho vývinu. Baconove slová možno odrážajú jeho osobný postoj ovplyvnený skúsenosťou – čo by bol u empirika celkom legitímny dôvod, rovnako však môžu iba dokumentovať jeho snahu o racionálnosť aj v tejto téme. Záver kapitoly o láske je však prekvapením, pretože nezdiera vyhranenosť úvodu a je najhodnotnejšou časťou úvahy. Bacon tu pojem láska rozširuje, pričom parafrázuje Plotina a jeho 3 druhy lásky: „*V ľudskej povahe je skrytá náklonnosť milovať iných. Kým sa nevybija na jednom človeku, či na niekoľkých bytostiach, rozširuje sa na mnohých, a tak sa človek stáva ľudomilným a milosrdným – ako to niekedy vidáme u mníchov. Manželská láska plodí ľudstvo, priateľská ho zdokonaľuje, ale lačná ho kazí a činí nízkym.*“ (O láske, s.33)

Na priateľstvo má Bacon jednoznačnejší a pozitívnejší názor ako lásku. Vyzdvihuje jeho klady a píše o nich veľmi logicky, štruktúrované a výstižne. Z kritiky lásky a chvály priateľstva je zrejmé, že Bacon s aspektom priateľstva v partnerskom vzťahu akosi nepočíta. Za týmto postojom môže byť niekoľko dôvodov, od sily vplyvu rodových stereotypov na spoločnosť v 16. a 17. storočí, cez možnosť autorových negatívnych skúseností až po prehnanú snahu o racionálnosť, ktorá môže pôsobiť tak trochu ako póza. Na druhej strane, ak autor kritikou lásky (chápanej ako iracionálny až nebezpečný jav) len protestuje proti sile a autonómnosti podvedomej projekcie, ktorá stav zamilovania vyvoláva a jednoducho mu prekáža neracionálny vznik a neovládateľnosť tohto stavu, prezentuje sa tým ako racionalista, ktorý jednoducho chce mať svoj duševný svet plne pod kontrolou. Túto variantu podporujú aj slová: „*Jeden druhému sme veľkým divadlom, akoby človek, zrodený k premýšľaniu o nebesách a o iných vznešených námetoch mal jednoducho pokľaknúť pred idolom a stať sa poddaným (...)*“ (O láske, s. 33) a „*ani človek posadnutý pýchou nemal nikdy o sebe tak honosnú mienku ako milenec o milovanej bytosti.*“ (O láske, s. 33) V tom prípade by možno bolo na mieste upresnenie terminológie – napríklad v duchu parafrázy Plotina, ktorú autor uvádza vyššie.) Naopak, priateľstvo nie je tak nebezpečné, pretože nie je také iracionálne. Preto Baconovi pripadá priateľstvo užitočnejšie ako láska, resp. uznáva len priateľskú lásku, ktorá je potrebná a prirodzená. Netúžiť po priateľstve a rozhodnúť sa pre psychickú izoláciu je podľa neho nezdravé a ide ruka v ruku s antipatiou k celej spoločnosti. „*Vrodená a zarytá zášť a nenávisť človeka voči spoločnosti má v sebe čosi z divokého zvieraťa.*“ (O priateľstve, s. 85) Upozorňuje na rozdiel medzi fyzickou a psychickou izoláciou, alebo obrátene, medzi fyzickou

Marianna Pčolinská:
Pedagogické, psychologické,
etické a axiologické aspekty
diela Francisa Bacona Eseje

spoločnosťou a skutočnou družnosťou: „*Ludia si sotva uvedomujú, čo je to samota a kam až siaha. Lebo dav nie je spoločnosť, a tam, kde chýba láska* (pozn.: priateľská), *tváre sú iba galéria portrétov a reč cinkot cimbalu.*“ (O priateľstve, s. 86) Podľa Bacona je priateľstvo dôležitou psychologickou potrebou a nevyhnutnosťou pre spokojný život: „*Môžeme s istotou vyhlásiť, že bez skutočných priateľov je život prázdna a smutná samota, že svet je bez nich hotová púšť.*“ (O priateľstve, s. 86) Prínos priateľstva Bacon rozdelil do troch častí. Prvým kladom priateľstva je tzv. terapeutická funkcia: komunikácia s priateľom nám dáva možnosť vyjadriť svoje emócie, zbaviť sa negatívnych a sústrediť sa na pozitívne. Baconovými slovami: „*Prvým plodom priateľstva je, že môže ulaviť preplnenému a pretekajúcemu srdcu a zložiť z neho všetko, čo prinášajú starosti a strasti všetkých druhov. Žiadny prípravok neotvára srdce, len skutočný priateľ, ktorému môžete vyrozprávať svoje trápenia, radosti, obavy, nádeje, podozrenia, zámery, a všetko, čo vám leží na srdci a čo vás tiesni. Je to možnosť akéhosi vyznania či spovedi.*“ (O priateľstve, s. 85) Bacon expresívnymi slovami upozorňuje na nezdravosť citovej izolácie a riziká absencie komunikácie: „*že človek, ktorý sa nemôže zveriť so svojim trápením, tajomstvom, či radosťou akoby slovami Pytagora "pojedať svoje srdce". Teda kto nemá priateľa, ktorému by sa mohol zveriť, ten je kanibal požierajúci vlastné srdce.*“ (O priateľstve, s. 89) Prínos priateľstva z aspektu komunikácie definuje naozaj výstižne: „*Ak sa človek podelí o svoje myšlienky s priateľom, má to dva protikladné účinky: zdvojuje sa tým jeho šťastie a štiepi sa jeho žiaľ. Lebo ak niekto o svojom šťastí povie priateľovi, jeho vlastné šťastie je tým väčšie. A ak svoje starosti zverí priateľovi, jeho vlastné starosti sú o to menšie.*“ (O priateľstve, s. 89) Druhý klad priateľstva a možnosti komunikácie s blízkym človekom je podľa Bacona ten, že tvorivý dialóg nám pomáha v myslení, formulovaní myšlienok, zefektívňuje tvorbu myšlienok a inšpiruje k nápadom: „*Druhý plod priateľstva je rovnako prospešný a dôležitý pre rozum, ako prvý pre cit. Za hodinku rozprávania človek zmúdreje viac, ako keby sám rozmýšľal celý boží deň.*“ (O priateľstve, s. 90) Dialóg, rozvíjanie úvah v prostredí, ktoré poznáme (a preto nemusíme venovať pozornosť iným stránkam komunikácie okrem obsahu), nám poskytuje kreatívny priestor, ktorý je niekoľkonásobne efektívnejší ako monológ bez vonkajších podnetov a nutnosti verbálneho prejavu: „*Reč je ako tapiséria. Keď je rozbalená a zavesená na stene, celý obraz má jasnú podobu. Ale keď o niečom len premýšľame, je to zrolovaný balík.*“ (O priateľstve, s. 90) Tretí význam priateľstva je podľa Bacona otvorenosť, možnosť reflexie, ktorej sami voči sebe nie sme schopní a menej blízky človek nám ju neposkytne: „*Nik nevie lichotiť tak, ako lichotíme sami sebe. Nič nepomáha účinnejšie, ako priateľská otvorenosť.*“ (O priateľstve, s. 91) O tom, že autor priraduje priateľstvu naozaj vysokú hodnotu svedčia slová „*priateľ je naše druhé ja.*“ (O priateľstve, s. 93)

Okrem definovania komunikácie ako jednej zo základných sociálnych potrieb sa Bacon zaoberá aj jej formálnou stránkou. Objavujú sa fragmenty z teórie verbálnej aj neverbálnej komunikácie

Marianna Pčolinská:
Pedagogické, psychologické,
etické a axiologické aspekty
diela Francisa Bacona Eseje

a reči tela. Upozorňuje, že dojem môže poslucháča ovplyvniť viac ako obsah: „*Keď sa pýtali Demosthena, čo je na rečníkovi najdôležitejšie, odpovedal, že gesto.*“ (O smelosti, s. 40). „*Zdržanlivosť v reči má väčšiu váhu ako výrečnosť a príjemný rozhovor má väčšiu váhu ako presné slová a správne zostavené vety.*“ (O rozprávaní, s. 109) Dozvedáme sa aj zásadu, ktorá má jednoznačné uplatnenie aj na pedagogickej pôde: „*Dobrý a ničím nerušený prejav je bez oživujúcej diskusie zdĺhavý.*“ (O rozprávaní, s. 109)

Marianna Pčolinská:
Pedagogické, psychologické,
etické a axiologické aspekty
diela Francisa Bacona Eseje

II. Aspekty etické a axiologické

Francis Bacon predpokladá, že čestnosť je všeobecne uznávanou hodnotou a predkladá nám to so železnou samozrejmosťou: „*Každý iste uzná, aj keď to v praxi nekoná, že priame a čestné jednanie je človeku ozdobou a cťou.*“ (O pravde, s. 7) Uvedomujeme si, že odvolávať sa na pojem „dnešná doba“ môže pôsobiť ako klišé, ale práve v súvislosti s týmto pojmom nie je čestnosť tak samozrejme vítanou vlastnosťou... Žijeme v spoločnosti deformovanej minulosťou, v ktorej čestní boli trestaní, ekonomickým neporiadkom, v ktorom „kto nekradol, okrádal vlastnú rodinu“, a atmosférou, v ktorej malý, ale aj veľký podvod často býval (a často ešte je) synonymom šikovnosti. Preto Baconova samozrejmosť prekvapuje, a „aha-efekt“, ktorý vyvoláva, je silným výchovným momentom. Tento účinok môžu mať aj ďalšie autorove postrehy. „*Výkonom pomsty sa človek stavia na úroveň svojho nepriateľa; ak sa nemstí, stojí vyššie ako on. (...) Ak človek odpúšťa a prepáči ľahko urážku, dokazuje tým, že jeho duch stojí nad krivdami, takže nimi nemôže byť zasiahnutý.*“ (O pomste, s. 17) V súvislosti s témou pomsty - či skôr odpustenia, sa miestami autor explicitne opiera o kresťanskú etiku. Prostredníctvom citátu z Biblie vyzdvihuje veľkodušnosť a schopnosť odpúšťať: „*Vladárom sluší umenie odpúšťať a Šalamún hovorí: Veľkosť človeka je v tom, že sa dokáže preniesť ponad krivdu.*“ (O pomste, s. 17) Bacon tento postoj čitateľovi odôvodňuje a tým približuje - radí nezaoberať sa minulosťou, krivdami, zlom, ktoré človek zažil, ale pozeráť do budúcnosti a prítomnosti: „*Čo bolo, bolo, a je v nenávratne; múdry sa uspokojí s prítomnými a budúcimi vecami. Preto sám seba hubí, kto sa prehrabuje v minulosti.*“ Úvahu ďalej rozvíja vysvetlením: „*Isté je, že človek, ktorý stojí pomstu, jatrí tým vlastné rany, ktoré by sa inak zacelili a zahojili.*“ (O pomste, s. 18) Týmto Bacon problematiku už posúva do psychologick roviny, pretože ponúka psychologické vysvetlenia – že znovuprežívanie negatívnych skúseností vyvoláva negatívne emócie a že je nerozumné škodiť si týmto spôsobom. Bacon – vedec však ide ešte ďalej a analyzuje aj dôvody, ktoré agresora vedú ku konaniu krivdy a zla, pričom zároveň radí nadhľadať: „*Niet človeka, ktorý by konal zlo pre zlo, ale preto, aby cez neho došiel prospechu či potešeniu, k poctám a podobne. Prečo by som sa teda mal hnevať na človeka, ktorý miluje viac seba ako mňa?*“ a „*Ak niekto pácha zlo preto, že je svojim založením zlý, tak potom je to s ním ako s trňom a hložím: pichá*

a škrabe, pretože nemôže inak.“ (O pomste, str. 17) Oba tieto na prvý pohľad vecné konštatovania majú okrem naznačeného psychologického kontextu aj terapeutickú hodnotu - umožňujú ukrivdenej strane pochopiť a preniesť sa nad zlo alebo nespravodlivosť, ktorá sa jej stala. Pomôžu odosobniť sa od vzniknutej situácie, oslobodiť sa od hnevu a odpustiť krivdu, čo je nielen kresťanská hodnota, ale aj zdravý psychologický postoj. K odkazom na biblické hodnoty patrí aj druhý citát z Písma – otázkou Jóba autor naznačuje, že sa máme naučiť akceptovať aj negatívne skúsenosti, pretože patria k životu: *“Od Boha budeme brať iba dobré veci, zlé však neprijmeme?* (O pomste, s. 18) K odpúšťaniu a tolerancii nabáda Bacon do tretice biblickým citátom, tentoraz z Nového zákona (Matúš 5,45): *„Boh nám dáva správny návod tým, že zosiela dážď a dáva svietiť slnko na spravodlivých aj nespravodlivých.*“ (O ľudomilnosti a láskavosti, s. 43) Odpustenie je jedna z najvýznamnejších hodnôt, ktorú presadilo kresťanstvo, aj keď – ako dokazuje autor svojimi psychologizujúcimi reflexiami - sa dá zdôvodniť aj inými ako teologickými argumentami. Na láskavosť (v anglickom origináli Esejí autor používa výraz „goodness of nature“ – teda „vrodená добрota“, pričom upresňuje význam slova ako blízky gréckemu pojmu filantropia) sa Bacon pozerá cez optiku kresťanských ideálov - pokladá ju za vrodenný sklon: *„Láskavosť je hlboko vštípená do ľudskej povahy. Ak sa nemôže uplatniť na ľudoch, uplatňuje sa voči iným živým tvorom.*“ (O ľudomilnosti a láskavosti, s. 42) Termínom láskavosť tu Bacon podľa vlastných slov nahrádza pojem milosrdenosť v zmysle kresťanskom *„Láskavosti zodpovedá na stupnici náboženských cností milosrdenosť.*“ (O ľudomilnosti a láskavosti, s. 42) a hovorí o nej ako o najvyššej cnosti ducha: *„Zo všetkých cností a predností ducha stojí láskavosť najvyššie; svojou povahou je božská, bez nej je človek štvanec a ničomník, o nič lepší ako nejaká háved’.*“ (O ľudomilnosti a láskavosti, s. 42) Názov kapitoly v anglickom origináli je *„Of Goodness and Goodness of Nature“* , v českom preklade, z ktorého čerpáme, sa kapitola volá *„O ľudomilnosti a láskavosti.*“ Ide teda o dobrotu a vrodennú dobrotu, resp. dobrotu, dobroprajnosť či dobromyseľnosť ako vedomý postoj a ako vrodennú kvalitu: *„Ľudomilnosť nie je len stavom ľudskej duše, ktorá sa riadi správnym úsudkom rozumu. Niektorí ľudia k nej majú priam vrodennú dispozíciu.*“ (O ľudomilnosti a láskavosti, s. 43)

Záver

Prínos diela Eseje do pedagogiky sa odohráva prostredníctvom niekoľkých myšlienkových línií a oblastí, ktoré sme vymenovali v úvode: psychológia, výchova, etika a axiológia. Psychologické postrehy v tomto diele starom štyri storočia sú na veľmi dobrej úrovni. Bacon sa snaží podať vysvetlenia niektorých emócií, analyzuje priateľstvo, komunikáciu, verejné vystupovanie, citovú izoláciu. Jeho teórie sú v súlade s modernými poznatkami z oblasti psychológie a psychohygieny. Zamýšľa sa nad významom štúdia, pričom pripomína dôležitosť

empirickej stránky poznania a vzdelávania. V oblasti etiky a teórie hodnôt predkladá nekompromisné postoje a pritom veľmi rozumné názory na vybrané hodnoty, ktoré analyzuje a vysvetľuje. Do oblasti výchovy možno zhrnúť všetko vyššie spomenuté a pridať priame rady rodičom a súbor postrehov z oblasti psychohygieny. Myslíme si, že kapitoly ktorým sa v tomto rozbere venovali, majú nadčasový obsah a zahrňujú témy, ktoré sú pre výchovu aktuálne aj dnes. Fragmenty pedagogického myslenia, ktoré v diele Eseje nachádzame, by sa dali charakterizovať ako humanistické a racionálne, ale predovšetkým sú položené na empirickom a psychologickom základe. Svojim racionálnym a logickým charakterom zodpovedajú duchu začínajúceho novoveku. Eseje sú hodnotnou časťou Baconovho diela a autorova snaha o porozumenie a interpretáciu sveta okolo seba v nich zreteľne reflektuje jeho výrok „*Scientia potestas es.*“

Marianna Pčolinská:
*Pedagogické, psychologické,
etické a axiologické aspekty
diela Francisa Bacona Eseje*

Literatúra

BACON, F. (1985) *Eseje*. Praha: Odeon.

BEJBÍK, A. (1985) K Baconovým esejám. In BACON, F.: *Eseje*. Praha: Odeon, s. 201-213.

GÁLIKOVÁ TOLNAIOVÁ, S. (2007) *Problém výchovy na prahu 21.storočia*. Bratislava: Iris.

KUDLÁČOVÁ, B. (2003) *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PdF TU v Trnave.

PELCOVÁ, N. (2000) *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.

REBLE, A. (1995) *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN.

SUCHÝ, M. - JAKICSOVÁ, V. (1991) *Malá antológia z diel filozofov I*. Bratislava: SPN.

ELEMENTY KOMPETÍCIE V PROCESE ŠKOLOVANIA ŽIAKOV

Elements of competition in the process of schooling of pupils

Daniel Staněk

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
email: daniel.stanek@truni.sk

Abstract: This paper deals with competitive behavior as a naturally occurring phenomenon in the schooling of pupils. It suggests the disputableness of the largely one-sided view of this phenomenon and points out to some of the contradictions arising from the requirements of the current reform efforts emphasizing pupil cooperation in the educational process as one of key competencies that seek to bring the schooling closer to the so-called "real life".

Keywords: competition, cooperation, key competencies, hidden curriculum

Úvod

Konstruktívna povaha debát ohľadom kompetitívneho správania žiakov v školskom prostredí je v našich podmienkach nereflektovaná, a keď sa aj stane predmetom tematizácie, je prezentovaná väčšinou s negatívnym nádychom. To možno na jednej strane sčasti zdôvodniť tým, že samotný pojem kompetície sa často spája s negatívnymi konotáciami. Je tiež vnímaná ako opozitum kooperácie evokujúcej altruistické a prosociálne správanie. Tento moment zároveň výrazne podporuje prevládajúcu povahu „módnych“, tj. humanisticky orientovaných pedagogických náhľadov kritizujúcich „tvrdé“ – tradičné formy školovania. Súčasné reformné hnutie s humanizáciou vzdelávania ako ústrednou témou preto kladie dôraz na mäkšiu tzv. „soft“ pedagogiku. Tá okrem iného prináša zmäkčovanie tlaku na výkon dieťaťa, zmäkčovanie foriem hodnotenia, zmäkčovanie chápania školskej činnosti a jej prechod z pracovnej skôr na hrovú alebo zážitkovú (Kaščák, 2008, s.11). Eliminácia súťaživého prostredia je argumentovaná v záujme harmonického vývinu detí, každý žiak musí mať možnosť úspechu a pozitívneho zážitku. Takto nastavené prostredie býva označované ako zdravé – či dokonca pre vývin dieťaťa bezpečné, pretože ako uvádza Havlíková (1998, s.169), vzájomná súťaživosť žiakov je zdrojom neistoty a stresu. Pre tieto psychologizujúce náhľady je napríklad o.i príznačná problematika výkonového porovnávania s tendenciou anulovať rozdiely v záujme odstraňovania negatívnych vplyvov školského hodnotenia, no zároveň

protichodne vyznievajúca, a to zvlášť, ak sa od školy očakáva (v poslednom čase zdôrazňuje), aby preferovala, resp. kládla dôraz na potreby praktického, teda pracovného života. V ňom je každý jedinec hodnotený na základe individuálneho výkonu presne tak, ako je tento moment na školách prítomný v individuálnom hodnotení žiakov.

Problematika žiackej kompetície je o to aktuálnejšou, pretože kooperácia tvorí jednu z prízvukovaných zložiek tzv. kľúčových kompetencií. Ako budeme prezentovať neskôr, opustením tendenčného vnímania dichotómie kooperácia vs. kompetícia je možné postrehnúť skôr jemne sa „prepletajúci“ charakter týchto dvoch elementov ľudského správania. V ňom sa paradoxne kooperácia nemusí javiť v tradičnom svetle, a paradoxne ani spôsob školskopolitickej „objednávky“ kooperácie ako jednej zo zložiek kľúčových kompetencií, ktoré majú priblížiť proces školovania praktickému životu, nemusia jednoducho korešpondovať s týmto deklarovávaným cieľom. Ten totiž môže byť jednoducho eliminovaný samotnou technológiou kooperatívnej výučby, a teda spôsobom prinášajúcim zmeny v rovine sociálnych vzťahov v školských podmienkach.

Pojmové vymedzenie súťaže a jej pedagogický kontext

Kompetícia ako interdisciplinárny koncept môže byť koncipovaný ako psychologický, sociálny, ekonomický, či politický fenomén, no jej základné charakteristiky sa v rôzne orientovanej literatúre viac-menej opakujú. Väčšinou je kompetitívne správanie vymedzované ako konfliktné, ktorého výsledkom je výhra pre jednu a prehra pre druhú stranu s cieľom maximalizácie zisku pre jednotlivca. O súťaž ide tam, kde sa osoba A snaží, aby ona získala výhody na úkor osoby B. Súperenie sa objavuje ako boj o niečo, čoho je málo a na čo si robia nárok obaja súper, ale môže to získať len jeden z nich (Křivohlavý 2002). V medzinárodnej encyklopédii edukačných technológií (Plomb, Ely, 1996) je definované kompetitívne vyučovanie (*Competitive Learning*), resp. opis jeho základného nastavenia, kedy sa žiaci snažia dosiahnuť cieľ, ktorý môže získať iba jeden z nich, alebo len ich obmedzený počet. Kompetícia vymedzovaná vo vzťahu ku kooperácii vychádza taktiež z práce M.Deutcha (1949). Ten vypracoval **teóriu** tzv. **vzájomnej závislosti**, do ktorej sa jednotlivci dostávajú v situáciách pri dosahovaní cieľa. Jeho získanie je v kompetitívnej situácii determinované tým, že ak ho získa jeden účastník (či skupina účastníkov), ostatní jedinci nemôžu dosiahnuť v danej sociálnej situácii svoje vlastné ciele. Tie sú prepojené tak, že existuje negatívna korelácia medzi ich dosahovaním. V kooperatívnej situácii je naopak možné cieľ dosiahnuť iba vtedy, ak sa aj ostatní účastníci môžu dostať do svojich cieľových oblastí. Ide teda o taký typ situácie, ktorý podporuje vzájomnú závislosť jedincov pri dosahovaní cieľa (ibid., s.131-132).

Táto teória bola neskôr pre pedagogické účely rozšírená D. Johnsonom o **teóriu** tzv. **sociálne vzájomnej závislosti** (*social*

interdependance theory), ktorá predpokladá, že štruktúrcia sociálnych vzťahov nadobúda (a zároveň determinuje výsledky) pri dosahovaní cieľa tri možné podoby. Individuálnu (nezávislosť sociálnej situácie), v ktorej jedinec uspeje bez akéhokoľvek vzťahu k druhým osobám. Kompetitívnu (negatívne vzájomná závislosť), v ktorej je jedinec spojený s druhými takým spôsobom, že nemôže uspieť, ak oni uspejú a naopak. Posledná kooperatívna (pozitívne vzájomná závislosť), ktorej patrí centrálna pozícia v kooperatívnom vyučovaní, je charakterizovaná situáciou, v ktorej jedinec uspeje vtedy a len vtedy, pokiaľ druhí uspejú a naopak (In Kasíková, 2007, str. 63).

Keďže náhľady na zaradovanie súťaživých situácií do edukačných podmienok sa líšia od úplného odmietnutia kompetitívnych štruktúr (súťaživé správanie je v nich považované za deštruktívnu silu videnú v schéme kompetícia vs. kooperácia), existujú vedľa týchto extrémne formulovaných pozícií taktiež odporúčania, podľa ktorých môže byť súťaživá situácia zaradovaná do vyučovacieho procesu tak, aby ho podporovala. Musí však spĺňať určité kritéria, a z tohto dôvodu rozlišuje D. Johnson (In Jablonský, 2007, s.17) kompetíciu na konštruktívnu a deštruktívnu (limitujúcu účinnosť učenia), charakterizovanú nevhodnosťou úlohy, nedostatkom výkonovej motivácie, vysokou úrovňou úzkosti generovanej strachom, dôrazom na dôležitosť výhry vedúcej k adaptívnym riešeniam ako napr. podvádzanie a pod. Pre konštruktívnu kompetíciu musia byť splnené nasledovné podmienky: jasný začiatok a koniec, jasné kritériá pre výber víťaza, jasné pravidlá, schopnosť jasného škálovania súťažiacich od najlepších k najhorším, vhodne zvolený typ úlohy, prísna kontrola interakcie medzi súťažiacimi, možnosť monitorovať pokrok súťažiacich, aby sa mohli sociálne porovnávať, relatívna nedôležitosť výhry a schopnosť súťažiť atď. (ibid.)

Z predchádzajúcich definícií je zrejmé, že súťaž opisovaná ako opozitum kooperácie je spájaná s vlastnosťami ako konfrontácia, konflikt, boj. Väčšina situácií pri dosahovaní cieľa jednotlivca či skupiny si však vyžaduje kombináciu stratégií a súťaž teda nemusí byť vonkoncom definovaná určitou kategóriou správania sa. Jednotlivec môže napr. „bojovať“ a kooperovať, pričom stále môže súťažiť (Charlesworth, 1996, s. 4). Aj pôvodný význam latinského slovesa *competere* indikuje odlišnú činnosť od vyššie uvedených definícií. Tá sa týka činností ako: konať spoločne, hľadať spoločne, byť súci, schopný a stačiť na to (*Online Etymology Dictionary*).

Súťaživosť ako prirodzený jav?

Pri samotnej problematike súťaže a súťaživého správania sa nedá obísť častá polemika ohľadom jej prirodzenosti. Ani po rokoch dohadovania medzi dvoma prístupmi nebola prekročená tradičná dichotomická schéma. Správanie stále chápeme buď ako kompetitívne, alebo mierumilovné (Fuentes, 2004). Perspektíva založená na princípoch evolučnej psychológie naznačuje, že správanie sa

jednotlivca je v značnej miere sebaprospešné. Krebs (1996, s.75) však dodáva, že jednostranný pohľad založený vo veľkej miere na princípe prežitia najmocnejšieho je samozrejme zavádzajúci, pretože „neriadená“ súťaž je v podstate neefektívnou stratégiou k dosiahnutiu zvoleného cieľa. Jedinci môžu kooperovať na vytvorení určitého zdroja, ktorý sa neskôr ľahko stane predmetom individuálnej súťaže o jeho získanie (ibid., s.76).

Kultúrnu prirodzenosť takéhoto správania deklaruje napríklad Caillois (1998) svojou hrovou optikou, v ktorej ponúka štyri bazálne princípy, a to: agón (súťaž), alea (náhodu), mimikry (masku) a ilinx (posadnutosť, závrat). Demonštruje na nich, že medzi jednotlivými typmi spoločností existujú zásadné rozdiely, ktoré nie sú spôsobené len pokrokom vedy a techniky či teoretických poznatkov. Príčiny vidí hlbšie a hľadá ich práve v hrovom základe kultúr. Vysvetľuje ich tak, že základné ľudské inštinkty ako súťaživosť (agón), pokúšanie šťastia (alea), sklon k predstieraniu (mimikry) a vyhľadávanie stavu závrate (ilinx) sú prepojené a variujú naprieč existenciou kultúr. Pôvodné, bežne označované ako primitívne spoločnosti, nazýva spoločnosťami vzruchu. V nich vládnu v rovnakej miere maska a posadnutosť, teda mimikry a ilinx. Druhým typom sú potom spoločnosti prepočítavania, spoločnosti riadiace sa poriadkom, byrokratické spoločnosti, v ktorých sú dôležité zákony, kariéra a kde platia kontrolované a hierarchizované výsady. Ide teda o spoločnosti, v ktorých sú základnými kultúrnymi princípmi náhoda (alea) a súťaž (agón). Hoci rozlíšenie týchto štyroch herných princípov nevystihuje Cailloisov svet „hry“ v jeho úplnosti, poskytuje náhľad na súťaživosť ako prirodzený princíp nášho života, ktorý je formovaný kultúrnym prostredím. Nemožno však poprieť ani fakt, že to naše má k nej neobyčajné sklony. Súťaživé správanie sa nachádza v systéme ako takom, tvorí ekonomické princípy a pravidlá jej fungovania. Zaznamenať ju teda môžeme taktiež v mnohých oblastiach vzdelávania: v školskom hodnotení, v školských či medziškolských súťažiach, v prijímacích skúškach stredných a vysokých škôl, v medzinárodných školských hodnoteniach. Liessmann (2008), nastavujúci zrkadlo súčasnej idey vzdelávania, dokonca hovorí až o akejsi fetišizácii umiestnenia sa v poradí rebríčkov, ktorá je príznačnou pre súčasný stav vzdelávacej politiky.

Keďže sa súťaž prirodzene vyskytuje v prostredí predpokladajúcom podávanie následne hodnoteného výkonu, túto skutočnosť v pedagogickom prostredí prezentuje J. Průcha (2002) porovnaním troch nezávisle realizovaných výskumov využitím testovacieho nástroja Naša trieda (*My Class Inventory*). Ten je síce primárne zameraný na výskum klímy v školských podmienkach, no súťaživosť tvorí jednu z piatich špecifických položiek (o.i spokojnosť, súdržnosť, výskyt konfliktov, obtiažnosť učenia). Do výskumu bolo zapojených 73 tried z rôznych typov škôl, a to aj vrátane alternatívnych (väčšinou 4. a 5. ročník ZŠ). Namerané koeficienty všetkých troch sa zhodujú, pričom odchýlky sú veľmi malé. Závěry sú také, že v triedach bola zistená vysoká miera spokojnosti žiakov, priemerná miera súdržnosti a konfliktov, nízka pociťovaná obtiažnosť učenia a

pomerne vysoká hodnota súťaživosti. Keďže tá sa pri tomto teste vyskytuje aj v iných krajinách, a to ako v klasických, tak v alternatívnych typoch škôl, dá sa konštatovať, že súťaživosť tvorí v edukačných podmienkach univerzálny rys života žiakov (ibid., s.57). Dodajme, že v prípade tých alternatívnych (deklarujúcich vo vlastnom prostredí prevládajúcu žiacku kooperáciu), ide o pomerne zidealizovaný obraz nekorešpondujúci s realitou.

Deti sú už od raného veku konfrontované so situáciami viažucimi sa na konkurenciu, a to od interakcií zahŕňajúcich spoločné hry, až napríklad po súťaženie o pozornosť dospelého. Štúdie C. Leubu (In Millarová, 1978), zamerané na vzájomné ovplyvňovanie sa detí riešiacich identickú úlohu preukazujú, že dvojročné si nevenovali pozornosť, trojročné vzájomná prítomnosť rušila a dosahovali horšie výsledky ako keď pracovali samé, no súperenie sa objavovalo. V piatich rokoch však pracovali v pároch intenzívnejšie a bolo zrejmé, že sa pokúšali navzájom sa prekonať. Počet súťaživých prejavov v tomto období s vekom dieťaťa neustále stúpa a pri 5-6 ročných deťoch sa už stretávame s jej prejavmi bez zjavných zábran (ibid., s. 225). Hříbková (1998) pri svojom dlhodobom pozorovaní života triedy 1.stupňa ZŠ dokonca zaznamenala, že sa žiaci učiteľke sťažujú, ak dlhšiu dobu nie je v triede žiadna súťaž iniciovaná.

Nedá sa však samozrejme hovoriť o akejsi „bezbrehej“ detskej súťaživosti, pretože komplexnosť sociálnych interakcií prináša situácie, v ktorých môže byť napr. dieťa zapojené v kompetitívnej hre, ktorá neobsahuje kooperáciu a môže sa rozhodnúť správať kooperatívnym spôsobom. Takáto situácia môže nastať, ak je jeho sociálnym cieľom vytvorenie alebo udržanie si priateľstva, ktoré je oveľa dôležitejšie ako túžba vyhrať. Taktiež však môže jedinec vnímať primárne kooperatívnu hru ako kompetitívnu, pokiaľ je jeho cieľom napríklad ohúrenie partnera podaním fyzického či iného výkonu (Green, 2006, s.44).

Teoretické prístupy a limity vzťahu kompetícia vs. kooperácia

Ku koncu sedemdesiatych rokov začala na poli edukačnej sociálnej psychológie vzrastať vlna záujmu o kompetíciu ako motivačnú techniku na zlepšenie dosiahnutia cieľa, čo vyústilo do extenzívneho výskumu porovnávania prístupov kompetícia vs. kooperácia. Línia výskumov preferujúcich kooperáciu navrhla odporúčania do edukačnej praxe, aby učitelia motivovali žiakov skôr ku kooperácii a redukovali tak nadmerné využívanie prvkov súťaživosti (Fülöp, 2002). Edukačné prostredie malo poskytovať veľké množstvo skupinových úloh, ktoré by medzi žiakmi podporili kooperáciu a zároveň sa mali školy snažiť eliminovať tie praktiky, ktoré mohli vyústiť v individuálnu súťaž videnú ako deštruktívnu silu (Kohn, 1986). Tento prístup mal zlepšiť nielen vzťahy medzi žiakmi, ale taktiež ich študijné výsledky, ktoré by následne zlepšili aj celkové výsledky školy. Fülöp (ibid., s.4) však uvádza, že tieto práce boli vo

všeobecnosti laboratórnymi experimentmi alebo krátkodobými pozorovaniami výchovného procesu, a teda ich výpovede sú značne limitované. Čím väčšiu skupinu zahŕňali tieto výskumy, a čím dlhšie ju skúmali, tým zistili menej výhod ohľadom kooperatívneho správania, napriek čomu však naďalej nachádzali výhody aj v týchto prípadoch.

Istú problematickosť v preferovaní kooperatívneho nastavenia výučby načrtávajú napríklad Zan a Hildebrandt (2006), ktorí z výsledkov analýz sociálneho správania sa žiakov 1. ročníka v kooperatívnych a kompetitívnych situáciách uvádzajú, že správanie detí počas tých kooperatívnych malo väčšiu tendenciu viesť k „roztopašnému“, nekontrolovateľnému správaniu. V priebehu tohto typu hier žiaci častejšie strácali záujem a práve preferovaním neriadeného správania si akoby kompenzovali hrovú dezintegráciu. Boli náchylnejší viesť konverzácie ohľadom tém, ktoré sa netýkali prebiehajúcej aktivity, čo môže byť spôsobené aj tým, že kooperatívny typ hier sa zdá byť z kognitívneho hľadiska menšou výzvou, ako väčšina kompetitívnych situácií.

Fenomén kompetitívneho správania bol síce veľmi častým záujmom výskumov, tie sa však nezaoberali skúmaním jeho vlastných charakteristík, ale skôr jeho porovnávaním s kooperáciou. Tieto dva elementy boli konceptualizované ako dva extrémny jednej behaviorálnej dimenzie – alebo ako dva protipóly. Iný uhol pohľadu však zahŕňa línia výskumov, ktoré sa od tejto tradičnej konceptualizácie odlišujú. V nich nie je kooperácia videná ako protipól súťaže, ale ako jej variant, pričom kompetícia je fenomenologicky primárna a logicky prednostná (Charlesworth, 1996, s.25-26). Tento model kompetície vychádzajúci z evolučnej psychológie zahŕňa variantné stratégie ako sú podvod, manipulácia, zastrasovanie, agresivita a kooperácia. Aby bol jedinec schopný pohybovať sa v komplexnom sociálnom prostredí, v ktorom je odkázaný na zdroje (či už materiálne, sociálne, alebo informačné), je k dosiahnutiu tohto cieľa vyžadované využitie rôznych flexibilných stratégií, a to rovnako donucovacích ako aj výsostne kooperatívnych (Humphrey, 1976), pričom relatívna vhodnosť každej z nich variuje vzhľadom na podstatu úlohy a na správanie ostatných, ktorí sú do nej zapojení.

Táto teória je demonštrovaná sériou dlhodobých výskumov (pozri napr. Charlesworth, LaFreniere, 1983, Charlesworth, Dzur 1987) spočívajúcich v získaní zdroja, ktorý tvoril možnosť pozerania obľúbenej rozprávky na premietacom zariadení (*Movie-Viewer*). Aby jedno dieťa mohlo film cez prieszor v zariadení pozerat', druhé muselo stláčať gombík ovládajúci svetlo. V tom istom čase muselo tretie dieťa točiť kľukou. Inými slovami, dve deti museli skombinovať svoje snahy nato, aby sa jedno dieťa dostalo ku zdroju. Počas tohto procesu štvrté dieťa zostávalo bez úlohy v čakacej pozícii, pričom prístup k premietaciemu zariadeniu bol pre všetky skupiny pozostávajúce zo štyroch participantov časovo limitovaný. Tí sa veľmi rýchlo naučili kooperovať, avšak výsledné „pozeracie“ časy jednotlivcov boli rozdielne. Preukázalo sa, že úspešnejšie deti vzhľadom na časový rozsah strávený pozeraním rozprávky boli schopné zapájať rôzne typy

stratégií nielen na získanie prístupu ku zdroju, ale taktiež na udržanie si kontroly nad získaným zdrojom (pomáhanie ostatným za súčasného využívania povelov, manipulácie a zavádzania). Takýto spôsob sa z evolučného hľadiska vo všeobecnosti javí ako najefektívnejší, najmä ak zdôrazníme, že zdroje nemusia byť len materiálne. Rovnako hodnotné, či hodnotnejšie môžu byť vzhľadom na situáciu zdroje sociálne, či informačné (Hawley, 1999), pričom vlastníctvo jedného typu zdroja môže samozrejme viesť k následnému získaniu zdroja iného, či iných. Ak by sme úvahu rozšírili aj o možnosť nevyčerpatelných zdrojov, Charlesworth (1996, s.28) uvádza, že čas a energia vložená do úsilia k ich získaniu je vždy obmedzená. Ak sa teda na kooperatívne správanie pozrieme touto optikou, nedá sa povedať že patrí k fenoménom vychádzajúcich čisto z altruistických motívov, tak ako by sa na prvý pohľad zdalo.

Keďže fenomén súťaže v školských podmienkach nadobúda množstvo dimenzií, Rogoff (In Fülöp, 2002) prízvukuje a zároveň doporučuje, že je dôležité zamerať sa na detskú súťaživosť práve v ranom veku. Naučiť žiakov spôsobu akým súťažiť pri dodržiavaní explicitných a implicitných pravidiel, ako zvládať emočné konzekvencie súťaže (zvíťaziť a prehrať so ct'ou) by sa teda malo stať predmetom záujmu skôr, ako jednostranné zavrhovanie kompetitívneho správania.

Kooperácia ako zložka kľúčových kompetencií v ekonomizácii vzdelávania

Afirmatívne v tejto súvislosti nevyznieva rétorika spojená s problematikou tzv. kľúčových kompetencií. Jedna z ich vyčlenených kategórií totiž dodáva dôraz skôr na schopnosť kooperácie, ktorá sa stáva jedným zo základných pojmov súčasných školsko-politických dokumentov v kontexte požiadaviek na zmenu školy pre všetky typy a stupne vzdelávania. Kooperácia ako kľúčová kompetencia vyžaduje vytvorenie rovnováhy medzi angažovaním sa v skupine, dosahovaním jej cieľov so svojimi vlastnými, a zároveň schopnosťou podieľať sa na jej vedení (Definícia a voľba, 2006, s.19). V kontraste k týmto odporúčaniam výsledky štúdií, ktoré uvádzajú Carnevale a Probst (in Fülöp, 2002) naznačujú, že na rozdiel od kooperatívnych ľudí sú kompetitívni flexibilnejší v myslení a veľmi kooperatívni s členmi ich vlastnej skupiny, ak sa táto nachádza v súťaži z inou skupinou. Preukazuje sa v nich, že súťaživí jedinci majú na rozdiel od ich kooperatívnych kolegov lepšiu schopnosť prispôbiť svoje myslenie sociálnemu kontextu. Preto je pre skupinu v podstate potrebné udržať si súťaživých ľudí ako skupinových hráčov, s cieľom posilniť vnútroskupinovú kooperáciu počas medzi-skupinovej súťaže (ibid.).

Čo sa týka samotnej definície vágneho pojmu kľúčových kompetencií (súhrn vedomostí, schopností, postojov a hodnôt dôležitých pre osobný rozvoj a uplatnenie každého člena spoločnosti), treba dodať, že žiadna ich univerzálne platná definícia neexistuje. Belz

a Siegrist (2001, s. 27) uvádzajú, že ich prvýkrát popísal D. Mertens v roku 1974, a to v súvislosti s trhom práce a zamestnanosťou. Podľa Kaščáka a Pupalu (2009, s.125) sa v rozličných pokusoch o definovanie tohto pojmu dajú vystopovať isté predstavy o cieľoch vzdelávania, ktoré „odmietajú poznatky bez praktického korelátu, oslabujú význam faktického poznania ako takého, uprednostňujú univerzálne adaptačné schopnosti najmä pre flexibilný trh práce, akcentujú formovanie formálnejších psychologických spôsobilostí, opúšťajú akademickú dimenziu vzdelávania v prospech jeho bezprostredného vzťahu k tzv. praktickému životu.“ Dodávajú, že stieranie hraníc medzi odborným a všeobecným vzdelávaním indikuje pestovanie podnikateľského ducha (ibid.,s.28), a preto práve faktory ako trh a zamestnanosť sú tie štandardy, ktoré si má „vzdelanec“ osvojiť (Liessmann, 2008, s.51). Kooperácia a kompetencie ako prevažujúce metafory vzdelávacej politiky, ktoré sa v humanizačných pedagogických prúdoch môžu javiť ako pozitívne prebiehajúce elementy vzdelávacej politiky však podľa Liesamana (ibid., s.50) spochybňujú práve tie ciele, ktoré kedysi motivovali klasický diskurz o vzdelávaní, tj. autonómiu subjektu, suverenitu individua a svojprávnosť jednotlivca. Aj tu niekde potom možno (nech už zaujmeme akúkoľvek hodnotovú pozíciu) badať istú kontradikciu vznikajúcu z požiadaviek reformného hnutia, ktoré je nekriticky prijímané v radoch stúpencom reformnej, humanisticky orientovanej pedagogiky. „Hlavne nemyslieť vlastnou hlavou akoby bol tajný program dnešného vzdelávania“ (ibid.).

Pri popise „neefektívneho starého“ školovania a pri vymedzení základnej charakteristiky potrebnej pre súčasnosť je v rámci transformačného úsilia častou dichotomická schéma nového vs. starého (v ekvivalente pojmu tradičného) nazerania na školskú edukáciu. To býva charakterizované kompetitívnym usporiadaním neosobných sociálnych vzťahov, z ktorých vyplýva nízka potreba sociálnej blízkosti a žiacka pasivita (Kasíková, 2007, s.27). „Nové“ chápanie školy rozvíjajúcej individuálne vzdelanostné predpoklady zahŕňa už skoro tradične opozitum vyššie vymenovaných – samozrejme za splnenia podmienok kooperatívnej technológie vzdelávania.

Nie je samozrejme zámerom jednostranná diskvalifikácia kooperatívnej výučby, no pravdou zostáva, že jej realizácia v školskom prostredí kladie dôraz na špecifickú organizáciu edukačného prostredia, zahŕňajúcu taktiež deriváciu náhľadu s ktorým sa operuje s autoritou učiteľa. Prirodzený asymetrický vzťah školovania učiteľ-žiak je devalvovaný transformáciou učiteľa na „kamaráta“ – akéhosi „sprievodcu poznávaním“. Takto optimalizované vzťahy mu potom majú umožniť stať sa podnecovateľom vnútorných pozitívnych motivačných zdrojov rozvoja žiackej individuality. Už nemá byť len zdrojom nových informácií, ale taktiež poradcom a konzultantom ktorý aktivizuje, motivuje a usmerňuje rôzne emocionálne prejavy (Jablonský, 2006, s.51). Jeho rola má byť výrazne rolou facilitátorskou (Kasíková, 2007, s. 88),

zbavenou všetkých prejavov moci, autokratizmu. Práve asymetria tohto vzťahu je vo svojej podstate simuláciou sociálneho kontaktu v rôznych sektoroch (napr. v sektore práce), v ktorých sa stretávame s obdobnou symbiózou rozdielnych sociálnych pozícií (zamestnanec – zamestnávateľ). Potlačanie formálnosti tohto vzťahu žiakov ochudobňuje o možnosť stretnutia sa s autoritou verejnej organizácie, a teda o možnosť poznania časti špecifickej štruktúry sociálnych vzťahov, ktoré tvoria prirodzenú súčasť verejného života. Ak teda zoberieme do úvahy až heslovito frekventovaný pojem „škola pre život“ a zameriame sa na zložku istého sociálneho poznania (čím a priori nemyslíme vzťah výchova vs. vzdelávanie; bližšie pozri napr. Štech, 2003, Štech, 2009), musíme pripustiť, že ide o v celku dôležitý poznatok, ktorý má v rámci sekundárnej socializácie školské prostredie sprostredkovať.

S úpravou sociálnych vzťahov v kooperatívnej technológii vzdelávania úzko súvisí taktiež reorganizácia školských priestorov triedy. Keďže klasické usporiadanie tried obmedzuje možnosti pohybu a žiackej komunikácie, z toho dôvodu sú pre systematické rozvíjanie žiackej kooperácie nevyhnutné zmeny v usporiadaní učební (Havlíková, 1998), pretože v klasickej frontálnej výučbe učiteľ dominuje, všetky informácie prichádzajú od učiteľa a interakcia medzi žiakmi sa prakticky nepredpokladá (Jablonský, 2006, s.58). Pre úplnosť dodajme, že spomenuté úpravy sociálnych vzťahov či fyzického priestoru (ktorý tieto sociálne praktiky zhmotňuje) sa v školských podmienkach nevzťahujú len k technológii kooperatívneho vyučovania, no okrem širšieho spektra alternatívne ladených koncepcií (pozri napr. Průcha, 2004) sú taktiež v značnej miere v našich podmienkach infiltrované v súčasných pedagogických náhľadoch.

Kultúrno sociálne aspekty učenia v „skrytých“ dosahoch školovania

Ak sa presunieme do hlbších vrstiev školovania, je možné badať, že stará (podľa slov reformných kritikov skostnatená), tradičná škola disponuje mechanizmami sprostredkujúcimi aj taký typ vedomostí, ktoré síce priamo nemajú veľa spoločného s edukačnými cieľmi, no sociálne interakcie, ktoré sa v nej odohrávajú, okrem poznatkov nutných nielen pre hladký prechod školou, funkčne presahujú aj do praktického života. Tieto sociálne efekty sú reflektované výskumami skrytého kurikula a v školskom prostredí zohrávajú dôležitú úlohu, hoci takéto pôsobenie je zo strany aktérov (ako žiakov tak i učiteľov) zväčša nevedomé, pretože jeho prvky sa vyznačujú mierou všednosti a každodennosti. Bourdieu (1998) opakovane pripomína, „že častý výskyt, rovnakosť a nemennosť má tendenciu zneviditeľňovať udalosti či rituály všedného dňa a prisudzovať im bezvýznamnosť každodenného nepozoruhodného a banálneho. Zvyk nám bráni vidieť, čo všetko sa pod týmto zdanlivo čisto technickými aktmi vzdelávacích inštitúcií v skutočnosti skrýva“ (ibid., s.29). Výskumy „skrytého“

kurikula zahŕňajú rôzne línie s rozdielnymi ideologickými prístupmi k jeho efektom (pozri napr. Filagová, Kaščák, 2006, Kaščák, Filagová, 2007, Pentli, 2009), no v tradícii funkcionalistického pohľadu je škola videná ako miesto, ktoré sprostredkováva žiakom ten typ poznatkov, ktoré produkuje každá kultúra prostredníctvom svojich organizácií. Ani samotní učitelia si mnohokrát neuvedomujú, že svojimi vyučovacími stratégiami podporujú princíp konkurencie. Henry (In Kaščák, Filagová, 2007, s. 33) upozorňuje, že „dôležité spoločenské učebné procesy (predovšetkým sprostredkovanie spoločenských potrieb) prebiehajú na úrovni „šumov“. Tie analyzuje napríklad pozorovaním hodiny hudobnej výchovy, kedy žiaci dostali možnosť výberu piesne. Deti vyberajú pieseň, spievajú a zároveň listujú v spevníku, aby mohli prísť s vlastným návrhom a následne sa hlásia. Učiteľkin demokratický čin s možnosťou výberu skladieb spôsobil odpútavanie detí od spevu a koncentrovanie sa na vyhľadávanie piesní s následovným hlásením sa k presadeniu svojho výberu piesne. Ďalším efektom vyučovania bolo teda konkurenčné správanie sa žiakov“ (ibid.,s.32).

Jackson (1990), ako „priekopník“ skrytého kurikula, zameriavajúci sa na tieto implicitné roviny školovania (s ich presahmi do neskoršieho života) konštatuje, že práve systém autoritatívneho vzťahu učiteľa k žiakovi je dôležitým bodom, v ktorom musí žiak zamerať svoj výkon v smere učiteľových nariadení presne tak isto, ako v autoritatívnej hierarchii pracovných vzťahov, v ktorých je vykonávaná aktivita predpísaná taktiež niekým iným. Podľa neho je preto práve školská organizácia tou, kde sa žiak s touto „pracovnou“ hierarchiou stretáva veľavravným spôsobom. V tejto súvislosti až symbolicky prirovnáva detskú (bezpečnostnú) ohrádku, zastupujúcu pri hraní určitý typ autority v tom zmysle, že dieťaťu dáva jasné limity na sféru detskej aktivity, v ktorej si môže robiť čo chce, k autorite učiteľa v tom zmysle, že tá je rovnako obmedzujúca ako aj nariaďujúca dodáva, že tak ako je detská ohrádka symbolická pre povely učiteľov, taktiež je lavica symbolická pre pokyny žiakom. Tá nepredstavuje len limitovanú sféru k obmedzeniu pohybovej aktivity, ale taktiež žiaka udržuje v pracovnej pozícii (ibid., s.30-31). Aj v tomto prípade teda ide o vytvorenie istých špecifických pracovných návykov, v ktorých nemé prvky školského priestoru zohrávajú svoju špecifickú formujúcu úlohu. Organizácia tradičných školských tried totiž odráža spoločenské normy aj v priestoroch, v ktorých sa asymetria moci (deti sú podriadené dospelým) v pozitívnom a produktívnom slova zmysle zdôrazňuje. Sú to síce menej viditeľné, no o to viac účinejšie formy „dohľadu“, a ako uvádza Schiling (In McGregor, 2004, s. 14), školský priestor je vlastne vypracovaný na zachovanie a reprodukciu týchto sociálnych vzťahov. Architektúra sa teda nechápe len ako priestorový prvok, ale ako „súčasť sociálnych vzťahov, v lone ktorých prináša isté špecifické účinky“ (Foucault, 2000, s.40).

Záver

Snahou bolo upriamiť pozornosť na v našich podmienkach skôr viac „citovo“ ako produktívne vnímanú problematiku kompetície aj z iného ako negatívneho uhla pohľadu. Z tejto pozície nemusí byť videná jednoznačne ako protiklad kooperácie, a niektoré z dôvodov, na základe ktorých je kooperácia, v súčasnosti glorifikovaná zložka výučby uprednostňovaná, sa tak môžu zdať neopodstatnené. Deti radi súťažia a kompetitívne správanie zo škôl nevymizne na základe školskopolitického nezáujmu, žiadosti odporcov o jeho elimináciu, či s ich tendenciou vytvárania predstavy čisto kooperatívneho sveta. Práve preto je vhodné zvoliť prístup umožňujúci komplexnejšie pochopenie kompetície, skôr než jej jednostranné zavrhovanie.

Príspevok neponúka celistvý náhľad na tento fenomén a otvára iba niektoré kategórie viažuce sa k tejto problematike. Aj tie však umožňujú vnímať funkčnú prepojenosť a dôležitosť nie často diskutovaných školských mechanizmov tradičnej školy, ktoré prirodzene pôsobia aj v úrovni toľko prízvukovaného sloganu „škola pre život“ a zároveň aj fakt, že súčasný reformný pedagogický diskurz s týmito rovinami nielen že nepočíta, no v podstate ich ani nereflektuje.

Literatúra

BELZ, H., SIEGRIST, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.

BOURDIEU, P. (1998) *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.

CAILLOIS, R. (1998) *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon.

Definícia a voľba kľúčových kompetencií. Bratislava: ŠPÚ, 2006.

DEUTCH, M. *A theory of cooperation and competition*. In *Human Relations* (1949, (2), s. 129 -152.

EURYDICE, *Key Competencies: A developing concept in general compulsory education*, Dostupné na:

<http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=031EN> [citované dňa 13.4.2010]

FOUCAULT, M. (2000) *Moc, subjekt a sexualita: výber z článkov a rozhovorov publikovaných v rokoch 1980-1988*. Bratislava: Kaligram.

FUENTES, A. (2004) *Cooperation or Conflict? It's Not All Sex and Violence*.

Dostupné na:

http://www.odu.edu/_smith/311120human20evolut./not_all_sex_and_violence.pdf [citované dňa 5. 3. 2010].

FULOP, M. (2002) *Competition in educational settings*. Dostupné na: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/comp-in-edu-oth-enl-t7.pdf [citované dňa 15.4.2010].

Daniel Staněk:
*Elementy kompetície
v procese školovania žiakov*

GREEN, V.A., RECHIS, R. (2006) *Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review*. In *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27/2006, s. 42-59.

HAVLÍKOVÁ, M. a kol. (1998) *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál.

HAWLEY, P. H. (1999) *The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective*. *Developmental Review*, 19/1999, s. 97-132.

HŘÍBKOVÁ, L. (1998) *Stát se žákem*. Dostupné na:
http://userweb.pedf.cuni.cz/www_kpsp/etnografie/vyskum/1/7hribkov.pdf [citované dňa 23.2.2008].

HUMPHREY, N. The social function of intellect. In BATESON, P. P. G., HINDE R. A. (Eds.) (1976) *Growing points in ethology*. Cambridge University.

CHARLESWORTH, W.R., FRENIERE, P. (1983) *Dominance, friendship and resource utilization in preschool children's groups*. *Ethology and Sociobiology*, 9/1983, s. 175 -186.

CHARLESWORTH, W.R., DZUR, C. (1987). *Gender comparisons of preschoolers' behavior and resource utilization in group problem solving*. *Child Development*, 1/1987, s. 191-200.

CHARLESWORTH, W. R. (1996) *Co-operation and Competition: Contributions to an Evolutionary and Developmental Model*. *International Journal of Behavioral Development*, 1/1996, s.25-39.

JABLONSKÝ, T. (2006) *Kooperatívne učenie vo výchove*. Levoča: MTM.

JACKSON, W. Ph. (1990) *Life in the Classrooms*. New York: Teacher College Press.

KASÍKOVÁ, H. (2007) *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.

KAŠČÁK, O. (2006) *Moc školy. O formatívnej sile organizácie*. Bratislava: Typi Univerzitatis Tyrnaviensis/VEDA.

KAŠČÁK, O. FILAGOVÁ, M., (2006) *Teoretická a výskumná tradícia konceptu skrytého kurikula*. In *Pedagogická revue*, 5/2006, s. 507 - 529.

KAŠČÁK, O., FILAGOVÁ, M. (2007) *Javisko a zakulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.

KAŠČÁK, O. (2008) *Klíma školy v zajatí skratiek „soft pedagogiky“*. In *Klíma školy 21. storočia*, Banská Bystrica: PF UMB/Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB.

KAŠČÁK, O., PUPALA, B. (2009) *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.

KOHN, A. (1986) *No contest: the case against competition*. Boston: Houghton-Mifflin Company, Dostupné na:
<http://webpages.charter.net/corso/sports/No%20Contest.doc> [citované dňa 2.4.2010].

KREBS, D. L. (1996) *The value of evolutionary perspectives on social relations among children: A commentary*. In *International Journal of Behavioral Development*, 1/1996, s. 75-80.

- KŘIVOHLAVÝ, J. (2002) *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.
- LISSMANN, K.P. (2008) *Teorie nevdělanosti*. Praha: Academia.
- McGREGOR, J. (2004) *Space, Power and the Classroom*. In Forum, 1/2004, s.13-18
- MILLAROVÁ, S. (1978) *Psychologie hry*. Praha: Panorama, Dostupné na: <http://www.etymonline.com> [citované dňa 15.4.2010].
- PENTLI, D.,F. (2009) *Comparison of Hidden Curriculum Theories*. European Journal of Educational Studies, 2/2009, s 83-87.
- PLOMB, T., ELY, D.P. (eds.) (1996) *International encyclopedia of education technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PRŮCHA, J. (2002) *Učitel*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2004) *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*.
- ŠTECH, S. (2003) *Škola nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky*. In Pedagogika, 4/2003, s. 418-435.
- ŠTECH,S., JANÍK,T. (2009) *Kurikulum a odborové didaktiky*. In Pedagogika, Praha: Univerzita Karlova, 2/2009.
- ZAN,B., HILDEBRANDT,C. (2006) *Competitive Games in Constructivist Classrooms*. Dostupné na: <http://www.odu.edu/educ/act/journal/vol16no1/fosnot.pdf> [citované dňa 10.3.2010].

Daniel Staněk:
*Elementy kompetície
v procese školovania žiakov*

KONŠTRUOVANIE HISTORICKÉHO SVETA VO VEDÁCH O VÝCHOVE

Construction of Historic World in Educational Sciences

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14, pp. 54-61.*

Marcin Wasilewski

Zakład Pedagogiki Filozoficznej
Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego
ul. Pomorska 46/48
91-408 Łódź
email: marcin.hubert.wasilewski@gmail.com

Abstract: The article's objective is to present methods of understanding history and historicity, as well as methods of constructing historic narration in education. On the basis of analysis of the literature concerned, two models of historicity in educational science are distinguished: a model of history of Pedagogics and a model of history of Pedagogy.

Key words: history of education, models of historicity in educational science, history of Pedagogics, history of Pedagogy

Úvod: antické a stredoveké chápanie histórie

Predmetom našej analýzy bude oblasť súbežnosti a stretávania sa historického myslenia s pedagogickým myslením, alebo inak povedané: miesta stretu historického rácia s pedagogickým ráciom. Základná téza, ktorú sme postavili a chceme ju obhájiť, sa týka presvedčenia, že pedagogika potrebuje dejiny filozofie výchovy, teda skúmanie prítomnosti historických foriem filozofického rozumu v pedagogickom myslení. Najskôr však treba vysvetliť niektoré pojmy, ako: *história*, *historickosť* i *historizmus*. Všetky vymenované termíny sú samozrejme derivátmi slova „história“ (vychádzajú z neho), treba teda začať od vysvetlenia významu tohto výrazu. Grécke slovo *historia* (u Herodota v iónskej forme *historie*) malo prvotne tri hlavné významy: skúmanie, poznanie a rozprávanie, najmä rozprávanie o minulosti (Węclewski, Jurewicz, 2000, s. 471). Ten posledný význam sa zaužíval a vďaka latinskej transkripcii prenikol v neskorších storočiach do väčšiny európskych jazykov. Andrzej Bańkowski odvodzuje etymologický pôvod slova od podstatného mena *histor*, ktoré označovalo očitého svedka, ktorý o niečom vie (Bańkowski, 2000, s. 529). Príčinou Platóna a jeho najslávnejšieho žiaka Aristotela, slovo *historia* vo význame poznania zaniklo. Historiografia, teda historické texty, dokonca aj takých známych gréckych historikov ako Herodotos alebo Tukydidés, v zmysle platónskej filozofie nepredstavujú poznanie. Nie sú a nemôžu byť poznaním, pretože ich predmetom je svet tieňov, a nie realita. Poznanie o skutočnosti Platón nazýval *episteme*, čo sa zvykne

prekladať ako *vedecké poznanie*. Pre ďalšie dejiny slova *historia* bola obzvlášť dôležitá už spomenutá etymológia tohto slova. Spájanie historického poznania s pozeraním, priamym videním je v staroveku veľmi silné, a ešte evidentnejšie v stredoveku. V zaujímavej štúdií venovanej stredovekej epistemológii histórie Krzysztof Pomian tvrdí, že presvedčenie o najhodnotnejších svedectvách očitých svedkov udalostí môže vysvetliť väčšinu zvláštností historiografie toho času. To presvedčenie sa upevnilo hlavne vďaka v tých časoch veľmi známej Augustínovej teórii poznania (Pomian, 1968, s. 57-58). Strata bezpodmienečnej dôvery v svedectvá autorít a s tým súvisiaca kritika historických prameňov, je už vynálezom novoveku (Handelsman, 1928, s. 129n).

Marcin Wasilewski:
Konštruovanie historického sveta vo vedách o výchove

Novoveké a postmoderné chápanie histórie

K úvodnému vysvetleniu chápania termínu „história“ je dôležité spomenúť novoveké rozlíšenie Georga W. F. Hegla *res gestas*, teda toho, čo sa dialo, alebo „deje“ od *historiam rerum gestarum*, teda rozprávanie o dejinách (Hegel, 1958, s. 91). Dnešným filozofickým jazykom môžeme povedať, že tu prišlo k odlišeniu dvoch významov slova história – ontologického a epistemologického. Ak prijímame, že každá z tých histórií sa riadi vlastnou logikou, tak Hegla zaujímala hlavne logika dejín, teda história v ontologickom zmysle. Taký, vlastne heglovský typ historického písomníctva, sa nazýva historiozofia, alebo inými slovami *filozofia histórie* (por. Schnädelbach 1992, s. 60n). Avšak dnes je termín *filozofia histórie* synonymom metodológie histórie, podobne ako *filozofia vedy* sa v súčasnosti nahrádza slovom *metodológia*. Za prvého novovekého historiozofa sa považuje taliansky učenec Giambattista Vico, žijúci na prelome 17. a 18. storočia. Východiskovým bodom jeho najdôležitejšieho diela, ktoré nazval *Nová veda*, bolo, že svet prírody môže poňať iba Boh, jeho stvoriteľ; človek môže pochopiť jedine to, čo sám vytvoril, podľa Vica – históriu, svet národov. Treba dodať, že Vicova teória v období, v ktorom žil, zapadla do zabudnutia. V Taliansku, podobne ako v celej Európe, triumfovalo vtedy karteziánstvo (Topolski, 1998b, s. 61-62). Výrazne sa tu už rysujú dve hlavné tradície chápania histórie v novoveku. Historiozofická tradícia sa snaží odkryť logiku rozvoja ľudského sveta, logiku dejín. K hlavným predstaviteľom, okrem už spomenutých Vica a Hegla, patrí aj Heglov žiak K. H. Marx a Leszek Nowak (1991). Pochopiteľne, dvaja posledne vymenovaní sa dištancovali od špekulatívnych historiozofií, považujúc svoje systémy za vedecké. Ak chceme hľadať hlbšiu genézu historiozofického myslenia, bolo by sa treba opäť vrátiť k Augustínovi. Židovskému mysleniu a z neho vychádzajúcemu kresťanstvu bolo grécke ponímanie dejín a času ako opakujúceho sa cyklu cudzie. Pre novovek aj novoveku predchádzajúce obdobia charakteristické lineárne chápanie času má svoje korene v židovskokresťanských dejinách spásy. Prvý systematický opis dejín

spásy od stvorenia sveta až po posledný súd urobil práve Augustín v diele *Boží štát*. Až novovek uskutočnil laicizáciu lineárneho času (Pomian 1968, *passim*).

Druhú tradíciu, ktorá sa naplno prejavila v 2. polovici 19. storočia, budeme označovať ako historicistická tradícia. Jej hlavnou myšlienkou bolo urobiť z histórie vedeckú disciplínu. Podľa jedného z hlavných predstaviteľov historicizmu 19. storočia Leopolda von Rankea je cieľom histórie ako vedy skúmať „wie es eigentlich gewesen“ ("ako to bolo pôvodne"). V takto chápanej faktografii nemeckí historici samozrejme dosiahli reálne a všeobecne uznávané výsledky. Zároveň je ich historiografia z tohto obdobia vďaka posluhovaniu nacionalizmu klinickým príkladom nedostatku objektivity v historickom bádani (Topolski 1998a, s. 24, Topolski, 1998b, s. 92).

Chápanie histórie ukotvenej v historizme dominuje aj dnes. Súčasný nemecký filozof Herbert Schnädelbach píše: „História (...) je priestorom toho, čo je individuálne, kontingentné a premenlivé: chaosom *res gestae*, tzn. ľudských činov a ich skutkov“ (Schnädelbach, 2001, s. 8). Teda v novovekej epoche, ako aj pred ňou, sa udomácnili dve tendencie. Jedna sa snaží verne opísať chaotický svet jednotlivých, náhodných a premenlivých faktov. V tejto tradícii sa menili metódy aj predmet opisu, ale spôsob určovania oblasti predmetu zostával nemenný. Druhá tradícia nepovažuje sféru javiaceho sa chaotického sveta histórie za relevantnú, ale len za zdanie reality. Snaží sa odhaliť ukrytý mechanizmus dejín, ich logiku. V jednej aj druhej tradícii sa dajú nájsť pozostatky platónskeho spôsobu myslenia o dejinách, presnejšie povedané – určitých interpretácií toho myslenia.

Pre postmodernú epochu je typický antiplatonizmus. Chápeme ho ako spochybnenie samotnej idey reality, akú prijíma novovek. Predovšetkým bolo odmietnuté rozlíšenie ontologického a epistemologického zmyslu histórie. Rozdelenie na minulosť a na jej skúmanie bolo považované za iluzórne. Ako povedal Jerzy Topolski: ak minulosť neexistuje, ako by mala byť skúmaná (Topolski, 1998c, s. 30-31)? To historik vytvára minulosť cez historickú naráciu. Celé úsilie dnešnej filozofie histórie sa sústreďuje na analýzu tohto procesu konštruovania narácie, je to teda filozofia historiografie (por. White, 2000). Postmoderná mentalita však samozrejme nie je univerzálna. Napríklad Józef Bańka z perspektívy recentizmu tvrdí, že „história je dolným horizontom súčasnosti, ktorý je epistemologicky otvorený k poznávaniu, ale ontologicky uzatvorený k stávaniu sa“ (Bańka, 2001, s. 15). Znamená to, že minulosť nemožno zmeniť, ale možno ju skúmať (por. Such, Szcześniak, 1997, s. 66). Pre postmoderného človeka nemá takéto rozdelenie zmysel. To predsa historik, tvoriac naráciu, konštruuje a mení obraz minulosti. A keďže okrem obrazu nič iné nemáme, tie dva procesy sa *de facto* považujú za rovnaké. Treba dodať, že špeciálne J. Topolski zdôrazňuje, že historický obraz nie je konštruovaný ľubovoľne.

Čo si máme o tom všetkom myslieť? Tak ako to obyčajne býva, najviac kontroverzná je téza, ktorá je považovaná za samozrejmu. Konkrétne ide o presvedčenie, že minulosť bola, a už nie je. Pozrime sa

na to na príklade individuálneho človeka. Odkiaľ sa berú názory, obavy, emócie, spôsoby reakcií? Z aktuálnej chvíle? Kým je človek, ktorý nemá pamäť, je len človekom bez spomienok? Nejde o situáciu zvyčajnej amnézie, ale skôr o demenciu. Berieme pamäť ako krabičku na prechovávanie spomienok i pocitov, ale strata pamäti je oveľa tragickejšim prípadom (alebo skôr procesom). Vedie k úplnému rozkladu identity a strate aktivity. Všetko, čo bolo povedané o indivíduu, týka sa aj skupiny. Taktiež skupiny učiteľov. Pamäťou skupiny je historické písomníctvo. Samozrejme, že pamäť býva nekvalitná. Na veľa vecí zabúdame alebo chceme zabudnúť, niečo podvedome vytesňujeme z pamäti, hoci aj tak to v nás zostáva. Dokážeme prifarbovať spomienky, alebo klamať o svojom živote, aby sme sa nehanbili, alebo naopak niečo získali. Ale kolektívna pamäť je podrobená kolektívnej kritike a v tom je jej sila. Bohužiaľ pedagogika preukazuje určité symptómy demencie, a v tom je, podľa nás, jej slabosť. Slabosť sama osebe nie je vada, ale vo svete, v ktorom karty rozdávať iba víťazi, si ju nemôžeme dovoliť. Ako správne povedali Zbyszko Melosik a Tomasz Szkudlarek, „mlčanie jedných dovoľuje širšie otvárať ústa iným“ (Melosik, Szkudlarek, 1998, s.36). Tých iných, pod ktorých vládou by sme určite nechceli žiť. Historické myslenie je dnes doménou konzervativizmu, a je považované za podozrivé. História sa považuje za prekážku v procese modernizácie. Z tohto uhľa pohľadu je hermeneutika a paradoxne aj postmoderna prejavom osobitého konzervativizmu. Sem možno zaradiť všetky rozprávky o konci histórie v štýle Francisa Fukuyamu (Fukuyama, 2000, s. 76n). Historický rozum nepatrí do žiadnej politickej alternatívy, ale historické poznatky bývajú využívané v politickom a ideologickom boji.

Marcin Wasilewski:
Konštruovanie historického
sveta vo vedách o výchove

Modely historickosti vo vedách o edukácii

Z filologického hľadiska je slovo *historickosť* odvodené od podstatného mena *história*¹. Jerzy Topolski píše, že k minimálnej charakteristike minulosti patrí čas, priestor a ľudská činnosť (Topolski, 1998c, s. 26). Historickosť tu budeme chápať ako lokalizáciu objektu v čase a priestore. Používame všeobecný pojem „objekt“, a nie „činnosť“, pretože predmetom histórie nie je len ona. Z faktu „lokalizácie“ treba vyvodiť určité epistemologické konzekvencie i skúmať ich predpoklady. Súbor epistemologických predpokladov a konzekvencií v historickom poznaní budeme nazývať výskumným modelom historickosti. Budeme ich analyzovať v kontexte pedagogiky.

Historický výskum v pedagogike je zvyčajne považovaný za špecifickú súčasť disciplíny, ktorú tradične nazývame história výchovy². Aby sme sa vyhli nezrovnalostiam, môžeme prijať nasledovnú terminológiu: predmetom histórie výchovy sú dejiny výchovy. Za symbolický vznik sa považuje rok 1802, keď Christian Schwarz publikoval *Erziehungslehre*, v ktorom jednu kapitolu venoval

¹ Poľská prípona – *osć* (ako v slove *historyczność*), vytvára v poľskom jazyku názvy vlastností nejakého predmetu. Historickosť je teda vlastnosťou toho, čo je historické. V slovenčine výrazu *historyczność* zodpovedá pojem historickosť, resp. historicita. (pozn. prekl.)
² V slovenskej pedagogickej terminológii pojmu *história výchovy* zodpovedá termín *dejiny pedagogiky* (pozn. prekl.)

dejinám výchovy (Hellwig 1994, s. 5). Spočiatku boli predmetom histórie výchovy minulé pedagogické názory. Koncom 19. storočia, ako píše Stanisław Kot, sa do záujmu tejto disciplíny dostali dejiny školstva, teda pedagogickej praxe. S. Kot považuje za dôležitý pokrok prepojenie dejín výchovy so sociológiou, vďaka čomu boli pod výskum zahrnuté všetky formy výchovy a ich prepojenie so spoločenským životom (Kot, 1996, s. 9n). Keďže formy výchovy, v sociologickom chápaní – socializácia, sú súčasťou praxe, v skutočnosti došlo k rozšíreniu oblasti skúmania, ale na tej istej ontologickej úrovni. Edukačná prax sa tradične nazýva *pedagógia*³, preto tento typ výskumu nazveme ako výskumný model historickosti pedagogickej praxe. Tento model momentálne dominuje a delí sa o všetky plusy a mínusy s historiografiou iných oblastí spoločenského života. K problematike metodológie dejín pedagogickej praxe patrí ešte stále existujúci spor, či to má byť disciplína „historická“ alebo „pedagogická“, čo má aj určité ďalšie dôsledky, ako napr. lokalizáciu výskumných sekcií pri vedeckých inštitúciách. V praxi je ten spor vyriešený v prospech „pedagogických dejín výchovy“, tzn. že väčšina katedier dejín výchovy je na pedagogických fakultách, a nie na katedrách dejín filozofických fakúlt. Nedajme sa dať ale zmiast' dojmom. Aj keď výber problematiky a eventuálny úžitok z vedomostí leží v kompetencii pedagóga, v oblasti metodológie musí už byť historik pedagogiky historikom v pravom zmysle. Preto celý tento spor považujem za anachronický. Ďalšia kontroverzia histórie pedagogickej praxe spočíva v tom, či to má byť história „spoločnosti“. Pod pojmom „spoločnosť“ sa tu chápe nová metodologická paradigma naväzujúca na francúzsku historickú školu *Annales*, a konkrétne tzv. históriu zmýšľania. Ide tu o históriu spoločenského života spojenú so spoločenským vedomím. Stále tu máme do činenia so spormi v tej istej oblasti (Hellwig, 1995, s. 43-71).

Druhý veľký model historického myslenia v pedagogike nazvem výskumným modelom historickosti *pedagogiky*. Najčastejšie sa realizuje pod názvom „dejiny pedagogického myslenia“, pripojenej zvyčajne k dejinám výchovy. Sławomir Sztobryn navrhuje názov „história pedagogických doktrín“. Odôvodňuje to tým, že okrem oblasti pedagogického myslenia s nižšou úrovňou teoretizovania, treba skúmať väčšie celky, ktoré nazýva doktrínami. S. Sztobryn propaguje metahistorický výskum, teda disciplínu, ktorej predmetom je evolúcia výskumných výsledkov dejín pedagogického myslenia. Upozorňuje aj na fakt, že historici doktrín a pedagogického myslenia využívajú skôr metódy dejín filozofie, čo dokazuje ich autonómiu voči „zvyčajným“ historikom výchovy. O to viac sa to týka metahistorikov, ktorí analyzujú dejiny výskumu z oblasti dejín pedagogického myslenia. Metahistória sa teda javí ako história pedagogickej historiografie (Sztobryn, 2000, *passim*). Na odlišnosť dejín pedagogického myslenia, odlišnosť týkajúcu sa nie len metodológie ale aj predmetu, od histórie výchovy (alebo ako sme vyššie uviedli: histórie pedagogiky), poukazoval už v 50. rokoch Bogdan Suchodolski. Zaujímal sa o históriu pedagogiky ako vedy. Suchodolski videl začiatky pedagogiky ako vedy v pedagogike J. A. Komenského, ktorej mimochodom venoval niekoľko

Marcin Wasilewski:
*Konstruowanie historycznego
sweta wo vedach o wychowe*

³ PWN Lexikon Pedagogiky (Milerski, B., Śliwerski, B., (red.) (2000) *PWN Lexikon Pedagogiky*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN) definuje pojem *pedagógia* ako súbor výchovných prostriedkov a metód využívaných učiteľmi; pojem sa týka praktického „umenia výchovy“. Na rozdiel od *pedagogiky*, ktorá je teoretickou a vedeckou reflexiou edukačnej praxe. Pojem *pedagógia* môže znamenať aj edukačnú paradigmu, ktorá môže mať formu pedagogickej doktríny, edukačnej ideológie, alebo skrytého výchovného programu (napr. v škole). V slovenskej pedagogickej terminológii rozlišovanie pojmov *pedagógia* a *pedagogika* nie je zaužívané. (pozn. prekl.)

zaujímavých štúdií (Suchodolski, 1958, s. 67n). Dôležité je tu rozlíšenie na predvedecké a vedecké dejiny pedagogiky. Tie posledne menované by mohli byť skúmané metódami histórie vedy, napr. kuhnovskou teóriou paradigiem alebo teóriou výskumných programov Lakatosa (por. Krajewski, 1958). Vzhľadom na to, že dnešné dejiny vedy sa zaoberajú dejinami prírodných vied, spájame obidve tieto koncepcie do jedného modelu, a to do modelu histórie pedagogiky. *De facto* história pedagogiky skúma dejiny pedagogiky pomocou metód histórie ideí. Je to teda hlavne doxografia, čo znamená v rámci možností čo najpresnejšie rekonštruovanie tzv. názorov, v tomto prípade pedagogických. Hlavnou metodologickou dilemou takto chápaných dejín myslenia je oscilácia medzi historizmom a prezentizmom, teda medzi relativizáciou hodnotenia rekonštruovaných pohľadov a ich hodnotením z pohľadu stavu dnešnej situácie. Jerzy Szacki a Leszek Kołakowski, ktorí tieto dve metodologické stanoviská analyzovali (pričom Kołakowski ich chápal ako dve obmeny nihilizmu), sa zhodovali v tom, že v čistom stave sa nedajú udržať (Szacki, 1991, s. 15-19, Kołakowski, 2000, s. 20-21). Treba dodať že aj model histórie pedagogiky ako aj model histórie pedagogie môžu mať svoje idiografické aj nomotetické mutácie. Tieto pojmy zaviedol Wilhelm Windelband v snahe metodologického odlišenia humanitných a prírodných vied. Idiografické vedy, reprezentované históriou, hľadajú „niečo osobité v historicky vykreslenej podobe“, „jednorázový obsah reálneho procesu“, sú to náuky o udalostiach. Na druhej strane nomotetické vedy hľadajú „to, čo je všeobecné vo forme prírodných zákonov“, „skúmajú formu“, sú náukou o zákonitostiach (Schnädelbach, 1992, s. 96-97). Život má však svoje vlastné zákonitosti a nešiel vždy podľa predstáv Windelbanda. Objavili sa tendencie dejiny modelovať aj nomoteticky. A tak, v modeli histórie pedagogie boli v období marxizmu dejiny prezentované ako realizácia určitých dejinných zákonov. Aj v modeli histórie pedagogiky je možné použiť tzv. teoretickú históriu vedy, čo by bola teoretická história pedagogiky analyzujúca dejiny teórie, programov, paradigiem, atď. Tak chápe teoretickú históriu vedy Krystyna Zamiara (1995). Chápanie histórie ako teoretickej vedy (histórie všeobecne, nie len histórie vedy) kritizoval Karl R. Popper, nazývajúc takúto na tvorenie prognóz nastavenú históriu historicizmom (Popper, 1999, s. 15). B. Suchodolski poukazoval aj na tretí typ štúdia dejín edukácie, ktorého predmetom sú dejiny kultúry, chápané ako dejiny formovania ľudí vplyvom rôznych činiteľov, nie iba intencionálnych. Ale ako už bolo spomenuté, takto chápané dejiny boli zahrnuté do výskumnej oblasti histórie pedagogie v jej *spoločenskej* verzii.

Záver

Ako už bolo povedané, v modeli histórie pedagogiky je evidentná odlišnosť metód od metód, ktoré sa používajú v dejinách pedagogie.

V praxi sa ale filozofické metódy, alebo presnejšie povedané – metódy dejín filozofie, nevyužívajú, alebo iba zriedkavo. Vyplýva to z faktu, že to nie je len záležitosť zvládnutia takej alebo onakej metódy, ale že to vyžaduje určité kompetencie: nie len pedagogické, nie len historické, ale predovšetkým filozofické. Nejde len o poznatky z dejín filozofie, ale aj o osvojenie si filozofickej poznávacej perspektívy. Problematika dejín filozofie je sama osebe filozofickou úlohou. Deficit filozofického historického rozumu v pedagogike ústí do mnohých nezrovnalostí (por. Sarnowski, 1993), vyplývajúcich z nepochopenia roly a miesta pedagogickej problematiky v dejinách filozofie a filozofickej problematiky v dejinách pedagogiky.

Literatúra

BAŃKA, J. (2001) *Prolegomena do historiozofii. Spór historyzmu z recentywizmem o koncepcję dziejów*. Poznań: Wydawnictwo SPiA.

BAŃKOWSKI, A. (2000) *Etymologiczny słownik języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

FUKUYMA, F. (2000) *Po namyśle. Ostatni człowiek z fiolki*. „Res Publica Nowa” nr 5.

HANDELSMAN, M. (1928) *Historyka. Zasady metodologii i teorii poznania historycznego*. Warszawa: Gebethner i Wolff.

HEGEL, G.W.F. (1958) *Wykłady z filozofii dziejów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

HELLWIG, J. (1994) Historia wychowania jako dyscyplina naukowa, jej przedmiot i zadania. In J. Hellwig (red.) *Historia wychowania*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus.

HELLWIG, J. (1995) *Prolegomena do historii wychowania*. Poznań: Wydawnictwo Eruditus.

KOŁAKOWSKI, L. (2000) *Główne nurty marksizmu*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

KOT, S. (1996) *Historia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

KRAJEWSKI, W. (1998) *Prawa nauki. Przegląd zagadnień metodologicznych i filozoficznych*. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.

MELOSİK, Z., SZKUDLAREK, T. (1998) *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

NOWAK, L. (1991) *U podstaw teorii socjalizmu*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.

POMIAN, K. (1968) *Przeszłość jako przedmiot wiary*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

POPPER, K. R. (1999) *Nędza historycyzmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

SARNOWSKI, S. (1993) O krytyce rozumu pedagogicznego. In Sarnowski, S. (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy.

SCHNÄDELBACH, H. (1992) *Filozofia w Niemczech 1831-1933*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

SCHNÄDELBACH, H. (2001) *Rozum i historia. Odczyty i rozprawy*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

SUCH, J., SZCZEŚNIAK, M. (1997) *Filozofia nauki*. Poznań: Wydawnictwo Instytutu Filozofii UAM.

SUCHODOLSKI, B. (1958) Początki pedagogiki jako nauki. In SUCHODOLSKI, B. *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa.

SZACKI, J. (1991) *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

SZTOBRYN, S. (2000) *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

TOPOLSKI, J. (1998a) *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.

TOPOLSKI, J. (1998b) *Od Achillesa do Béatrice de Planissolles. Zarys historii historiografii*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Rytm.

TOPOLSKI, J. (1998c) *Wprowadzenie do historii*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

WĘCLEWSKI, Z., JUREWICZ, O. (2000) *Słownik grecko-polski*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

WHITE, H. (2000) *Poetyka pisarstwa historycznego*. Kraków: Universitas.

ZAMIARA, K. (1995) Metodologiczny status teoretycznej historii nauki. In ZAMIARA K. (red.) *O nauce i filozofii nauki*. Poznań.

[Prvé vydanie: WASILEWSKI, M. (2007) *Historia i historyczność w pedagogice*. In GNITECKI, J. (red.) *Problemy Rozwoju Edukacji*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu].

Preklad z poľského jazyka: Mgr. Lucia Bokorová, PhD.

VÝVOJ, CHÁPANIE A ŠPECIFIKÁ PEDAGOGICKÉHO MYSLENIA V TALIANSKOM JAZYKOVOM PROSTREDÍ Developent, Understanding and Specification of Educational Thinking in Italian Linguistic Enviroment

Marek Wiesenganger

Katedra pedagogických štúdií PdF TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
e-mail: lukochod@gmail.com

Abstract: Contemporary situation of Italian educational thinking is a result of continual development; during this development concrete historical models of education were being continually and newly reevaluated. Author of the paper introduces various protagonists of development of educational thinking in Italian linguistic environment. His aim is to investigate historical context of educational profiling and involvement of chosen pedagogues. The intention of this investigation is to define the key moments of development of educational thinking in Italian linguistic environment and determination of its specification.

Keywords: educational thinking, historical context, specification of contemporary educational thinking

Úvod

Pedagogické myslenie každého jazykového prostredia má svoje dejiny a špecifické charakteristiky, ktoré sú vytvárané jeho protagonistami uprostred konkrétneho dejinného kontextu spoločnosti. Pre pochopenie jeho súčasného stavu je významné skúmať dejinný kontext, uprostred a kvôli ktorému sa vyvíjalo a definovalo.

Cieľom článku je stručne predstaviť vedecké východiská protagonistov talianskej pedagogiky, ktorých prínos môžeme aj dnes pokladať za významný vzhľadom na jej súčasný stav a výzvy (Guglielman, 2009, Sarracino, 2009). Našou snahou bude zodpovedať otázku o špecifických prvkoch súčasného pedagogického myslenia v talianskom jazykovom prostredí.

1. Vývoj pedagogického myslenia v Taliansku od druhej polovice 19. storočia

Tak, ako v iných jazykových prostrediach, aj na území súčasného Talianska sa popri pedagógoch, ktorí v kontinuite rozvíjali pedagogickú vedu na tradičných filozoficko-náboženských východiskách a na pozadí mnohých zmien 19. a 20. storočia formovala nová mentalita, nový

spôsob pozerania na svet, nový spôsob kladenia si otázok a hľadania riešení. Tieto zmeny sa výrazne dotkli aj pedagogickej vedy. Modernistická paradigma racionality spôsobila nielen profiláciu pedagogiky ako autonómnej vedy, ale súčasne podstatne zmenila spôsob skúmania predmetu pedagogickej vedy.

Obdobie priekopníkov experimentálnej pedagogiky

V druhej polovici 19. storočia sa do talianskeho jazykového prostredia dostali myšlienky Johanna Fridricha Herbarta (1776 – 1841). Ako prvý sa nimi nechal inšpirovať **Edoardo Fusco** (1824 - 1873) (Cutinelli, 1891, Bertocchi, 2010). Tento politik zjednocujúceho sa Talianska začal svoju intelektuálnu formáciu v oblasti literatúry. No keďže v tej dobe boli literatúra, filozofia a pedagogika úzko prepojené oblasti vedy, jeho záujmu neunikla ani problematika výchovy. Práve ako pedagóg bol zodpovedným za prvú katedru antropológie a pedagogiky, ktorá bola založená v Neapole. Jeho ideou bolo zadefinovať pedagogiku ako aplikovanú vedu, na spôsob medicíny alebo mechaniky. Nová pedagogika vznikala ako odpoveď na viaceré a úzko súvisiace naliehavé potreby: prekonať transcendentálny model, určiť pravidlá edukačného pôsobenia a vytvoriť tak základy pre metodológiu edukácie (Guglieman, 2009).

Ďalším priekopníkom nového chápania pedagogiky bol **Luigi Credaro** (1860 - 1939) (Gabrielle, 2010, Monteforte, 2010). Vyštudoval filozofiu v Pavii, ale v roku 1889 odišiel do Lipska, kde sa zdokonalil v nových metódach pedagogiky v Laboratóriu fyziologickej psychológie, ktoré v roku 1879 založil Wilhelm M. Wundt. Po návrate späť do Talianska mu bola v roku 1901 zverená katedra pedagogiky v Ríme, kde pôsobil až do roku 1935. Rovnako ako E. Fusco, aj L. Credaro sa angažoval v politike. Ako minister verejného vzdelávania (voľný preklad „publico istruzione“ pozn. autora) bojoval proti analfabetizmu¹, snažil sa o poštátnenie základných škôl a vytvoril „Národnú jednotu učiteľov“. V roku 1907 založil významný pedagogický časopis „Pedagogický časopis“. Popri svojej činnosti sa stále venoval vedeckej činnosti, najmä filozofii a pedagogike, pričom napísal mnohé práce o I. Kantovi a F. Herbartovi.

Tretím priekopníkom pedagogiky ako autonómnej vedy postavenej na experimentálnych metódach bol **Ugo Pizzoli** (1863 - 1934) (Ugo Pizzoli, 2010). Vyštudoval medicínu, psychológiu a pedagogiku. Pizzoliho plánom bolo nájsť vedecký nástroj vhodný na rozvíjanie psychologických, fyziologických a antropometrických cvičení (Bertocchi, 2010). Chcel vybudovať pedagogiku na báze experimentálnej psychológie, vychádzajúc z poznatkov fyziológie nervovej sústavy. Predmetom jeho skúmania boli základné schopnosti psychiky (v reči filozofie sa hovorí o „mohúcnostiach“). Rovnako si všimol úroveň vývinu psychických schopností vo vzťahu k telesnými danostiam dieťaťa. V roku 1902 vytvoril *Kurz vedeckej pedagogiky*, v ktorom zhrnul a prezentoval jeho chápanie pedagogiky ako aj výsledky ním vedených výskumov. V tom istom roku založil prvé

*Marek Wiesenganger:
Vývoj, chápanie a špecifiká
pedagogického myslenia
v talianskom jazykovom
prostredí*

¹ V roku urobil 1911 v oblasti inštitucionálneho školstva jednu z dvoch kľúčových školských reforiem prvej polovice 20. storočia (druhú urobil G. Gentile).

školské laboratórium (vedecké pracovisko), ktoré bolo v roku 1904 presťahované do Milána a bolo pripojené k *Pedagogickému inštitútu*. U. Pizzoli formuloval potrebu výskumných metód, o meraní a o interpretácii údajov, čím v talianskom prostredí prakticky aplikoval princípy experimentálnej pedagogiky.

Neoidealistické obdobie

Vplyvom aktivít vyššie spomenutých pedagógov sa narušila rozvíjaná tradícia, ktorá chápala pedagogiku ako súčasť filozofie, prípadne ako jednu z jej aplikácií. Napriek ich vplyvu však nemôžeme hovoriť o všeobecne prijatej koncepcii pedagogiky ako vedy autonómnej od filozofie, pretože popri pedagógoch-inovátoroch boli prítomné aj veľké osobnosti, ktoré rozvíjali koncept pedagogiky chápanej ako súčasť filozofie tzv. neoidealistickú pedagogiku, ktorá v Taliansku prevládala do päťdesiatych rokov minulého storočia. Na druhej strane, aktivity vyššie spomenutých pedagógov neostali bez účinku a uprostred neoidealistickej pedagogiky vznikla teoretická syntéza, ktorá vytvorila základy pre prijatie východísk J. Deweya a uznanie vedeckej autonómnosti pedagogiky v talianskom jazykovom prostredí (Guglielmann, 2009, Gabriele, 2010).

Hlavným predstaviteľom neoidealistickej pedagogiky bol významný taliansky filozof **Giovanni Gentile** (1875 - 1944) (Lanfranchi In Prellezo, 2008, Fusaro, 2010). Jeho základnými ideovými východiskami boli teórie I. Kanta, A. Rosminiho, F. Hegela, V. Giobertiho. Inšpirovaný filozofiou absolútneho ducha vytvoril originálnu syntézu, ktorá sa volá *aktualizmus*. Okrem celoživotného filozofického štúdia sa významne zaoberal aj pedagogickou teóriou. Medzi jeho najznámejšie pedagogické diela patria: *Súhrn pedagogiky ako filozofickej vedy* (1913-14), *Reforma výchovy* (1920), *Výchova a laická škola* (1921), *Základy pre štúdium dieťaťa* (1924). Základné východiská *aktualizmu* sa podľa Sarracino (2009) prejavili v jeho chápaní pedagogiky nasledovne:

- pedagogika ako veda je súčasťou filozofie (Porcarelli, 2009),
- pedagogika je veda, ktorej cieľom je rozvíjanie a uskutočňovanie ducha, ktorého nositeľom je nadindividuálny subjekt, teda spoločnosť a preto nie je jej cieľom rozvíjať jednotlivca ako takého, ale pomôcť jednotlivcovi, aby uskutočňoval dielo ducha, preto sa odmieta akákoľvek didaktika a experiment ako nepotrebné metódy („štát je všetko a jednotlivec nič“ (Fusaro, 2010)),
- kľúčovým pedagogickým nástrojom je autorita a spoločnosť s jej tradíciami.

Napriek veľkému dosahu *neoidelistického aktualizmu*, ktorého príčiny môžeme vnímať aj na pozadí politického angažovania sa jeho zakladateľa, už Gentileho súčasník, **Giuseppe Lombardo Radice** (1879 - 1939), ktorý vychádzal z rovnakých filozofických a pedagogických východísk ako G. Gentile, dospel k odlišnému

*Marek Wiesenganger:
Vývoj, chápanie a špecifiká
pedagogického myslenia
v talianskom jazykovom
prostredí*

stanoveniu vzájomných vzťahov filozofie a pedagogiky a vytvoril teóriu nazvanú *neoidealistický aktivizmus* (Bucci In Prellezo, 2008, Agazzi, 2010). G. L. Radice bol silne inšpirovaný experimentálnou pedagogikou a uvedomoval si veľký význam didaktiky, ktorú G. Gentile systematicky prehliadal ako nevýznamnú. Urobil jeden z významných teoretických posunov v prospech autonómnej pedagogiky, pretože vo svojich dielach *Hodiny didaktiky* a *Výchovný ideál* radikálne odmietol identifikáciu filozofie a pedagogiky. V koncepcii Radiceho bol centrálnym pojem *samovýchova*, v ktorom kládol silný dôraz na nový subjekt výchovy, ktorým bol jedinec a nie spoločnosť. Z tohto dôvodu zdôrazňoval význam didaktiky ako spôsobu, ktorým sa uskutoční vývoj subjektu a pritom sa nepoprie duchovná aktivita.

Obdobie hľadania novej identity a štruktúry pedagogiky

Jedným z dôležitých medzníkov akceptácie vedeckej samostatnosti pedagogiky v Taliansku bol preklad diela *Pramene vedy o výchove* od J. Deweya (1859 – 1952) do talianskeho jazyka v roku 1952. Dôvody pre časový posun medzi napísaním tohto diela (1929) a jeho preložením môžeme vidieť najmä v silnej filozofickej tradícii talianskej pedagogiky, vo vlastnom výskume a formulovaní vlastných teórií, ale tiež aj v silnom politicko-pedagogickom vplyve neoidealistickej pedagogiky G. Gentileho. V každom prípade môžeme povedať, že preklad bol vyjadrením akceptácie pedagogiky ako vedy samostatnej od filozofie. S akceptáciou novej pedagogickej metodológie založenej na experimente, s používaním poznatkov iných vied o človeku a spoločnosti (psychológia, sociológia, medicína...) a s oslabením vplyvu filozofie však prichádzalo k postupnej diferenciacii pedagogického myslenia a vzniku množstva nových pedagogických disciplín. Tým sa vyprázdňoval pôvodný obsah jednotnej pedagogickej vedy. Za krátky čas nastala aj v talianskom jazykovom prostredí situácia, kedy sa vzťahy medzi pedagogickými disciplínami stali neprehľadným a bolo potrebné úplne nanovo premyslieť identitu samotnej pedagogiky ako vedy a jej vnútorné usporiadanie.

Za spomínaným emancipačným procesom pedagogiky stojí **Aldo Visalberghi** (1919- 2007). Pôvodne študoval idealistickú filozofiu, avšak inšpirovaný J. Deweyom sa stal protagonistom a tvorcom experimentálnej pedagogiky v talianskom jazykovom prostredí (Ferrairo, 2010). Americký pedagogický pragmatizmus bol pre neho podnetom, aby sa zaujímal nielen o proces výchovy a jeho teoretickú reflexiu, ale aj o dopad, výsledok, efekt výchovy. Jadrom jeho teórie bol dôraz na overiteľnosť výchovy. Patril medzi prvých, ktorí sa po roku 1955 zaoberali teóriou merateľnosti a overiteľnosti výchovného procesu. Do talianskej pedagogickej teórie zavádzal silný dôraz na techniky merania a overovania výchovného vplyvu, ktoré spätne prehodnocujú metódy výchovy. Ako významný a vplyvný pedagóg vytvoril teoretický priestor pre využitie všetkých vied o človeku v pedagogike. Môžeme povedať, že práve vďaka nemu sa jednotná

*Marek Wiesenganger:
Vývoj, chápanie a špecifiká
pedagogického myslenia
v talianskom jazykovom
prostredí*

pedagogická veda stáva v talianskom prostredí pluralitnou a diferencovanou. Na druhej strane, A. Visalberghi neostal vo svojich pedagogických reflexiách iba v oblasti pedagogického pragmatizmu. Významnosť filozofickej reflexie je viditeľná z jeho nového usporiadania pedagogických vied, ako aj definície novej identity všeobecnej pedagogiky. A. Visalberghi navrhol štyri interné oblasti, v ktorých podľa neho nastal významný vývoj vied o výchove: oblasť psychológie, oblasť sociológie, oblasť výchovných obsahov a oblasť metodológie a didaktiky. Všeobecná pedagogika je v jeho chápaní externou vedou, nakoľko nemôže zastávať žiadnu čiastočnú alebo ohraničenú oblasť a jej úlohou je plniť funkciu kritickej reflexie o celku vied o výchove a súčasne o ich vnútorných ale aj vonkajších vzťahoch k iným vedám (Cambi In Cambi et al., 2009).

Súčasným predstaviteľom talianskeho pedagogického je **Franco Cambi**, ktorý je od roku 1987 vedúci Katedry všeobecnej pedagogiky na Univerzite vo Florencii. Jeho vedecká formácia sa rozvíjala v oblasti filozofie, pedagogiky a didaktiky. Bol členom aj riaditeľom viacerých vedeckých pedagogických inštitúcií. Jeho vedecký výskum sa dotýkal najmä oblasti teoretických modelov pedagogiky a ich aktuálnych typológií, súčasnej pedagogickej epistemológie, dejín talianskej pedagogiky a pedagogiky západnej Európy, naliehavých problémov sociálnej pedagogiky, atď (*Profilo di: CAMBI FRANCO*, 2010). Jeho ideovú pozíciu môžeme označiť ako „post - postmodernú“, nakoľko kriticky reflektuje otázky a problémy postmoderných východísk pedagogiky a súčasne dáva odpovede, ktorými tieto východiská prekonáva. Problematikou novej identity a vnútorného usporiadania pedagogických vied sa zaoberal v knihe *Manuál filozofie výchovy*, pričom stanovil tri základné oblasti, do ktorých možno rozdeliť pedagogické vedy:

1. *vedy o výchove*, ktoré sa empirickým spôsobom zaoberajú formáciou,
2. *všeobecná pedagogika*, ktorá reflektuje vedy o výchove, koordinuje ich vzhľadom na všeobecné a vzájomne prelínajúce sa aspekty formácie,
3. *filozofia výchovy*, ktorá sa zaoberá epistemológiou a axiológiou formácie.

2. Niektoré špecifiká talianskeho pedagogického myslenia

Skúmanie vybraných protagonistov vývoja talianskeho pedagogického myslenia malo za cieľ priblížiť korene jeho súčasného stavu. Popis kontextu, uprostred ktorého sa rozvíjalo, nám odkrylo isté konštantné charakteristiky, ktoré sú prítomné u väčšiny spomenutých autorov. Sú to najmä:

- filozofické štúdiá pedagógov,
- veľký význam a úzke prepojenie filozofickej reflexie a pedagogického myslenia,

- neprítomnosť radikálneho oddelenia teoretického a praktického aspektu pedagogiky,
- snaha pedagogiky reagovať na konkrétnu sociálnu situáciu spoločnosti,
- politické a spoločenské angažovanie sa protagonistov talianskej pedagogiky.
- otvorenosť a kritický dialóg s pedagogickým myslením iných jazykových prostredí,
- vlastné centrá pedagogického výskumu a rozvoja pedagogiky,
- vytváranie originálnych pedagogických syntéz a teórií.

Tieto prvky tvoria akúsi stálu tradíciu a súčasnú identitu talianskeho pedagogického myslenia.

Príkladom môže byť vízia **E. Guglielmanovej**, žiačky a dlhoročnej spolupracovníčky A. Visalberghiho, ktorá za významné ciele súčasnej pedagogiky pokladá zníženie počtu ľudí „na okraji“, zlepšenie školského života a zlepšenie kvality výchovy a výchovných prostriedkov. Cestou k dosiahnutiu spomínaných cieľov sú podľa autorky: proces programovania a projektovania, individualizácia cieľov, nástrojov a metód výchovy, zavedenie nástrojov na kontrolu a overenie naplnenia vytýčených cieľov, poznanie osobnosti žiaka (Guglieman, 2009). Môžeme vidieť, že hoci je E. Guglielmanová vernou nasledovníčkou A. Visalberghiho, čo sa týka dôrazu na zavedenie nástrojov overovania, v jej vízii je prítomná filozofická reflexia (proces programovania a projektovania, individualizácia, definovanie toho, čo znamená kvalita života a kvalita výchovných prostriedkov) a súčasne aj reflexia sociálnej reality (citlivosť na ľudí „na okraji“, citlivosť na kvalitu života).

Veľmi ilustratívnymi príkladmi súčasnej podoby talianskeho pedagogického myslenia je aj vedecko-pedagogická profilácia a pôsobenie univerzitných profesorov. Okrem spomínaných F. Cambiho a E. Guglielmanovej (*Eleonora Guglielman*, 2010) môžeme uviesť aj **M. Borrelliho**² (*Prof. Dr. Phil. M.A. Michele Borrelli*, 2010) alebo aj **U. Margiottu** (*Umberto Margiotta*, 2010).

Posledným príkladom, ktorý synteticky prezentuje spomínané špecifiká pedagogického myslenia v talianskom jazykovom prostredí, je termín *formácia*, ktorý je v súčasnosti jedným z kľúčových pedagogických termínov (Cambi In Cambi et al., 2009, Mariani in Cambi et al., 2009). Tento pojem postupne nadobúdal rôzne významy, až nakoniec obsahovo prekonal pojem edukácia. Podľa Nanniho (2008) môžeme v jeho vývoji sledovať nasledujúce etapy:

1. formácia ako stvárňovateľská činnosť,
2. formácia ako nadobúdanie dôstojnej formy ľudskosti,
3. formácia ako integrujúci proces osobného vývoja,
4. formácia medzi „tvorením“ a uschopením pre profesionálne a sociálne úlohy,
5. formácia ako funkcia pre nadobúdanie plnosti ľudskosti a pre vývoj ľudstva.

V *prvej etape* išlo o koncept klasického chápania formačného procesu, teda o činnosť niekoho „vyformovaného“ voči

*Marek Wiesenganger:
Vývoj, chápanie a špecifiká
pedagogického myslenia
v talianskom jazykovom
prostredí*

² Do pozornosti by sme mohli dať najmä niektoré jeho diela (*Pedagogika ako dialektická ontológia spoločnosti, Postmoderna a koniec rozumu*) alebo tiež edície, ktoré zostavoval (*Kritická pedagogika, Súčasná nemecká pedagogika I, II, Súčasná talianska pedagogika I, II*) atď. Práve v reedícii diela *Súčasná talianska pedagogika* autor uvádza inšpiratívny článok s názvom *Koniec moderny a znovuzrodenie pedagogiky. Pedagogická odpoveď na postmodernej vo filozofii*. (Borelli, 1996). Všetky tieto diela majú silne filozoficko-reflexívny charakter nad pedagogikou.

„nevyformovanému“, o aktivitu konanú na druhom, ktorý je objektom formačného pôsobenia. V *druhej etape* bola v popredí dôležitosť obrazu-vzoru ľudskosti. Nešlo v prvom rade o aktivitu zhora, ale o schopnosť formovaného vnímať a uskutočniť predkladaný ideál. Formácia sa chápala ako proces predkladania a napodobňovania ideálu. *Tretia etapa* vychádzala z antropológie, ktorá chápala jednotlivca ako „sebastvárnovateľa“. Išlo o koncepciu autoformácie na základe vlastných schopností, ktorá je postavená na princípoch moderného chápania individuality a subjektivity. V tomto modeli bol dôraz na aktivitu samotného subjektu nielen na úrovni angažovanosti, ale aj na úrovni kritérií, podľa ktorých sa bude formovať. *Štvrtá etapa* pojmu formácia pochádzala z nemeckého jazykového prostredia a predstavuje prechod medzi „sebastvárnovaním“ v zmysle rozvoja osobnosti a získavaním zručností potrebných na efektívne realizovanie rolí v živote, ktoré majú skôr vonkajší charakter. Termín formácia opäť reflektoval dôležitosť spoločnosti, ktorá však nemala normatívny charakter v zmysle nositeľky tradície, ale chápala sa ako prostredie, v ktorom sa jedinec nutne vyvíja. *Piata etapa* vývoja pojmu formácia v sebe zhŕňa všetky predchádzajúce etapy a ich obsahové významy. Formácia je chápaná ako nástroj pre rozvoj národov v komplexných súvislostiach progresu ľudstva. Nesleduje iba sociálne kompetencie, ale aj existenciálne a globálne otázky a výzvy. Tak isto sa netýka iba veku mladosti, ale celého života. Formácia sa tak stáva základným prvkom osobného a spoločenského života a súčasne prostriedkom na realizovanie vývoja spoločnosti v perspektíve nadobúdania úplnej ľudskosti. Stručne naznačený vývoj termínu formácia ukazuje, že stálym prvkom talianskeho pedagogického myslenia je filozoficko-pedagogická reflexia náuky o človeku a procesoch jeho plného uskutočňovania (Sarsini In Cambi et al., 2009).

Z predstavenia historicko-vedeckého kontextu protagonistov talianskeho pedagogického myslenia a z uvedených príkladov, môžeme povedať, že hoci filozofická metóda stratila monopol na skúmanie fenoménu edukácie a edukability, čoho dôsledkom pedagogika prestala byť súčasťou filozofie, pedagogické myslenie ako celok si ponechalo silný dôraz na systematicko-kritické skúmanie a prehodnocovanie všetkých prvkov, ktoré súvisia s edukáciou. Jednotliví protagonisti pedagogického myslenia v Taliansku na zmeny v chápaní edukácie reagovali tak, že prehodnocovali staré modely iniciácie, ktoré prestávali fungovať, prestávali byť zmysluplné a preto neposkytovali priestor na rozvíjanie objavovaných možností osoby. Pedagogické myslenie, ktoré sa vzniklo uprostred krízy spoločnosti ako organická, rozumová a kritická reflexia o edukácii (Cambi In Cambi et al., 2009, s. 11) si tieto charakteristiky v talianskom jazykovom prostredí zachovalo počas celého svojho vývoja. Tento filozoficko-reflexívny prvok môžeme označiť ako srdce výchovného poznania, pretože je nositeľom základného procesu pedagogiky: systematicky, rozumovo a kriticky prehodnocovať realitu a možnosti formácie v konkrétnych podmienkach jej realizovania.

*Marek Wiesenganger:
Vývoj, chápanie a špecifiká
pedagogického myslenia
v talianskom jazykovom
prostredí*

Záver

Ako sme uviedli v úvode, v práci sme sa snažili čím autentickejšie predstaviť historický kontext vývoja pedagogického myslenia v talianskom jazykovom prostredí. Preto sme primárne vychádzali z prác a článkov autorov talianskeho pôvodu.

Analýzou vývoja talianskeho pedagogického myslenia sme zistili, že talianska pedagogika má isté stabilné prvky, ktoré sú viac-menej zastúpené v každej významnejšej talianskej pedagogickej teórii a talianske pedagogické myslenie má svoje špecifiká.

Myslíme si, že talianske pedagogické myslenie by mohlo byť obohatením pre slovenské najmä definovaním nových východísk a odpovedí na otázky o významne a obsahu výchovy a nachádzaním nových konštruktívnych vzťahov medzi všeobecnou pedagogikou a vedami o výchove v kontexte postmodernej kultúry.

Literatúra

AGAZZI, A. La „rivoluzione“ didattica di G. Lombardo Radice. In *Giuseppe LOMBARDO RADICE. La prospettiva pedagogica del neoidealismo italiano*. Dostupné na: <http://scuola.zanichelli.it/online/itineraripedagogici4e/files/2009/08/5-giuseppe-lombardo-radice.pdf> [citované dňa 26.1.2010].

BERTOCCHI, A. *L'Antropologia Pedagogica di Maria Montessori: un tesoro nascosto da riscoprire*. Dostupné na: <http://www.ecoantropologia.net/2008/09/10/lantropologia-pedagogica-di-maria-montessori-1910-un-tesoro-nascosto-da-riscoprire/> [citované dňa 28.1.2010].

BORELLI, M. Fine della modernità e rinascita della pedagogia. La risposta pedagogica al postmoderno in filosofia. In BORELLI, M et al. (1996) *La pedagogia italiana contemporanea*. Roma: Luigi Pellegrini Editore, Dostupné na: http://books.google.sk/books?id=S1k7Npt87_IC&printsec=frontcover&dq=La+pedagogia+italiana+contemporanea&source=bl&ots=_7DPnjJyV0&sig=d4n8nKn0UvmmVK17IjiXkA0SMqY&hl=sk&ei=IEGeTJ6yGorvOYuRxKYM&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CUBUQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false [citované dňa 28.1.2010].

CAMBI, F et al. (2009) *Pedagogia generale: Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci editore.

CUTINELLI, F. (1891) Scrittori Pugliesi- Edoardo Fusco. In *Rassegna Pugliese*. Trani: V. Vecchi e c., 3-4/1891, Dostupné na: <http://emeroteca.provincia.brindisi.it/Rassegna%20pugliese%20di%20scienze%20lettere%20ed%20arti/1891/15%20Marzo%20N.%203-4.pdf> [citované dňa 27.1.2010], s. 35-38.

Eleonora Guglielman. Dostupné na: http://www.guglielman.com/index.php?option=com_content&view=article&id=48:biografia-di-eleonora-guglielman&catid=34:curriculum-vitae-di-eleonora-guglielman&Itemid=59 [citované dňa 29.1.2010].

FERRARIO, M. S. *La scomparsa di Aldo Visalberghi*. Dostupné na: <http://www.cicap.org/new/articolo.php?id=273232> [citované dňa 25.1.2010].

Marek Wiesenganger:
*Vývoj, chápanie a špecifiká
pedagogického myslenia
v talianskom jazykovom
prostredí*

FUSARO, D. *Giovanni Gentile*. Dostupné na:
<http://www.filosofico.net/gentile105.htm> [citované dňa 23.1.2010].

GABRIELE, V. *Giovanni Gentile e Luigi Credaro. Per un «revisionismo» della storia pedagogica italiana*. Dostupné na: <http://mondodomaini.org/mneme/avg03.htm#par3> [citované dňa 24.1.2010].

GUGLIELMAN, E. *Momenti e problemi della pedagogia del Novecento*. Dostupné na: <http://www.learningcom.it/public/userfiles/File/SSIS01.pdf> [citované dňa 27.1.2010].

MONTEFORTE, F. *Luigi Credaro, L'uomo, il politico, il intellettuale*. Dostupné na: [citované dňa]. [online]. [cit 2010-24-01]. Dostupné na http://www.popso.it/xxupload/101_provinciaierioggi_04.pdf

PORCARELLI, A. *Schemi di lettura del testo di Gentile: Sommario di pedagogia come scienza filozofica* Dostupné na: [http://www.unibg.it/dati/corsi/5925/15733-Slide%20Gentile%20\(Porcarelli\).pdf](http://www.unibg.it/dati/corsi/5925/15733-Slide%20Gentile%20(Porcarelli).pdf) [citované dňa 27.1.2010].

PRELLEZO, J. M. et al. (2008) *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Roma: LAS.

Prof. Dr. Phil. M.A. Michele Borrelli. Dostupné na: <http://www.micheleborrelli.net/> [citované dňa 28.1.2010].

Profilo di: CAMBI FRANCO. Dostupné na:
http://www.unifi.it/off_form/docenticc.php?cmd=1&codice=1527&bol=AND&cogno me=cambi&nome=&f=p&sezione=1 [citované dňa 29.1.2010].

SARRACINO, V. *Le pedagogie del novecento*. Dostupné na:
www.psicologia.unina2.it/materiale_didattico/342_241..ppt [citované dňa 27.1.2010].

Ugo Pizzoli. In *Lista civica progresso per Crevalcore*. Dostupné na: <http://www.lc-crevalcore.it/curiosita-crevalcoresi/personaggi/personaggi.html> [citované dňa 24.1.2010].

Umberto Margiotta. Dostupné na:
http://venus.unive.it/philo/index.php?module=pagemaster&PAGE_user_op=view_page&PAGE_id=45 [citované dňa 26.1.2010].

Príspevok je riešením projektu VEGA č. 1/0452/08 *Filozoficko-antropologické východiská pedagogického myslenia v európskej tradícii a kultúre*.

*Marek Wiesenganger:
Vývoj, chápanie a špecifiká
pedagogického myslenia
v talianskom jazykovom
prostredí*

EMPIRICKÉ ŠTÚDIE

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14.*

SEBAURČENIE VO VZŤAHU K LOKALIZÁCIÍ KONTROLY

Self-determination in Relation to Locus of Control

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14, pp. 72-76.*

Erika Belanská

Katedra pedagogických štúdií PdF TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
e-mail: erika.belanska@gmail.com

Abstract: The paper presents a rate of self-determination of students in the study program teacher training in ethics in combination with other academic subject at the Faculty of Education, Trnava University in Trnava. The aim of the paper is to find a relation between self-determination and locus of control.

Keywords: self-determination, locus of control

Úvod

Nezávislosť, a tomu prislúchajúca samostatnosť študentov pri výbere štúdia a nasledujúcej budúcej profesie predstavuje nielen vyspelosť v rozhodovaní o vlastnom osude, ale aj určitú zrelosť vedomia kontroly a zodpovednosti za svoje konanie. Príspevok sa preto zameriava na mieru sebaurčenia študentov v študijnom programe učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii s iným akademickým predmetom na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Cieľom príspevku je zistiť spojenie medzi sebaurčením a lokalizáciou kontroly.

Teória sebaurčenia a lokalizácia kontroly

Teória sebaurčenia, resp. sebadeterminácie (*Self-Determination Theory*) je teóriou motivácie správania, ktorú vyvinuli autori Edward L. Deci a Richard M. Ryan (1985). Skúma, do akej miery je správanie jednotlivca sebamotivujúce a sebaurčujúce. Spomínaná teória súvisí s rozhodovaním, teda procesom, nakoľko sú ľudia motivovaní správať sa užitočne a prospešne, bez vonkajšieho vplyvu alebo “cudzieho” zasahovania (Deci, Ryan, 2002, s. 5).

Rôzne typy motivácie sa rozlišujú na základe miery internalizácie, t.j. zvnútorňovania. Človek prijíma a osvojuje si (interiorizuje) vonkajšie pravidlá, čo vedie k vnútornej sebakontrolu, k sebaurčeniu. Čím väčší je určité pravidlo internalizované, tým viac je správanie zvnútornené a prežívané ako slobodné, resp. človeka určujúce.

Teória sebaurčenia diferencuje dva základné typy motivácie: vnútornú a vonkajšiu. Vnútorná motivácia (*Intrinsic Motivation*) sa

realizuje pre vlastné „chcenie“, zážitok radosti a uspokojenia. Dôvodom vonkajšej motivácie (*Extrinsic Motivation*) môže byť odmena, zisk, vyhnutie sa trestu a pod.

Autori teórie sebaurčenia
(<http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.php>, 2010-05-09)
špecifikujú štyri typy vonkajšej motivácie, ktoré sú prejavom rôzneho stupňa internalizácie externej regulácie:

- introjektívna regulácia je taký spôsob konania, aby sa subjekt vyhol tlaku a napätiu, t. j. externé pravidlá sú čiastočne internalizované, aj keď sa subjekt s nimi nemusí stotožňovať;
- identifikovaná regulácia predstavuje úroveň konania subjektu v súlade s hodnotami a cieľmi, s ktorými má snahu sa stotožňovať;
- integrovaná regulácia je správanie totožné s osobnou identitou (sa vzťahuje k integrácii seba samého, svojej identity);
- amotivácia je najnižšia úroveň sebaurčenia, ktorá sa spája s pocitom nezáujmu, ľahostajnosti o okolité dianie.

Jednotlivé motivačné typy predstavujú šesťúrovňovú štruktúru, ktorá je na jednej strane ohraničená vnútornou motiváciou (*Intrinsic Motivation*), a na strane druhej amotiváciou.

Pojem lokalizácia kontroly (*locus of control*, ďalej LOC) zaviedol Julian B. Rotter v 1954 a je spojený s rozpracovaním teórie sociálneho učenia, podľa ktorej „objavovanie sa konkrétneho správania v danej situácii závisí na očakávaní jedinca, že toto správanie bude posilnené, a od hodnoty, ktorú tomuto posilneniu prisudzuje“ (Berger, Lambert In Výrost, Slaměnik, 2008, s. 34). LOC sa vzťahuje na mieru, podľa ktorej jednotlivci veria, že môžu ovplyvňovať udalosti a činy, ktoré sa ich týkajú. Ide o „miesto“, odkiaľ je človek riadený, ovládaný a môže byť: vnútorná (*internal*) a vonkajšia (*external*) LOC.

Internalisti veria, že ich život je riadený vnútorne, sú „strojmi svojho osudu“, t. j. veria, že za vlastné úspechy i zlyhania sú zodpovední sami. Takíto jedinci sa vyznačujú pozitívnym sebahodnotením, zodpovednosťou za svoje činy, majú tendenciu pristupovať aktívne k riešeniu problémov, prejavuje sa u nich vyššia angažovanosť a motivácia než u externalistov. Podľa Ruisela (2008, s. 42) sa externalisti pokladajú „za pasívne nástroje vonkajších nadprirodzených síl“. Veria v silu externých faktorov, akými sú šťastie, náhoda, osud. Spoliehajú sa na okolitý svet viac, ako na svoje vnútro.

Výsledky predprieskumu pomocou škály sebaurčenia

V našom predprieskume (pripraveného v rámci plánovaného širšieho prieskumu zameraného na zmyslupnosť učenia) sme zisťovali motiváciu vysokoškolských študentov 4. ročníka v študijnom programe učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii s iným akademickým predmetom na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave v akademickom roku 2009/2010. Zamerali sme sa na oblasť rozhodovaní týkajúcich sa predmetu etická výchova a povinností, práv s ním spojených. Využili sme metódu škály sebaurčenia (*Self-*

Determination Scale – SDS), ktorú navrhli spomínaní autori teórie tak, aby posúdila individuálne rozdiely v miere, v akej majú ľudia tendenciu fungovať v smere sebaurčenia vo svojom vlastnom živote.

„*Jedinec so sebaurčujúcim správaním sa vie realizovať tak, že pozná svoje silné a slabé stránky a koná spôsobom využívania týchto poznatkov vo svoj prospech a úžitok*“ (http://www.beachcenter.org/Research%5CFullArticles%5CPDF%5CS-D4_Relationship%20between%20SD%20and%20QOL.pdf, 2010-05-09).

Pôvodná škála zahŕňa 10 položiek členených na 2 výrokové tvrdenia s päťbodovou stupnicou, z ktorých sa jedna zameriava na mieru uvedomenia si vlastných pocitov, vnímanie seba samého, t. j. vedomie seba (*Awareness of Self*) a druhá, do akej miery vnímame zmysel voľby či rozhodnutia v našom živote, t. j. vnímaná voľba (*Perceived Choice*). Rozhodli sme sa s menšími úpravami prispôbiť túto škálu pre študentov spomínaného študijného programu. Upravená verzia obsahuje 12 položiek – výrokov, ktorým študenti priradili mieru behaviorálneho stotožnenia sa s výrokom (vždy-často-niekedy-málokedy-nikdy). Päť výrokov sa týka vedomia seba – sebavnímanie, sebavidenie, sebaúspech a päť výrokov je zameraných na vnímanie zmyslu voľby/rozhodnutia – vnímanie slobodnej voľby/rozhodnutia, vlastné rozhodnutie, slobodný výber. Posledné dva výroky sme vsunuli do škály ako L-otázky, zisťujúce tendenciu idealizovať sebaobraz respondenta. Vylúčili sme odpovede respondentov, ktoré nepredpokladali hodnovernosť výpovedí.

Naším zámerom bolo zistiť mieru motivácie, ktorá reguluje smer správania študentov z hľadiska uvedomenia si seba a svojich pocitov (vlastného rozhodnutia), alebo vnímanej voľby štúdia etickej výchovy. Očakávali sme, že študenti etickej výchovy v magisterskom stupni sú už zrelými osobnosťami nielen v sebamotivovaní a sebaurčovaní, ale taktiež v schopnosti motivovať iných v rozvíjaní ich túžob a záujmov, v hľadaní pravdy o sebe samých a o svojom mieste v živote. Predpokladali sme, že študenti integráciou vonkajších pravidiel prechádzajú od vonkajšej kontroly smerom k vnútornej, k sebaurčeniu a sú si vedomí svojej zodpovednosti za voľbu štúdia a dosiahnutých poznatkov, s rozvahou zvažujú svoje schopnosti a možnosti. Lepšia kontrola správania by im mala umožňovať vytváranie dobrých medziľudských vzťahov a angažovanie sa za etické hodnoty.

Najvyššie možné dosiahnuté skóre bolo 25 bodov. Výsledky predprieskumu ukázali, že naši študenti získali priemerne 20 bodov pri položkách týkajúcich sa vedomia seba (*Awareness of Self*), čo je 80,25 % (bližšie graf č. 1). Z výsledkov je zrejmé, že vedomie seba a vnímanie vlastných pocitov nie je u študentov identifikované naplno, a len sčasti je integrované do profesionálnej predstavy učiteľa etickej výchovy. Študenti sa s obsahom eticko-výchovných predmetov stotožňujú z hľadiska svojej profesionálnej identity na 80%.

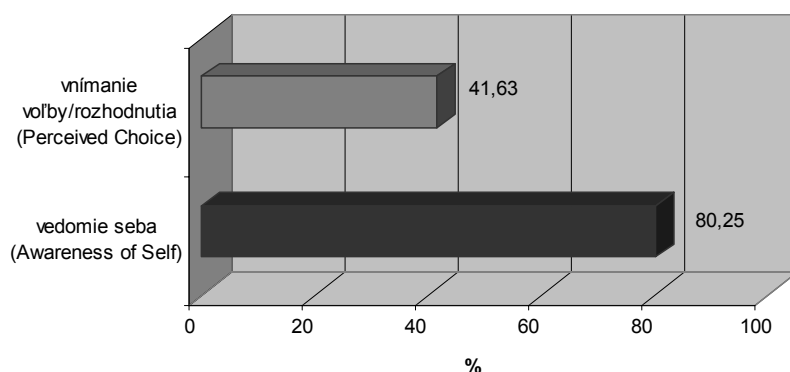
Čo sa týka samotného vnímania voľby/rozhodnutia (*Perceived Choice*), tento faktor vyšiel priemerne na 10 bodov z možného maxima 25 bodov, čo predstavuje 41,63 %. Pokles si vysvetľujeme ako

Erika Belanská:
Sebaurčenie vo vzťahu
k lokalizácii kontroly

amotiváciu pre predmet etická výchova. Mohlo by to znamenať, že výber predmetu etická výchova bola len doplnkom v kombinácii k prvému aprobačnému predmetu študijného programu učiteľstva. Je možné predpokladať problematickosť v oblasti slobodných rozhodnutí, týkajúcich sa priamo profesionálnej angažovanosti.

Erika Belanská:
Sebaurčenie vo vzťahu
k lokalizácii kontroly

Graf č. 1: Výsledky predprieskumu u študentov magisterského stupňa študijného programu Učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii



Z aktuálnych výsledkov anticipujeme nižšiu schopnosť skúmaných študentov motivovať v budúcej učiteľskej profesii svojich žiakov v túžbe po dosahovaní trvalých hodnôt a reflektovať ich napĺňanie. Možno očakávať neúplné zvnútornenie etických pravidiel a angažovanie sa za etické hodnoty, nakoľko vonkajšia kontrola správania je u nich pomerne vysoká, teda sebaurčenie nie je plne rozvinuté. Výsledky však poukazujú na aktuálny osobnostný stav, je teda možné vedomie seba i vedomie možností voľby perspektívne pozitívne ovplyvňovať.

Vzťah medzi sebaurčením a lokalizáciou kontroly

Kľúčovým faktorom v súvislosti so sebaurčením je lokalizácia kontroly. Vzťahuje sa na vnútorné alebo vonkajšie miesto kontroly, ktoré je zodpovedné za výsledky v živote jednotlivca. Ak ľudia manipulujú s vonkajšou LOC, vnímajú obmedzenú kontrolu nad dianie a veria, že externé faktory zodpovedajú za udalosti a ich konanie. Nevnímajú sa ako pôvodcovia, ale skôr ako pasívni prijímatelia osudu, na rozdiel od ľudí s vnútornou LOC, ktorí majú kontrolu nad sebou a svojím konaním.

Domnievame sa, že vnútorná LOC je základom pre rozvíjanie sebaurčenia. Internalisti sa zamýšľajú nad svojimi silnými i slabými stránkami, učia sa presadzovať svoje práva a potreby, stanovujú si ciele a robia rozhodnutia, čo súvisí s vedomím seba (*Awareness of Self*). Je zrejmé, že študenti, kt. sa rozhodli pre študijný program učiteľstvo etickej výchovy z vlastného zodpovedného konania (*internal LOC*), budú mať vyššie vedomie seba (*Awareness of Self*) a rovnako si budú vedomí svojho rozhodnutia, t. j. vnímanej voľby (*Perceived Choice*), než študenti – externalisti.

V našom predprieskume, pripraveného v rámci plánovaného širšieho výskumu, sme predstavili čiastkovú interpretáciu výsledkov, ktorú je potrebné hlbšie preskúmať a overiť v kontexte s inými subdotazníkmi a spracovať prostredníctvom korelačných vzťahov.

Literatúra

BERGER, S. M., LAMBERT, W. W. (2008) Stimulus-response theory in Contemporary social psychology. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada.

DECI, E. L., RYAN, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.

DECI, E. L., RYAN, R. M. (2002) *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.

DECI, E. L., RYAN, R. M. (2008) *Self-Determination Theory: an approach to human motivation & personality*. Dostupné na <http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.php> [citované dňa 5.9.2010].

RUISEL, I. (2008) *Osobnosť a poznávanie*. Bratislava: Ikar.

WEHMEYER, M., SCHWARTZ, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. In *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. Dostupné na http://www.beachcenter.org/Research%5CFullArticles%5CPDF%5CSD4_Relationship%20between%20SD%20and%20QOL.pdf [citované dňa 5.9.2010].

**ANALÝZA SKÚSENOSTÍ DOBROVOLNÍKOV
MOTIVOVANÝCH RELIGIOZITOU**
Analysis of Volunteers' Experience Motivated by Religiosity

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14, pp. 77-86.*

Noema Gabovičová

Katedra pedagogických štúdií PdF TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
noema.gabovic@gmail.com

Abstract: The article refers to a phenomenon of volunteering that is motivated by religiosity. It outlines knowledge about volunteering, religiosity and it analyses the experience of volunteers who work with children under the roofing of church. The analysis of volunteers' experience focuses on the way of preparation, volunteers' needs in preparation for work with children and on deficiencies in the implementation of voluntary work with children under the roofing of church.

Key words: volunteering, motivation for volunteering, religiosity, church

Úvod

Činnosť konaná v prospech druhých, poskytovanie pomoci bez nároku na odmenu, dobrovoľne zvolené konanie dobra sú atribúty fenoménu dobrovoľníctva. Ako v minulosti, tak aj pre súčasnú spoločnosť dobrovoľníctvo má nezameniteľné poslanie. Prispieva k zvyšovaniu kvality života jednotlivcov, komunit i celej spoločnosti, posilňuje sociálnu integráciu, participáciu na rozvoji spoločnosti. Otvára priestor pre seberealizáciu človeka v oblasti, ktorá ho zaujíma. Prostredníctvom dobrovoľnej práce získava človek nové nezameniteľné skúsenosti, rozvíja životné zručnosti, sociálne cítenie. Tieto faktory majú vplyv na formovanie jeho osobnosti, ale aj osobnosti tých, ktorým sa venuje.

Priestor, v ktorom sa dobrovoľná činnosť uskutočňuje, je rôznorodý. Dobrovoľník sa realizuje samostatne, pod zastrešením organizácie alebo neformálnej skupiny. Špecifickým typom dobrovoľníctva je činnosť konaná v prospech druhých vychádzajúca z religiozity a uskutočňovaná pod zastrešením cirkvi. Dávanie seba je pre integrovaného člena cirkvi niečím prirodzeným, čo vychádza z jeho náboženského presvedčenia. Avšak nie je jeho povinnosťou konať dobré skutky v prospech iných. Cirkev má veľký potenciál ochotných i zodpovedných dobrovoľníkov, ktorým záleží na životoch druhých ľudí a rozvoji spoločnosti. Nie každý člen cirkvi je však dobrovoľníkom. Aktívni členovia sa angažujú vo vnútri i mimo

cirkevného zboru v práci s deťmi, mládežou, staršími, sociálne slabšími skupinami a v rôznych iných oblastiach diakonickej a charitatívnej činnosti cirkvi.

Noema Gabovičová:
Analýza skúseností
dobrovoľníkov
motivovaných religiozitou

Teoretické vymedzenie dobrovoľníctva motivovaného religiozitou

„Za dobrovoľníctvo sa vo všeobecnosti považuje neplatená, uvedomelá činnosť, ktorá je vykonávaná z vlastnej vôle, v prospech druhých. Dobrovoľník je človek, ktorý bez nároku na finančnú odmenu venuje svoj čas, svoje schopnosti, vedomosti, energiu v prospech iných ľudí alebo spoločností“ (Brozmanová - Gregorová et al., 2009, s. 6). Proces obetovania či darovania seba je atribútom, ktorý výrazne premieňa osobnosť dobrovoľníka. Aj keď jeho práca nie je finančne odmenená, získava často nezameniteľný pocit radosti z poskytnutej pomoci. Stáva sa dôležitým článkom v procese pomoci, zmien, rozvoja života jedného človeka, skupiny či celej komunity. Dobrovoľníctvo je i dobrou príležitosťou k zmysluplnému vyplneniu voľného času. Človek venuje svoj voľný čas pre budovanie blaha druhých, čím vedie aj seba k aktívnemu využitiu a prežitiu chvíľ života.

Aktivita dobrovoľníka vychádza z uvedomovaných či neuvedomovaných motivačných činiteľov. Súbor faktorov ovplyvňujúcich dobrovoľníctvo sa môže od vstupu do priamej činnosti meniť. Tošner a Sozanská (2002, s. 47) uvádzajú na základe štatistickej analýzy tri základné motivácie k dobrovoľníctvu:

- Konvenčná či normatívna motivácia – k dobrovoľníctvu vedú človeka morálne normy, obecné neformálne pravidlá správania, princípy kresťanskej morálky a predstavy o správnom spôsobe života príslušnej vrstvy obyvateľstva.
- Recipročná motivácia – človek v dobrovoľnej práci hľadá prvky, ktoré by mohli byť užitočné i pre neho samého.
- Nerozvinutá motivácia – ide o súbor prvkov ako je dôvera v organizácii, pre ktorú by mali pracovať, presvedčenie o zmysluplnosti dobrovoľnej práce v konkrétnom prípade a pocit, že sa prostredníctvom dobrovoľníctva môže podieľať na šírení dobrej myšlienky.

Religiozita spadá do konvenčnej motivácie dobrovoľníctva. Stríženec (2001, s. 39) definuje religiozitu z pohľadu psychológie náboženstva ako „osobný a kladný vzťah človeka k náboženstvu“, z ktorého sa vyvíja náboženské presvedčenie, city, aktivita zameraná na náboženské spoločenstvá i v prospech spoločnosti. Religiozita ovplyvňuje celú osobnosť človeka, jeho rozum, city aj vôľu. Podnecuje ho k poznávaniu dobra, k preberaniu zodpovednosti nielen za seba, svoj život, ale aj za svet, v ktorom žije.

Túžba konať dobro sa rodí v človeku na základe osobného vzťahu človeka k transcendentnu, ale aj prostredníctvom podpory cirkevného spoločenstva. Cirkev utvára prosociálne hodnoty sociálnym učením. Ich prehĺbovanie podporujú vzájomné vzťahy v spoločenstve, v ktorom dostávajú aj konkrétnu podobu. Cirkev je sociálnym spoločenstvom,

služba druhým je pre jeho členov vlastná, prirodzená. Interakcia s druhými ho vedie k vzájomnej pomoci vo vnútri cirkevného spoločenstva, ale taktiež k participácii na aktivitách cirkvi v spoločnosti v podobe diakonickej alebo sociálno-charitatívnej činnosti.

*Noema Gabovičová:
Analýza skúseností
dobrovoľníkov
motivovaných religiozitou*

Analýza praktických skúseností dobrovoľníkov pracujúcich s deťmi pod zastrešením cirkvi

V mesiacoch september 2009 - marec 2010 sme uskutočnili prieskum zameraný na zhodnotenie osobných skúseností dobrovoľníkov pracujúcich s deťmi pod zastrešením cirkevného zboru s protestantskou religiozitou, na preskúmanie ich prípravy, konkrétnej činnosti, ako aj prínosu dobrovoľníctva motivovaného religiozitou. Dobrovoľníctvo pod zastrešením cirkvi je nepreskúmanou oblasťou. V cirkevných zboroch nájdeme množstvo ľudí, ktorí sa dobrovoľne angažujú v práci s deťmi, mládežou, staršími, chorými, vo vnútrozborovej diakonii. Dobrovoľníctvo je pre nich prirodzenou činnosťou, v ktorej nachádzajú radosť z účasti na budovaní druhých ľudí, z účasti na spoločnom diele. Tieto poznatky získané aj z vlastných skúseností nás podnietili v stanovovaní predmetu prieskumu. Dobrovoľníci v cirkevnom spoločenstve vstupujú do služby druhým prirodzene. Práca s deťmi predpokladá prípravu, ktorá skvalitňuje samotnú činnosť a jej výsledky.

Cieľ prieskumu

Cieľom uskutočneného prieskumu bola analýza konkrétnych skúseností dobrovoľníkov v oblasti spôsobu prípravy, v oblasti potrieb informácií pred vstupom do práce s deťmi a zhodnotenie nedostatkov v realizácii práce dobrovoľníkov s deťmi pod zastrešením cirkvi.

Prieskumné úlohy

- zistiť spôsob prípravy dobrovoľníka na prácu s deťmi pod zastrešením cirkvi,
- analyzovať potreby dobrovoľníka v príprave na prácu s deťmi,
- analyzovať limity v realizácii práce s deťmi pod zastrešením cirkvi.

Metódy prieskumu

V prieskume boli použité kvalitatívne metódy – kazuistiky dobrovoľníkov, projektívna metóda nedokončovania viet, neštruktúrované pozorovanie a verbálne výpovede dobrovoľníkov. Kazuistiky dobrovoľníkov slúžili ako hlavná metóda nášho prieskumu. V nich sme hľadali súvislosti medzi dobrovoľnou činnosťou a vplyvom religiozity, cirkevného spoločenstva. Kazuistiky sú štúdiom príbehov dobrovoľníckej práce s deťmi. Dobrovoľníci v nich reflektujú vlastné skúsenosti, opisujú okolnosti vstupu do dobrovoľníckej práce, prípravu,

začiatky i súčasný stav svojho dobrovoľníctva. Dobrovoľníci približujú svoj pohľad na seba, svoju prácu, na deti, ich rodičov, spolupracovníkov. Metóda dokončovania viet je podľa Gavoru (1996) písomnou metódou, kedy skúmané osoby voľne a spontánne dopĺňajú neukončené vety podľa ich predstáv, presvedčenia, postojov. Dobrovoľníci voľne dokončovali vety o ich koncepte Boha, vzťahu k cirkvi, k deťom. Dokončené vety nám umožnili nahliadnuť do motivácie a postojov k deťom i rodičom detí, s ktorými dobrovoľníci pracujú. Neštruktúrované pozorovanie nám umožnilo sledovať dobrovoľníkov počas nedeľných bohoslužieb a príležitostných akcií pre deti. Na neštruktúrované pozorovanie nadväzuje metóda verbálnych výpovedí, v ktorej dobrovoľníci verbalizujú svoje postoje a vnímanie konkrétnej činnosti. Zjavné činnosti dobrovoľníka sú doplnené výpoveďou o vnútornom prežívaní, myšlienkových procesoch zameraných na konkrétnu aktivitu alebo situáciu.

Prieskumná vzorka

Prieskumnú vzorku tvorilo 20 respondentov realizujúcich svoju činnosť v cirkevnom zbore *Apoštolskej cirkvi* v Novom Meste nad Váhom. Výber prieskumnej vzorky bol zámerný, zodpovedajúci cieľu nášho prieskumu. Volili sme si dobrovoľníkov, ktorí majú niekoľkoročné skúsenosti v práci s deťmi, dobrovoľníkov s dvojročnou až osemnásťročnou praxou.

V nasledujúcich prehľadových tabuľkách kategorizujeme výpovede mladých ľudí z hľadiska ich pripravenosti na diakonickú činnosť.

Tabuľka č. 1 *Kategorizácia skúseností dobrovoľníkov v oblasti spôsobu prípravy na prácu s deťmi pod zastrešením cirkvi*

SPOSOB PRÍPRAVY	SKÚSENOSŤ DOBROVOĽNÍKA
Vnímanie reálneho vzoru (vedúceho) a napodobňovanie reálneho vzoru	(...)Keď som bol malý, chodil som do nedeľnej školy, takže tam som pozoroval, ako sa pracuje s deťmi. Taktiež aj potom, keď som začínal iba ako pomocník, som najprv pozoroval pracovníkov(...) M.M. 28 r. (...)Učila som sa pozorovaním vedúceho, ku ktorému som bola priradená ako výpomoc.(...) M. B., 24 r. (...)Začínala som ako pomocníčka v práci s deťmi, postupne som získavala skúsenosti. Vždy tam bola obava, keď som robila niečo prvýkrát, ale nikdy nie, aby som to odmietla robiť. (...) L.M. 24 r.
Jasné a presné inštrukcie, plánovitosť procesu	(...)Vždy som dostala presné informácie o programe, o všetkom čo sa bude diať, ako to bude prebiehať, aké sú očakávania. Program sme mali väčšinou dopredu dobre naplánovaný.(...) M.Č. 21. r.
Tímová práca a pravidelnosť stretnutí	(...)Hoci som nedostal žiaden tréning, pravidelne každý týždeň sme sa stretli ako tím a pripravovali sme sa na prácu.(...) M.M. 28 r.

Iniciatívnosť bez systematickej prípravy	(...)Môj začiatok bol takým jednoduchým vhuľnutím do neznáma. Až v samotných situáciách a práci som naberal vedomosti a skúsenosti, ktoré mi pomáhali efektívnejšie pracovať. (...) T.G. 24 r. (...)Učil som sa postupne, nebol som veľmi pripravovaný. (...) B.P. 23 r.
--	---

Noema Gabovičová:
Analýza skúseností
dobrovoľníkov
motivovaných religiozitou

Kazuistiky dobrovoľníkov nám priniesli poznatky o spôsobe prípravy dobrovoľníkov pôsobiacich v práci s deťmi pod zastrešením cirkevného zboru s protestantskou religiozitou. Tabuľka č. 1 vypovedá o skúsenostiach dobrovoľníkov, ktorí vstúpili do činnosti na základe vlastnej iniciatívy bez systematickej prípravy a o skúsenostiach dobrovoľníkov, ktorí boli pripravovaní na prácu s deťmi. Ich spôsob prípravy spočíval vo vnímaní a napodobňovaní reálneho vzoru skúsenejšieho dobrovoľníka, v jasných a presných inštrukciách o programe, v tímovej práci a v pravidelných pracovných stretnutiach.

Tabuľka č. 2 *Kategorizácia skúseností dobrovoľníkov pracujúcich s deťmi pod zastrešením cirkvi z aspektu potrieb vzťahujúcich sa k pripravenosti na diakonickú činnosť*

POTREBA	SKÚSENOŠŤ DOBROVOĽNÍKA
Informácie o komunikácii s deťmi Informácie o motivácii detí k činnosti	(...)Vtedy by som potrebovala viac informácií, čoho sa držať, aké otázky možno deťom klásť, aby rozumeli, ako udržať pozornosť, rozhovor v téme, ktorá je zadaná, ako motivovať deti k činnosti.(...) J.M. 20 r.
Informácie o práci so vzdorom detí Publikácie o aktivitách a hrách pre deti	(...)Chýbali mi však informácie ako reagovať a vychádzať s deťmi, ktoré boli vzdorovité, vyrušovali a kládli odpor, čím narúšali celú atmosféru práce a negatívne ovplyvňovali aj ostatné deti. Tiež som mal problém s nedostatkom aktivít vo forme hier. Chýbali mi publikácie, ktoré by ponúkali aktivity a hry pre deti.(...) T.G. 24 r.
Informácie o špecifikách detí v jednotlivých vývinových obdobiach	(...)Rozhodne by som potreboval informácie o tom, aká je to veková kategória, čo je pre ňu špecifické, čo od nich môžem očakávať, čo ich baví a čo sú schopné urobiť. (...) M. B. 23 r.
Systematické vzdelávanie	(...)Späťne si uvedomujem, že by mi pomohol kurz.(...) P.L. 30 r.

Na základe kazuistík dobrovoľníkov sme v tabuľke č. 2 zhrnuli potreby dobrovoľníkov vzhľadom k pripravenosti na diakonickú činnosť. Dobrovoľníci na základe reflexie vlastných skúseností uvádzajú, že pri vstupe do práce s deťmi potrebovali informácie

o efektívnej komunikácii s deťmi, o spôsoboch motivácie detí k činnosti, o práci so vzorom detí, o špecifikách detí v jednotlivých vývinových obdobiach. Chýbali im publikácie, z ktorých by čerpali aktivity a hry pre deti. Vstup do diakonickej práce s deťmi by podporilo systematické vzdelávanie.

Noema Gabovičová:
Analýza skúseností
dobrovoľníkov
motivovaných religiozitou

Tabuľka č. 3 *Kategorizácia skúseností dobrovoľníkov v oblasti nedostatkov v realizácii práce s deťmi pod zastrešením cirkvi*

NEDOSTATKY	SKÚSENOŠŤ DOBROVOĽNÍKA
<p>Osobné nedostatky:</p> <ul style="list-style-type: none"> – nedostatočná tvorivosť – problémy vo vyjadrovaní, komunikácii s deťmi, vysvetľovaní – neschopnosť vžiť sa do situácie, problémov detí – neschopnosť rozumieť deťom – chýbajúca motivácia 	<p>(...)Potrebovala by som porásť hlavne vo vzťahu k nim, viac sa k nim priblížiť, byť viac tvorivá v hrách a podávaní informácií. Neodmietla by som ani školenie o práci s deťmi, získať rozhľad, viac nápadov o možnostiach práce, porásť v tvorivosti.(...) J.M. 20 r.</p> <p>(...)V práci s deťmi by som potreboval osobnostne tréningy komunikácie a vyjadrovania, keďže nie som vyučovací typ, ktorý vie zrozumiteľne a stručne vysvetľovať veci.(...) T.G. 24 r.</p> <p>(...)Neviem porozumieť deťom a vžiť sa do ich situácie.(...) J. B. 30 r.</p> <p>(...)Neviem sa už vžiť do ich problémov a záujmov.(...) B.G. 23 r.</p> <p>(...)Chýba mi aj motivácia, prečo by som do toho vkladala viac úsilia. Motivovalo by ma vidieť ich záujem, ich rast. (...) L.M. 24 r.</p>
<p>Nedostatky v spolupráci s dobrovoľníkmi</p>	<p>(...)Vo svojej práci by som prijala viac informácií od spolupracovníkov, ktorí sú zapojení v tejto práci, ich pohľad, napredovanie, materiály, ktoré sú aktuálne pre dnešné deti.(...) S.P. 24 r.</p> <p>(...)Nemala som dostatočne dobre pripravené pomôcky na začiatku a preto aj vysvetľovanie mi trvalo dlhšie a bolo to aj pre deti ťažšie pochopiteľné. Potom som poprosila jednu dobrovoľníčku o pomoc, lenže sa nevedela zapojiť a ostala pozorovať. Následne na to odišla. Trochu ma to nahnevalo. (...) L.G. 23 r.</p> <p>(...)Rozčuluje ma, keď dobrovoľníci prídu na akciu pre deti a nevenujú sa deťom, ale trávia čas medzi sebou. Ostatní dobrovoľníci nevedia čo skôr. To ma vie nahnevať a potom sa pýtam, prečo vlastne prišli.(...) R. S. 25r.</p>
<p>Nedostatočné zapojenie rodičov</p>	<p>(...)Rodičia detí sú v mojej činnosti nedostatočne zapojení. Z reakcií a správania detí vnímam z ich strany</p>

	<p><i>nedostatky vo výchove a podpore detí.(...) T. G. 24 r. (...)Rodičia detí sú dôležití, ale pasívni. Nepovažujú za dôležité, aby sa ich deťom niekto venoval a neviem, nakoľko sa im venujú oni. Nie sú im osobným príkladom.(...) L.M. 24 r.</i></p>
--	--

Noema Gabovičová:
Analýza skúseností dobrovoľníkov motivovaných religiozitou

O osobných nedostatkoch uvedených v tabuľke č. 3 sa dozvedáme na základe analýzy kazuistik dobrovoľníkov. Dobrovoľníci uvádzajú, že im chýba tvorivosť, motivácia, z vlastných skúseností reflektujú limity v komunikácii s deťmi a v schopnosti rozumieť deťom. Na nedostatky v spolupráci s dobrovoľníkmi poukazujú verbálne výpovede dobrovoľníkov nadväzujúce na neštruktúrované pozorovanie. Dobrovoľníci upozorňujú na nedostatočnú angažovanosť dobrovoľníkov, nepripravenosť pomôcok, absenciu vzájomnej výmeny skúseností dobrovoľníkov. Projektívna metóda dokončovania viet nám priniesla poznatky o nedostatočnom zapojení rodičov, u ktorých prevažuje pasívnosť vzhľadom k práci dobrovoľníkov s deťmi.

Zrealizovaný prieskum vzhľadom k stanovenému cieľu priniesol poznatky o spôsobe prípravy, o potrebe informácií a materiálov pri vstupe dobrovoľníkov do diakonickej práce s deťmi, ako aj o limitoch v realizácii práce dobrovoľníkov s deťmi pod zastrešením cirkvi. Do práce s deťmi vstúpili dobrovoľníci bez systematickej prípravy a učili sa prostredníctvom skúseností alebo boli na prácu s deťmi pripravovaní prostredníctvom vnímania a napodobňovania reálneho vzoru skúsenejšieho dobrovoľníka, jasných a presných inštrukcií o programe, tímovej práce a pravidelných pracovných stretnutí. Pri vstupe do činnosti im chýbali informácie o špecifikách detského veku v jednotlivých vývinových obdobiach, o komunikácii s deťmi, o spôsoboch motivácie detí k činnosti, o práci so vzdorom detí. Dobrovoľníkom chýbalo systematické vzdelávanie, publikácie o aktivitách, hrách, ktoré by zefektívnilu prácu s deťmi a umožnili im porásť v tvorivosti. Na nedostatky v práci s deťmi možno hľadiť z aspektu osobných limitov, z aspektu nedostatočnej spolupráce v tíme dobrovoľníkov a nedostatočného zapojenia rodičov detí. Za osobný nedostatok dobrovoľníci považujú neschopnosť porozumieť deťom, vžiť sa do ich situácie, zmýšľania. Tým sa potvrdzuje potreba systematického vzdelávania, na základe ktorého by dobrovoľníci získali informácie o živote súčasnej detskej generácie, o jej potrebách a možnostiach práce s ňou. U dobrovoľníkov sa objavuje syndróm vyhorenia v podobe vyčerpania, ktoré sa prejavuje v chýbajúcej motivácii vkladať do práce viac úsilia. Dobrovoľníkom chýba zdieľanie informácií s ostatnými spolupracovníkmi o deťoch, práci, ďalšom napredovaní. Dobrovoľníci upozorňujú aj na nedostatočné zapojenie a nezáujem dobrovoľníkov z vlastných radov, ktorí hoci sú prítomní na akcii, nevenujú sa deťom, ostávajú v úzadí pozorovať.

Záver

Analýzou skúseností dobrovoľníkov motivovaných religiozitou a pracujúcich pod zastrešením cirkvi sme dospeli k odporúčaniam pre prípravu a realizáciu dobrovoľníckej činnosti.

Odporúčania pre prípravu dobrovoľníka s deťmi vykonávajúceho svoju činnosť pod zastrešením cirkvi:

- Dobrovoľníkovi poskytnúť poznatky o špecifikách vývinových období dieťaťa.
- Dobrovoľníkovi poskytnúť informácie o možnostiach práce s deťmi – spôsoby motivácie, kladenia otázok pre deti zrozumiteľným spôsobom, spôsoby udržania rozhovoru v zadanej téme, udržania disciplíny, konkrétne aktivity a hry pre deti.
- Dobrovoľníka v príprave priradiť ku skúsenému dobrovoľníkovi, ktorého bude pozorovať a pomáhať mu v práci s deťmi. Skúsený dobrovoľník bude začínajúceho dobrovoľníka uvádzať do činnosti prostredníctvom získavania praktických skúseností a následných rozhovorov o práci, o deťoch.

Odporúčania pre realizáciu dobrovoľníckej činnosti s deťmi vykonávanej pod zastrešením cirkvi:

- Dobrovoľníkom poskytnúť školenia, kurzy o súčasnej generácii detí, ich záujmoch, potrebách, o aktivitách zameraných na súčasnú generáciu detí.
- Organizovať pravidelné pracovné stretnutia dobrovoľníkov zapojených do práce s deťmi, na ktorých by komunikovali svoje pohľady, úspechy i neúspechy, vymieňali si poznatky o deťoch, o dostupných materiáloch pre prácu s deťmi.
- Poskytovať dobrovoľníkom supervíziu, počas ktorej by mohli komunikovať svoje pocity zlyhania, z neúspechu, únavy z činnosti. Supervízia je dôležitým prvkom predchádzaniu syndrómu vyhorenia.
- Do činnosti s deťmi zapájať aj rodičov prípravou a realizáciou spoločných akcií pre deti a ich rodičov. Organizovať aj rodičovské stretnutia s dobrovoľníkmi, na ktorých si budú spoločne vymieňať informácie o postupoch práce s deťmi, o deťoch, ich výchove.
- Pred konkrétnou činnosťou v podobe akcie pre deti zvolať tím dobrovoľníkov a upozorniť na ich poslanie, povzbudiť k aktívnemu prístupu, aby dobrovoľníci neostávali v roli pozorovateľa.

Odporúčania vytvorené na základe analýzy výpovedí mladých ľudí pracujúcich s deťmi sa zhodujú s odbornou literatúrou z oblasti prípravy i realizácie činnosti profesionálnych i neprofesionálnych pracovníkov s deťmi.

Na dôležitosť poznatkov o špecifikách detského veku poukazujú Mišíková a Uhrová (2001, s. 38), podľa ktorých deti vytvárajú svoju osobitnú detskú kultúru, začínajú formovať svoj špecifický estetický vkus a životný štýl. Deti v modernej spoločnosti majú iné postavenie ako deti v antickej či stredovekej spoločnosti. Zmena postavenia predpokladá aj zmenu prístupu voči deťom.

Okrem poznatkov z oblasti psychológie a pedagogiky voľného času, môže byť pre dobrovoľníkov inšpiráciou aj sociálna pedagogika - „jej úroveň poznania, osvedčené metódy a pedagogický optimizmus vychádzajúci z viery a dôvery v schopnosti mladých ľudí môžu byť inšpiráciou i pre pracovníkov mládežníckych organizácií, záujmových útvarov a skupín“ Bakošová (2009, s. 52).

Kasáčová (2006) vzhľadom k profesijnému štartu učiteľa uvádza dva základné prístupy, ako uľahčiť jeho vstup do povolania. Jedným z nich je facilitácia uvádzajúcim učiteľom a druhým posilnenie spôsobilostí budúceho učiteľa. Podľa Kosovej (2002 In Kasáčová, 2006, s. 31-32) ide o posilnenie komunikatívnych spôsobilostí, diagnostických, psychodidaktických, manažérskych a spôsobilostí sebareflexie.

Na význam spolupráce dobrovoľníkov, ktorí si môžu vzájomne poskytovať pomoc inštrumentálnu, informačnú, emocionálnu a hodnotiacu, poukazuje Křivohlavý (2009). Priaznivé sociálne vzťahy poskytujú pocit príslušnosti, saturujú sociálne potreby, posilňujú sebaúctu, sebahodnotenie, pôsobia ako nárazník negatívnych vplyvov. Vzhľadom k uvedenému môžeme konštatovať, že vzťahy dobrovoľníkov, v ktorých si vzájomne vymieňajú skúsenosti, informácie, poskytujú si spätnú väzbu, emocionálnu oporu, zvyšujú kvalitu dopadu ich dobrovoľnej činnosti a tlmia jej neúspech.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. (2009) Sociálna pedagogika a jej možnosti pri zlepšovaní kvality života prostredníctvom práce s mládežou. In BAKOŠOVÁ, Z., MACHÁČEK, L. *Mládež v procese zmien*. Trnava: UCM.

BROZMANOVÁ - GREGOROVÁ, A. et al. (2009) *Analýza dobrovoľníctva na Slovensku: výskumná správa*. Bratislava: PDCS, o. z. – PANET.

GAVORA, P. (1996) *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava: Univerzita Komenského.

KASÁČOVÁ, B. (2006) Dimenzie učiteľskej profesie. In PAVLOV, I. a kol. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

KŘIVOHLAVÝ, J. (2009) *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.

MIŠÍKOVÁ, J., UHROVÁ, V. (2001) Dieťa a detstvo v ľudskej spoločnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.) *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.

STRÍŽENEC, M. (2001): *Súčasná psychológia náboženstva*. Bratislava: IRIS.

TOŠNER, J., SOZANSKÁ, O. (2002) *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál.

Noema Gabovičová:
*Analýza skúseností
dobrovoľníkov
motivovaných religiozitou*

**SKÚSENOSTNÉ VYUČOVANIE V TERÉNE A JEHO VPLYV
NA FORMOVANIE POSTOJOV, VEDOMOSTÍ A PREDSTÁV
Z EKOLÓGIE ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL**

**Fieldwork Experience Teaching and It's Influence on Formation of
Attitudes, Knowledge and Conceptions from Ecology with Primary
School Pupils**

Radoslav Kvasničák

Katedra biológie PdF TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
email: r.kvasnicak@gmail.com

Abstract: On the basis of constructivism approach principles towards teaching and curriculum from biology for pupils of primary school a model was constructed for teaching of ecology aimed at ecological relations of soil ecosystem. As an instrument for revealing of that student knowledge and notions a method of two level tests was used, tests with free formation of answer, notion mapping and pupil's drawing with a high reliability (Cronbachovo alfa $> 0,78$). The research showed significant differences in both groups of pupils. Differences were reflected mainly in knowledge concerning ecological relations of soil ecosystem, that is in open system of biotic, abiotic and trophic relations in natural environment. Differences were found out in a complex understanding of ecosystems (method of a pupil's drawing) in interaction with pupils attending a town or village primary school. The object of research were also changes in attitudes of pupils under an influence of short term experimental acting. After it's follow up we found out significant changes with the help of questionnaire in four different dimensions (attitudes to Science, attitudes to nature and attitudes of a natural scientist and in the opinion on alternative ways of education). The clearest difference was shown among groups in attitudes of pupils to the job of a natural scientist. Examined the differences between the research groups were statisticaly significant. We can judge from above mentioned facts, concerning differences in pupils' conceptions and knowledge from ecology, as well as from pupils' attitudes to particular research groups and by confirming the above mentioned hypotheses that pupils of the experimental group were positively influenced by experimental education model of ecology. The model of ecology proposed by us influences formation of pupils attitudes and their ecological knowledge and notions concerning the studied soil ecosystem.

Key words: science education, ecosystem, attitudes, ecological knowledge, analysis of pupils' drawing

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14, pp. 87-
106.*

Úvod

Nedostatočný kontakt so živými organizmami sa upravuje do výučby prírodovedných predmetov zaradením tzv. *terénneho skúsenostného vyučovania* na všetkých typoch škôl, ako to uvádzajú Černý et al. (1995), Kubíčková (1996), Černá (1998), Žoldošová et al. (2001) a to buď v rámci kurzov alebo ekologicky a environmentálne zameraných predmetov. Výhodou prírodovedných predmetov je ich priame prepojenie s reálnymi javmi, ktoré prírodoveda skúma. Pri *transmisívnom prístupe* sa však neuplatňujú základné prvky konštruktivismu, ktorý umožňuje žiakom skúmať prírodovedné javy prostredníctvom vlastných skúseností, t.j. aktívne sa učiť v reálnych životných situáciách (Driver, Bell, 1986). Na hodinách prírodopisu/biológie však dochádza k silným obmedzeniam (časovým aj priestorovým), ktoré neumožňujú žiakom skúmať prírodovedné javy v ich prirodzenom prostredí. Jednou z možností je aplikácia neformálneho prírodovedného vzdelávania do našich škôl (Žoldošová et al., 2004), ktoré sa často uvádza ako protipól tradičnej výučby (Salmi, 2003). V súčasnosti sú známe výskumy neformálneho vzdelávania (Leach et al., 1995; Strommen, 1995; Özkan et al. 2004; Jarvis, Pell, 2004) zamerané na vplyv skúseností z prírodného prostredia na osvojenie ekologických poznatkov, ktoré sú u žiakov analyzované použitím vicerych merných nástrojov. Preto cieľom predkladaného výskumného projektu je zistiť *vplyv skúsenostného vyučovania v prírode*, ako dominantnej didaktickej metódy konštruktivistického prístupu na formovanie ekologického myslenia a uvažovania žiakov. Ďalším cieľom je zistiť vplyv experimentálneho pôsobenia na formovanie *žiackych postojov* a analyzovať kvalitatívnu úroveň *žiackych vedomostí a predstáv* opierajúcich sa o vybraný typ študovaného ekosystému. Pri zisťovaní kvalitatívnej úrovne žiackych vedomostí sme použili metódu *pojmového mapovania, vedomostných testov, dvojúrovňových testov* a *žiackej kresby*, ktorá by mala bližšie zachytiť znalosť problematiky a štruktúru poznatkov o skúmanom ekosystéme. Preto základným cieľom, ktorý sme si stanovili bolo zostaviť a následne zrealizovať experimentálny model vyučovania ekológie so zameraním na pôdny ekosystém priamo v teréne a overiť efektívnosť metódy objavovania a bádateľskej činnosti žiakov pri formovaní žiackych postojov, vedomostí a predstáv v oblasti ekológie. Spracovaný didaktický materiál je súčasťou recenzovanej *príručky pre učiteľov* (Kvasničák In Žoldošová et al., 2004, s. 32-42) a odprezentovaných posterov *na národných a medzinárodných konferenciách* (Kvasničák, 2005a; Kvasničák et al., 2005a,b). Výsledky prvotného overenia vyučovacieho modelu ekológie sú spracované v recenzovaných publikáciách: Kvasničák, Prokop (2004), Kvasničák (2005b), Kvasničák et al. (2005c), Prokop et al. (2006a,b), Prokop et al. (2007), Kvasničák, Held (2008).

Radoslav Kvasničák:
*Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl*

Ciele a hypotézy výskumu

Cieľom výskumu bolo sledovať a vyhodnotiť *žiacke postoje* a kvalitatívnu úroveň vybraných ekologických kategórií *vo vedomostiach a predstavách žiakov* v experimentálnej a kontrolnej skupine respondentov v interakcii od typu základných škôl (vidiecka škola vs. mestská škola) ako dominantného vplyvu prostredia pri prvotnom formovaní vedomostí a predstáv z ekológie.

Na základe overenia skúsenostného vyučovania žiakov v teréne sme stanovili nasledujúce *hypotézy*:

H1: Experimentálna skupina žiakov podrobená vplyvu terénneho skúsenostného vyučovania sa od žiakov kontrolnej skupiny bude líšiť v postojoch zameraných na postoj žiakov k predmetu prírodopis, postoj k povolaniu prírodovedca, postoj žiakov k prírode a v názore na alternatívne spôsoby vyučovania prírodopisu.

H2: Experimentálna skupina žiakov podrobená vplyvu terénneho skúsenostného vyučovania experimentálnych modelov ekológie sa od žiakov kontrolnej skupiny - žiakov 9. ročníka základných škôl bude líšiť v predstavách a chápaní prírody.

H3: U žiakov experimentálnej skupiny metóda objavovania bude ovplyvňovať štruktúru a trvácnosť ekologických poznatkov a prehĺbovať vedecké chápanie ekologických vzťahov vo vybranom ekosystéme.

H4: Žiaci experimentálnej skupiny vidieckej základnej školy budú schopní adekvátnejšie používať vedomosti a poznatky získané konštruktivistickým prístupom ako žiaci experimentálnej skupiny obývajúci mestský typ základnej školy.

Metódy výskumu

Pedagogický výskum sme aplikovali na základe modifikovaných tematických plánov *v experimentálnych aj kontrolných skupinách* žiakov mestských a vidieckych základných škôl lokalizovaných v trnavskom a žilinskom kraji. Navrhnutý model ekológie bol realizovaný *vo forme terénneho skúsenostného vyučovania* a prakticky overený experimentálnou skupinou žiakov. Títo žiaci boli v roku 2004 v mesiacoch september - október v trvaní desiatich vyučovacích hodín podrobení krátkodobému vplyvu experimentálneho modelu ekológie v rámci vyučovania prírodopisu na príslušných desiatich základných školách. Experimentálnu vzorku tvorilo 128 žiakov mestskej školy a 99 žiakov vidieckej školy v celkovom počte 227 žiakov. Transmisívny prístup odovzdávania poznatkov bol uplatnený v kontrolnej skupine žiakov ako tradičný spôsob výučby prírodopisu v 9. ročníku ZŠ. Kontrolnú vzorku tvorilo 263 žiakov. Z tohto počtu pripadá na mestskú školu 129 žiakov a 134 žiakov na vidiecku školu. Zo spomínaného počtu žiakov bol každý respondent testovaný *štyri krát*, a to *pre-testom* (P1) pred realizáciou experimentálneho pôsobenia, ďalej *post-testom*

Radoslav Kvasničák:
*Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl*

(P2) (týždeň po realizácii experimentu). Trvácnosť žiackych vedomostí a predstáv sme v jednotlivých skupinách zhodnotili použitím retenčných testov. Podobne ako Jarvis, Pell (2004) sme *prvý retenčný test* (R1) aplikovali dva mesiace (december, 2005) a *druhý retenčný test* (R2) štyri mesiace (marec, 2005) po realizácii overovacieho vyučovania. Sumárne sme zvolenými mernými nástrojmi analyzovali žiacke postoje, kvalitatívnu úroveň vedomostí a predstáv z ekológie použitím *6860 testových hárkov* pre zvolený merný nástroj: *postojový dotazník* (N = 490), *projekčná technika* (N = 490), *dvojúrovňový test* (N = 1960), *test s voľnou tvorbou odpovede* (N = 1960), *pojmové mapovanie* (N = 1960), situovaných pre výskumné skupiny aj v rámci retenčných testov.

I. Postoje

Na zistenie vplyvu alternatívneho spôsobu vyučovania sme **metódou dotazníka** zisťovali zmeny v postojoch žiakov k prírodopisu. Pri zisťovaní postojov sme vybrali celkovo 12 otázok zameraných na:

- 1) *postoje k prírode,*
- 2) *postoje k predmetu prírodopis,*
- 3) *postoje k povolaniu prírodovedca,*
- 4) *postoj k alternatívnemu spôsobu výučby.*

Žiaci skórovali každý z 12 výrokov *Likertovou škálou* (Likert, 1932) od „úplne nesúhlasím“ po „úplne súhlasím“ (škála 1 – 5). Výroky s negatívnym významom boli pred analýzami skórované v opačnom poradí. Validita a reliabilita výrokov bola testovaná v predošlom výskume (Prokop et al., 2007), pričom koeficient reliability celého testu bol v tomto prípade dostatočne vysoký (*Cronbachovo alfa* = 0,703). Metodika skúmania žiackych postojov bola doplnená aj súborom otázok (s pozitívnou a negatívnou odpoveďou) situovaných aj v rámci testových položiek retenčných testov pričom obsahové spracovanie výrokov bolo nasledovné:

- 1) *prvotné skúsenosti s terénnym vyučovaním prírodopisu,*
- 2) *preferovanie výučby prírodopisu v prírodných podmienkach,*
- 3) *záujem o druhové názvoslovie rastlín a živočíchov,*
- 4) *voľba obľúbeného predmetu – prírodopis.*

Popri bipolárnom skórovaní žiackych výrokov sme sledovali aj genézu postojov v rámci retenčných testov situovaných pre výskumné skupiny mestských a vidieckych základných škôl. Reliability pre jednotlivé testy (pretest - P1, posttest - P2 a retenčné testy - R1, R2) sú nasledovné (*Cronbachovo alfa*: P1 = 0,401, P2 = 0,375, R1 = 0,475, R2 = 0,541). Spôľahlivosť použitého merného nástroja sa javí byť preukázateľná aj v druhom retenčnom teste (*Cronbachovo alfa* = 0,541).

II. Vedomosti

Pri zisťovaní kvalitatívnej úrovne žiackych vedomostí bola použitá *metóda dvojúrovňových testov*, testov s voľnou tvorbou odpovede a

Radoslav Kvasničák:
*Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl*

pojmového mapovania (*sumárny koeficient reliability testov: Cronbachovo alfa=0,856*), ktorá by mala bližšie zachytiť znalosť problematiky a štruktúru poznatkov o ekosystéme. Súčasťou testovacieho hárku je *test s voľnou tvorbou odpovede*, ktorý bol zostavený na základe skúmaných ekologických kategórií (*ekosystém, biotické, abiotické a potravné vzťahy*) a doplnený o testové položky zamerané na *metodiku zberu a druhové názvy* modelových zástupcov živočíchov. Ako vyhodnotenie sme použili skóre, ktoré sme pridelovali na základe úspešnosti jednotlivých položiek, pričom koeficient reliability vedomostného testu bol vysoký (*Cronbachovo alfa = 0,829*). V našom experimente sme použili *dvojúrovňový test* so 4 otázkami (každá s dvomi úrovňami) zamerané na vedomosti z ekológie. Otázky sa týkali spomínaných ekologických kategórií, čo umožňovalo ďalšiu analýzu rozdielov vo vedomostiach žiakov o jednotlivých kategóriách, ale aj objektivitu pri ich vyhodnocovaní. Reliabilita testu bola podobná ako v prípade bipolárneho hodnotenia žiackych postojov (*Cronbachovo alfa = 0,658*). Vo výskume sme použili ako metódu aj *pojmové mapovanie* s vysokým koeficientom reliability (*Cronbachova alfa = 0,821*), ktorú autori (Bílek et al., 2001) charakterizujú ako *pojmovú sieť* – tzv. „pavučia“ pojmová mapa. Použitím spomínaného merného nástroja sme testovali ekologické kategórie s rovnakým zameraním ako v prípade dvojúrovňových testov a testov s voľnou tvorbou odpovede, čo umožňovalo u žiakov vyhodnotiť v rámci vedomostí ich štruktúru a hĺbku pochopenia danej problematiky a v rámci retenčných testov aj trvácnosť osvojených vedomostí.

III. Predstavy

V tomto výskume bola ako výskumný nástroj pre odhalenie žiackych predstáv použitá *projekčná technika*, ktorej podstatou je teória, že človek do produktov svojej činnosti premieta svoje vedomosti, predstavy, skúsenosti (Nakonečný, 1997). Pri zisťovaní kvalitatívnej úrovne žiackych predstáv o skúmanom ekosystéme sme použili *metódu žiackej kresby*, s vysokým koeficientom reliability (*Cronbachovo alfa = 0,771*), ktorá by mala bližšie zachytiť znalosť problematiky a štruktúru ekologických poznatkov. Žiaci mali za úlohu nakresliť *úplný pôdny ekosystém* so svojimi zložkami a schematicky znázorniť *potravnú pyramídu* s druhovými *zástupcami organizmov* charakteristickými pre daný typ ekosystému. V žiackych kresbách sme analyzovali aj potravnú pyramídu pôdneho ekosystému, ktorú sme skórovali na základe uvedenia konkrétnych príkladov reducentov, producentov, konzumentov I. a II. a ich správneho zaradenia v potravnovej pyramíde. Získané údaje boli štatisticky analyzované pre jednotlivé výskumné skupiny v rámci vidieckych a mestských základných škôl.

Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl

Výsledky výskumu

Použitím merných nástrojov sme získali údaje, ktoré boli podrobené štatistickej analýze pomocou programov *Statistica ver. 7 for Windows* a *Microsoft Excel 2003*. Frekvencia výskytu jednotlivých analytických kategórii bola v uvedených merných nástrojoch porovnávaná neparametrickým χ^2 testom (Chí kvadrát 2x2), ktorý sme použili pri vyhodnocovaní potencionálnych faktorov ako typ výskumných skupín (experimentálna vs. kontrolná) a v rámci interakcie mestských a vidieckych škôl. Údaje boli vzájomne porovnávané na hladine štatistickej významnosti $\alpha = 0,5$. Faktory a premenné boli vo výskumných nástrojoch analyzované aj na základe *univariátnej* a *multivariátnej analýzy kovariancie* (ANCOVA, MANCOVA). Získané výsledky výskumu a ich *signifikantné vplyvy* sú v tabuľkách vyznačené *zvýrazneným* typom písma. Podrobná štatistická analýza vybraných faktorov a sledovaných ekologických kategórii študovaného ekosystému je súčasťou získaných výsledkov výskumu dizertačnej práce (Kvasničák, 2006).

I. Analýza žiackych postojov

Vo výskume sme skúmali, či sa vplyvom krátkodobého neformálneho vzdelávania v teréne menia postoje žiakov k prírode. Popri potenciálnom vplyve neformálneho vzdelávania sme sa zamerali aj na faktory, ktoré boli predošlými štúdiami označené za signifikantné - t.j. *vplyv pohlavia respondentov* (Jones et al., 2000), *umiestnenia školy* (Strommen, 1995; Kvasničák, Prokop, 2004) a *vplyv experimentálnej manipulácie* v prírodovedne zameraných prácach (Chen, Raffan, 1999; Downie, Barron, 2000; Dawson, Schibeci, 2003). V post-teste sa potvrdil signifikantný vplyv ($P < 0,05$) *experimentálnej vs. kontrolnej skupiny* v troch sledovaných dimenziách (povolanie, príroda, výučba). *Oblúbenosť prírodopisu* ako predmetu nevykazovala hodnotu štatistickej významnosti ($P > 0,05$). Podobne aj v *post-teste* sme zistili signifikantné rozdiely ($P < 0,05$) v samotnom skóre medzi jednotlivými výskumnými skupinami a dimenziami postojov (**Graf č. 1**). Postoje žiakov *k prírode* a *k výučbe prírodopisu* dosahovali pozitívne skóre (v priemere 3,7 – 4,3), avšak postoje *k predmetu prírodopis* neboli štatisticky významné (priemer 3,5). Najvýraznejší rozdiel možno vidieť medzi skupinami v postojoch žiakov *k povolaniu prírodovedca* ($P < 0,001$). Súčasťou štatistického vyhodnotenia výskumných skupín bol aj postojový atribút zameraný na *vzťah k prírode* - k druhovému názvosloviu pozorovaných resp. nepozorovaných rastlín a živočíchov v ich prirodzenom prostredí (**Graf č. 2**). Uvedené rozdiely medzi skupinami boli vo všetkých prípadoch (P1 až R2) štatisticky významné ($P < 0,05$). Najvýraznejšie rozdiely ($P < 0,001$) v postojoch žiakov sa prejavili v retenčných testoch (R1 a R2). Zo získaných výsledkov vyplýva, že postoje žiakov základných škôl sú ovplyvniteľné aj krátkodobým neformálnym vyučovaním priamo, čím bola *dokázaná*

Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl

hypotéza (H1) opierajúca sa o formovanie žiackych postojov vplyvom terénneho skúsenostného vyučovania v podmienkach prírody.

II. Analýza žiackych kresieb

Ako je uvedené v **tabuľke č. 1**, v post-teste sa potvrdil vysoký signifikantný vplyv ($P < 0,001$) *experimentálnej vs. kontrolnej skupiny* v skúmaných kategóriách (*nákres pôdneho ekosystému, trofická pyramída, druhové názvy organizmov a ekosystém – vzájomné vzťahy*). Signifikantný trend ($P < 0,001$) sme zaznamenali aj pri hodnotení typu školy (vidiek vs. mesto) a ostatných faktorov v nasledovných interakciách (škola x skupina a skupina x pohlavie). Pohlavie respondentov ako signifikantný prediktor ($P < 0,05$) bol zistený iba v interakcii so skupinou respondentov, napriek tomu rozdiely v žiackych predstavách medzi chlapcami a dievčatami som nezaznamenal. Z celkového hodnotenia výsledkov ekologických kategórií skúmaného ekosystému vyplýva percentuálna úspešnosť experimentálnej vzorky žiakov základných škôl ($P < 0,05$). Porovnateľne nízke skóre pri zobrazovaní jednotlivých zložiek ekosystému získala kontrolná skupina respondentov (**Tabuľka č. 2**). Pri *znázornení pôdy a pôdnych zložiek* bol v kresbách žiakov experimentálnej skupiny (94 %) zistený výrazný signifikantný vplyv ($P < 0,0001$). U kontrolnej skupiny sa pôdna zložka v ekosystéme vyskytovala s nižšou frekvenciou (81 %). Uvedená skutočnosť zrejme vyplýva zo skúsenosti (empírie), získanej pri skúmaní jednotlivých zložiek pôdneho ekosystému priamo v prírode. Zaujímavé je nízke zobrazovanie *slnka a slnečného žiarenia* experimentálnou (20 %) a kontrolnou skupinou (27 %). Získané hodnoty nie sú na hladine štatistickej významnosti ($P < 0,5$). Podobný vplyv skúsenostného vyučovania v teréne som evidoval aj pri zobrazovaní *antropických zásahov do prostredia - skládka odpadov* ($P < 0,001$). Metodika zberu zoologického materiálu (*zemná pasca*) bola žiakmi experimentálnej skupiny (65 %) zobrazovaná častejšie ako v kontrolnej skupine (8 %), ktorá sa experimentálneho pôsobenia nezúčastnila ($P < 0,0001$). Ďalším skúmaným faktorom pôdneho ekosystému bolo zakreslenie *živých zložiek prostredia*. Žiaci mali charakterizovať pôdny ekosystém na základe typických zástupcov *živočíchov a rastlín*. Žiaci experimentálnej skupiny dali do vzťahov s pôdnym ekosystémom viac organizmov (najmä živočíchov) ako žiaci kontrolnej skupiny. Rozdiely medzi výskumnými skupinami boli štatisticky preukázané ($P < 0,05$). Na základe analýzy žiackych kresieb bola *dokázaná hypotéza (H2)*, že *predstavy o študovaných objektoch získané konštruktivistickým prístupom sú schopní žiaci experimentálnej skupiny použiť adekvátnejšie ako žiaci kontrolnej skupiny*, ktorí sa skúsenostného vyučovania nezúčastnili.

Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl

III. Analýza žiackych vedomostí

Vo výskume sme sa zamerali aj na analýzu poznatkového systému žiaka použitím merných nástrojov: dvojúrovňový test, test s voľnou tvorbou odpovede a pojmové mapovanie. Hĺbkou pochopenia skúmaných atribútov z ekológie sme analyzovali použitím dvojúrovňového testu (DT). Kvantitatívna úroveň poznatkov z ekológie bola u žiaka sledovaná testom s voľnou tvorbou odpovede (TVO). Štruktúra poznatkového systému žiaka bola analyzovaná na základe pojmového mapovania (PM). Použité merné nástroje boli vo výskumných skupinách situované vo forme retenčných testov, čím bola u žiakov sledovaná trvácnosť osvojených poznatkov z ekológie. Ako je zrejmé z **tabuľky č. 3**, významný vplyv vybraných faktorov sa početne prejavil na úrovni použitých merných nástrojov (DT, TVO, PM). Štatisticky významný rozdiel ($P < 0,05$) som evidoval v interakcii pohlavia respondenta, typu skupiny (experimentálna vs. kontrolná) a umiestnenia školy (vidiek vs. mesto). Hodnotu štatistickej významnosti potvrdili aj interakcie medzi faktormi (škola x skupina a škola x pohlavie). Súčasťou hodnotenia žiackych vedomostí a predstáv boli aj *trofické vzťahy v ekosystéme*. Použitými mernými nástrojmi som zistil medzi skupinami nasledovné významné rozdiely (**Graf č.3**). *Dvojúrovňový test* vykazoval hodnotu štatistickej významnosti v *prvej úrovni* ($P < 0,05$), kde žiaci mali priradiť modelových zástupcov pôdneho ekosystému (utekáčik poľný, bystruška fialová...) do trofickej kategórie konzumentov. Výrazné významné rozdiely sme zistili aj vo *vedomostnom teste*, kde úlohou žiakov bolo uviesť príklady organizmov na jednotlivé stupne potravinovej pyramídy (reducent, producent, konzument I. a konzument II.). Rovnaké percentuálne hodnotenie (76 %) sme zaznamenali medzi výskumnými skupinami aj *pri všeobecnej charakteristike trofických kategórií*. Žiaci experimentálnej skupiny boli úspešnejší (70 %) aj *pri výbere centrálného pojmu - potravinová pyramída* ($P < 0,01$). Štruktúra poznatkového systému kontrolnej skupiny žiakov bola percentuálne nižšia (41 %). *Hierarchické priradovanie pojmov* v pojmovom mapovaní nebolo v rámci skupín ($e = 66$ %, $k = 55$ %) štatisticky významné ($P > 0,05$). Zo získaných výsledkov pravdepodobne vyplýva, že úroveň poznatkového systému môže byť pozitívne ovplyvnená skúsenostným vyučovaním v prírode, kde trofická závislosť pozorovaných organizmov zohráva dôležitú úlohu. Ako vyplýva z **grafu č. 4** genéza poznatkového systému zameraného na *ekologické vzťahy* v ekosystéme sa výrazne prejavili v experimentálnej skupine žiakov ($P < 0,01$) testovaných pred realizáciou (P1) a po realizácii experimentálneho pôsobenia (P2, R1, R2). Uvedená skutočnosť zrejme vyplýva z komplexného chápania ekosystému ako otvorenej sústavy živých a neživých zložiek v interakcii so skúmaným prostredím. Bola teda dokázaná aj stanovená *hypotéza (H3)*, že u žiakov *experimentálnej skupiny práve metóda objavovania ovplyvňuje štruktúru a trvácnosť ekologických poznatkov* a prehĺbuje u žiakov vedecké chápanie ekologických pojmov vo vybranom ekosystéme.

Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl

IV. Identifikácia žiackych vedomostí v mestských a vidieckych základných školách

Vo výskumnej časti projektu sme sa zamerali aj na zisťovanie poznatkového systému žiakov navštevujúcich mestský resp vidiecky typ základnej školy. Úroveň osvojených vedomostí z ekológie som skúmal v rámci výskumných skupín (experimentálna vs. kontrolná), ktoré som porovnal Chi kvadrát testom. Predmetom skúmania boli ekologické kategórie (*Tabuľka č. 4*), ktorých sumárne skóre bolo porovnané na základe vedomostného testu s voľnou tvorbou odpovede s vysokým koeficientom reliability ($0,829$). Výsledné skóre skúmaných atribútov bolo porovnávané v interakcii vidieckej a mestskej školy, u žiakov zúčastnených na terénnom vyučovaní a u žiakov, ktorý sa experimentálneho vplyvu nezúčastnili. Na základe získaných výsledkov sa potvrdil signifikantný vplyv v prospech vidieckej základnej školy vo všetkých skúmaných atribútoch. Ako vyplýva s percentuálneho hodnotenia *abiotických zložiek* ekosystému, žiaci vidieckych škôl boli po absolvovaní kurzu úspešnejší ako žiaci navštevujúci mestský typ školy ($P < 0,05$). Podobné štatistické rozdiely sme zistili aj v rámci kontrolnej skupiny respondentov ($P < 0,05$). Ďalšou sledovanou kategóriou boli „živé zložky“ pozorovaného ekosystému. V sledovaných skupinách sa javia byť vidiecke základné školy úspešnejšie, ako školy nachádzajúca sa v meste ($P < 0,05$), čo pravdepodobne súvisí s prírodným prostredím u žiakov navštevujúcich vidiecky typ základnej školy. Signifikantný vplyv sme zaznamenali aj pri skúmaní *trofických vzťahov* pôdneho ekosystému, kde žiaci experimentálnej skupiny vidieckej základnej školy ($P < 0,05$) boli úspešnejší ako žiaci mestskej základnej školy. Interakcia vidieckeho a mestského typu školy sa prejavila aj v kontrolných skupinách respondentov ($P < 0,05$). Osvojenie *druhového názvoslovía* pozorovaných živočíchov bolo tiež štatisticky významné vo vidieckych základných školách v rámci oboch výskumných skupín. Uvedená skutočnosť ovplyvňuje stanovenú hypotézu opierajúcu sa o poznatkovú úroveň vidieckych škôl, bez ohľadu na experimentálne pôsobenie. Použitá *metodika zberu*, ako hlavný atribút skúsenostného vyučovania v teréne tiež dosahoval v jednotlivých skupinách a typoch základných škôl štatistickú významnosť ($P < 0,01$). Uvedené štatistické rozdiely sú zaujímavé aj v kontrolnej skupine žiakov vidieckej ($P < 0,01$) a mestskej základnej školy ($P < 0,05$). Posledným sledovaným atribútom boli vzájomné vzťahy medzi biotickými a abiotickými zložkami v ekosystéme. Výrazný signifikantný rozdiel sa prejavil v oboch výskumných skupinách v interakcii vidieckej a mestskej základnej školy ($P < 0,05$). Na základe výsledkov získaných vedomostným testom a *potvrdením stanovenej hypotézy (H4)*, možno povedať, že žiaci navštevujúci vidiecky typ základnej školy sa javia byť vo všeobecnosti úspešnejší ako žiaci navštevujúci mestský typ základnej školy.

Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl

Diskusia

Zhrnutím výsledkov možno konštatovať, že medzi účastníkmi skúsenostného vyučovania a žiakmi kontrolnej skupiny nezúčastnenej na skúsenostnom vyučovaní v teréne sú výrazné rozdiely týkajúce sa ekologických vedomostí, predstáv a postojov. Zistili sme, že v kontrolnej skupine respondentov vedomosti a predstavy o abiotických faktoroch prostredia sú často len všeobecné - latentné, bez vnímania konkrétnejších vplyvov na živé organizmy (biotické faktory prostredia). Ďalším nápadným nedostatkom kontrolnej skupiny bola častá absencia ucelených druhových názvov modelových zástupcov živočíchov (hmyzu) viazaných na konkrétny typ ekosystému, hoci obdobný stav sme zistili aj u žiakov absolvujúcich skúsenostné vyučovanie v prírode. Ďalej, ako možno postrehnúť z predošlej analýzy, u kontrolnej skupiny respondentov absentuje komplexné chápanie potravných vzťahov pôdneho ekosystému - ako cenoticej viazanosti - fidelity modelových živočíchov (hmyzu) na substrát listovej opadánky. V neposlednom rade u kontrolnej skupiny žiakov absentuje aj vnímanie sveta reducentov - mikroorganizmov, baktérií, saprofytických húb a ich úloha pri rozklade látok a návrate energie späť do prostredia. Na túto skutočnosť poukazuje v kontrolnej skupine respondentov aj Leach et al. (1995, 1996a,b), ktorý skúmal predstavy a postoje žiakov o kolobehu látok v prírode. U žiakov zistil absenciu chápania vzájomných vzťahov medzi reducentami (mikroorganizmy, baktérie), producentami a konzumentami, ako základných trofických zložiek pri zachovaní homeostázy v prírode. Ako potvrdil náš výskum, stav ekologických vedomostí najmä u žiakov nezúčastnených na terénnom skúsenostnom vyučovaní je porovnateľne nízky a neopiera sa o základné poznatky teórie ekosystémov. Možno to vysvetliť na základe absencie skúsenosti (empírie) pri objavovaní ekologických vzťahov konkrétneho typu ekosystému, ale aj abstraktnosťou ekologických poznatkov týkajúcich sa abiotických, biotických a potravných vzťahoch skúmaného ekosystému. Spomenutá abstraktnosť týchto poznatkov si preto vyžaduje väčší časový priestor pri efektívnejšom získavaní vedomostí a predstáv formou vlastnej skúsenosti t. j. použitím progresívnej vyučovacej koncepcie - terénneho skúsenostného vyučovania. Podobné výsledky pedagogického výskumu dosiahli aj Košík, Hornáčková (2003), ktorí skúmali rozdiely v ekologických vedomostiach účastníkov a neúčastníkov biologickej olympiády. Na základe analýzy žiackych kresieb ekosystému zistili u žiakov nezúčastnených biologickej olympiády absenciu abiotických podmienok prostredia bez vzájomného vzťahu na živé organizmy. Najväznejší nedostatok spočíval v nezobrazení slnka a slnečného žiarenia ako počiatočného zdroja energie pre život. Podobné výsledky zistili aj u účastníkov biologickej olympiády, konkrétne pri žiackom chápaní toku energie látok a ekologickej rovnováhy v ekosystéme. Strommen (1995) zisťoval predstavy žiakov o lesnom ekosystéme s použitím dvoch merných nástrojov, ako sú interviu a projekčná technika (kresba). Na základe výsledkov výskumu tvrdí, že vedomosti žiakov sú variabilné a závisia

*Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl*

od typu školy (vidiecka vs. mestská škola) a vzdialenosti školy od prírodného prostredia – les. Ďalej porovnal efektívnosť použitých merných prostriedkov. Potvrdil, že analýzou žiackych kresieb nemožno v komplexnej miere zachytiť emocionálnu zložku žiackeho poznania, ktorá pramení z absencie vizuálneho kontaktu medzi učiteľom a žiakom a ich sociálnej interakcie. Interview naopak považuje za metódu, pomocou ktorej možno efektívne zachytiť aktuálne žiacke vedomosti v kontexte s emocionálnymi predstavami o skúmanom ekosystéme. Vzťah medzi výučbou ekológie priamo v teréne a postojmi študentov voči ochrane životného prostredia skúmali autori Fernández, Manzanal et al. (1999). Úlohou žiakov bolo učiť sa ekologické koncepty a aplikovať ich do riešenia problémov týkajúcich sa ochrany vodného ekosystému. Experimentálny dizajn bol zameraný na dve výskumné skupiny (experimentálna vs. kontrolná), ktorých úroveň chápania ekologických konceptov bola meraná kombináciou kvalitatívnych a kvantitatívnych výskumných metód (test s voľnou tvorbou odpovede a interview). Úroveň ekologického uvažovania žiakov bola porovnávaná v rámci skupín pred realizáciou experimentálneho pôsobenia (pre-test) a po absolvovaní kurzu v blízkosti študovaného ekosystému (post-test). Pri riešení problémových otázok boli žiaci experimentálnej skupiny lepší pri vyjadrovaní ekologických konceptov, ako žiaci patriaci do kontrolnej skupiny. Súčasťou štúdie poznatkového systému žiaka boli trofické vzťahy v ekosystéme a ich vplyv pri formovaní ekologického vedomia v kontexte s ochranou vodného ekosystému. Výsledkom výskumnej práce bol záver, že práca v teréne pomáha objasniť ekologické koncepty a zasahuje priamo do vývoja priaznivejších postojov voči ochrane životného prostredia. Autori štúdie (Özkan et al., 2004) skúmali vplyv orientovanej inštrukcie – textu na porozumenie ekologických koncepcií u žiakov siedmeho ročníka. Spracovali text ekologického konceptu v rámci predmetu prírodopis, ktorý umiestnili medzi žiakov (n = 58) experimentálnej skupiny. Kontrolná skupina dostala tradičnú inštrukciu. Výsledky nezávislej analýzy odhalili štatisticky významný rozdiel medzi priemerným skóre žiakov v oboch skupinách s ohľadom na ekologické koncepty v prospech experimentálnej skupiny. Hlavným účelom tejto štúdie bolo overiť efektívnosť orientovanej inštrukcie v eliminovaní chybných ekologických konceptov u žiakov použitím merného nástroja – dvojúrovňový test. Zistili, že práve testy viacnásobného výberu odpovede môžu pomôcť učiteľovi odhaliť existujúce koncepcie žiakov, ktoré nie sú totožné s vedeckými koncepciami. Potom, čo sa mylné koncepcie odhalia, učiteľ môže ľahko pomôcť žiakom získať vedecky prijateľnú koncepciu vyvinutím alternatívnych prístupov vyučovania. Učitelia môžu používať rôzne inštrukčné stratégie, aby eliminovali chybné koncepcie a podporili konceptuálnu zmenu. Mylné chápanie ekologických konceptov pred experimentálnym pôsobením odpovedá aj výsledkom výskumu (Wang, Andre, 1991; Chambers, Andre, 1997; Hynd et al., 1994). Na druhej strane štúdia autorov (Özkan et al., 2004), bola limitovaná na nízky počet žiakov základnej školy (58). V našom výskume podávame podobný experimentálny dizajn so zameraním na

*Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl*

genézu ekologických pojmov u žiakov dvoch výskumných skupín ($e = 227$, $k = 263$) reprezentovaných rôznou koncepciou zmenou (konštruktivistický vs. transmisívny prístup). Konštrukcia poznatkového systému z ekológie je u žiakov podporovaná skúsenostným vyučovaním v prírode. Zatiaľ čo transmisívny prístup je limitovaný na výučbu ekológie v školských podmienkach. Niekoľko nezávislých výskumov publikovalo problémy žiakov v chápaní ekologických vzťahov (Leach et al., 1995; Leach et al., 1996a,b; Eilam, 2002; Özkan et al., 2004), pričom v súlade so zisteniami citovaných autorov som zistil signifikantné rozdiely vo vedomostiach po aplikovaní netradičného prístupu. Podobne ako vo výskume Strommena (1995) sme potvrdili vplyv umiestnenia školy v meste alebo na vidieku na chápanie vzťahov v ekosystéme, pričom experimentálny dizajn nášho výskumu korešponduje s výskumom autorov Jarvis, Pell (2004). Ich článok pojednáva o zmenách v postojoch 300 detí vo veku 10 alebo 11 rokov zo štyroch škôl, ktorí navštívili anglické Národné vesmírne centrum (NSC). Postoje voči prírodopisu (science) a vesmíru boli skúmané pred experimentálnym pôsobením (pre-test), tesne po realizácii experimentu (pos-test) a následne retenčnými testami situovanými vo výskumných skupinách dva mesiace (prvý retenčný test) a päť mesiacov (druhý retenčný test) po experimentálnom vplyve. Predmetom skúmania boli aj zmeny v postojoch žiakov vplyvom krátkodobého experimentálneho pôsobenia. Po jeho realizácii sme metódou dotazníka zistili signifikantné zmeny v troch sledovaných dimenziách (postoje k výučbe prírodopisu, postoje k prírode a postoje k povolaniu prírodovedca). Najvýraznejší rozdiel sa prejavil medzi skupinami v postojoch žiakov k povolaniu prírodovedca, pričom podobné zistenia som evidoval aj počas výskumu z podobným experimentálnym dizajnom uverejnených v publikáciách Kvasničák et al. (2005) a Prokop et al. (2006a,b). Na rozdiel od iných prác (Kvasničák, Prokop, 2004; Prokop et al., 2007) som priamo nezistil vplyv pohlavia na postoje a predstavy žiakov o ekológii. Evidentný je najmä vplyv pohlavia na vedomosti z ekológie, kde dievčatá sa javia byť vo všeobecnosti úspešnejšie ako chlapci. Iné práce zamerané na sexuálne rozdiely (Jones et al., 2000) skúmali rozdiely v postojoch, nie vo vedomostiach, u ktorých je väčšia pravdepodobnosť zistenia rozdielov medzi chlapcami a dievčatami. Zistenú absenciu pohlavne podmienených rozdielov, ktoré sa dali očakávať najmä v postojoch, možno vysvetliť limitovanou vekovou vzorkou žiakov. Obsah učiva sa v každom ročníku mení a preto je možné, že sexuálne rozdiely sú viazané iba na niektoré ročníky (Prokop, P., Prokop, M., 2007). Podobne autori (Jarvis, Pell, 2004) zistili, že pozitívne postoje voči vede nielen ovplyvňujú vedomostný systém žiaka ale pozitívne môžu ovplyvniť aspiráciu pre budúce povolanie. Deti s pozitívnejšími postojmi voči vede ukazujú zvýšenú pozornosť v triede zúčastňovať sa vo vedeckých aktivitách (Germann, 1988). Vzájomný vzťah medzi postojom voči vede a úspechu v triede sa ukazuje ako dominantný voči dievčatám, aby im umožnil dosiahnuť vyššie skóre vo vedomostiach. Z uvedeného vyplýva, že vedecké centrá nielenže podporujú pozitívne

*Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl*

postoje voči vede resp. prírodopisu, ale môžu ovplyvniť aj úspech v škole (Hofstein, Rosenfeld, 1996; Ramey-Gassert, Walberg, 1994; Rennie, 1994; Rennie, McClafferty, 1996). Zvažujúc teórie učenia, ako je konštruktivizmus, práve prírodné prostredie je ideálne pre rozvíjanie kognitívnych procesov a vedeckých konceptov u žiakov v tom, že kladie dôraz na praktické aktivity vo vzťahu k predmetom skutočného sveta a vedomostiam so sociálnou interakciou (Falk-Koran, Dierking, 1986).

*Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl*

Záver a odporúčania pre pedagogickú prax

Z uvedených údajov, týkajúcich sa odlišnosti žiackych predstáv a vedomostí z ekológie ako aj žiackych postojov jednotlivých výskumných skupín a potvrdením stanovených hypotéz možno usúdiť, že žiaci experimentálnej skupiny boli *pozitívne ovplyvnení* experimentálnym vyučovacím modelom ekológie. Navrhnutý model skúsenostného vyučovania ekológie teda vplýva na formovanie žiackych postojov a ich ekologických vedomostí a predstáv týkajúcich sa skúmaného ekosystému. Možno povedať, že experimentálny výskum je prínosom v oblasti neformálneho vzdelávania, keďže prináša nový pohľad na vyučovanie ekológie formou skúsenostného vyučovania v teréne postaveného na báze pedagogického konštruktivizmu. Vyučovací model ekológie *môže v súčasnosti poslúžiť* pri realizácii neformálneho prírodovedného vzdelávania, napr. v školách v prírode, ale aj vo formálnom skúsenostnom vyučovaní prírodovedných predmetov. Prípadne ho možno použiť ako vzor, alebo kľúč pre tvorbu analogických didaktických modelov prírodovedného vzdelávania. Verím, že moderné formy a metódy, ktoré v terénnom vyučovaní používame, prispievajú k zvýšeniu záujmu o prírodovedné predmety tak zo strany žiakov, ako aj zo strany učiteľov.

Pod'akovanie

V závere by som chcel menovite vysloviť pod'akovanie všetkým pedagógom, ktorí mi pomohli pri realizácii výskumu na vybraných základných školách trnavského a žilinského regiónu: *PaedDr. Zuzana Pištová, PaedDr. Rastislav Rodák, PaedDr. Anton Puškár, PaedDr. Hana Vávrová, Mgr. Július Vítazka, Mgr. Mária Jurišová, Mgr. Jana Frolová, Mgr. Stanislava Grečnerová, Mgr. Slavomíra Mrvová, a Mgr. Lubomíra Kollárová.* Uskutočnený výskum bol súčasťou projektu dizertačnej práce a grantovej úlohy **KEGA 3-0003-02** s názvom projektu: *Integrované vyučovanie prírodovedných vied pre základné školy (včítane inovácie prípravy učiteľov).* Pod'akovanie patrí aj doc. PaedDr. Pavlovi Prokopovi, PhD. z katedry biológie PdF TU za pomoc pri štatistickom vyhodnotení získaných výsledkov. Získané výsledky pedagogického experimentu sú v súčasnosti pilotnými zisteniami v rámci implementácie výskumne ladenej koncepcie do sekundárneho

prírodovedného vzdelávania v Slovenskej republike (**The Fibonacci projekt 244684**, s dobou riešenia 2010 - 2013).

Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl

Literatúra

BÍLEK et al. (2001) *Psychogenetické aspekty didaktiky chémie*, Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové.

ČERNÁ, B. (1998) Integrovaná prírodovedná výuka v terénu. In *Příprava učitelů chemie (Sborník materiálů z celostátního semináře)*. Brno.

ČERNÝ, R., MATĚNOVÁ, V., PETR, J. (1995) Zkušenosti s ekologickou přípravou a výchovou budoucích učitelů na PdF JU v Č. Budějovicích. In LIŠKOVÁ E. (ed.) *Sborník Referátů celostátního workshopu „Ekologické vzdělávání a výchova na fakultách připravujících pedagogy“*. Praha, s. 25 – 29.

DAWSON, V., SCHIBECI, R. (2003) Western Australian high school students attitudes towards biotechnology processes. In *Journal of biological education*, 4/2003, s. 7-12.

DOWNIE, J. R., BARRON, N. J. (2000) Evolution and religion: attitudes of Scottish first year biology and medical students to the teaching of evolutionary biology. In *Journal of biological education*, 3/2000, s. 139-146.

DRIVER, R., BELL, B.F. (1986) Students' thinking and the learning of science: A constructivist view. In *School Science Review*, 67/1986, s. 443-456.

EILAM, B. (2002) Strata of comprehending ecology: looking through the prism of feeding relations. In *Science Education* 68/2002, s. 645 – 671.

FALK, J. H., KORAN, J. J., DIERKING, L. D. (1986) The things of science: Assessing the learning potential of science museums. In *Science Education*, 70/1986, s. 503-508.

FERNÁNDEZ-MANZANAL, R., RODRÍGUEZ-BARREIRO, L. M., CASAL-JIMÉNÉZ, M. (1999) Relationship between Ecology Fieldwork and Student Attitudes toward Environmental Protection. In *Journal of research in Science Teaching*, 4/1999, s. 431-453.

GERMANN, P. J. (1988) Development of the attitude toward science in school assessment and its use to investigate the relationship between science achievement and attitude toward science in school. In *Journal of Research in Science Teaching*, 25/1988, s. 689-703.

GITHUA, B., N., MWANGI, G. J. (2003) Students' mathematics self-concept and motivation to learn mathematics: relationship and gender differences among Kenya's secondary-school students in Nairobi and Rift Valley provinces. In *International Journal of Education Development*, 23/2003, s. 487-489.

HOFSTEIN, A., ROSENFELD, S. (1996) Bridging the gap between formal and informal science learning. In *Studies in Science Education*, 28/1996, s. 87-112.

HYND, C. R., McWHORTER, J. Y., PHARES, W. L., SUTTLES, C. W. (1994) The role of instruction in conceptual change in high school physics topics. In *Journal of Research in Science Teaching*, 31/1994, s. 933-946.

CHAMBERS, S. K., ANDRE, T. (1997) Gender, prior knowledge, interest and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. In *Journal of Research in Science Teaching*, 34/1997, s. 107-123.

CHEN, S. Y., RAFFAN, J. (1999) Biotechnology: student's knowledge and attitudes in the UK and Taiwan. In *Journal of biological education*, 1/1999, s. 17-23.

JARVIS, T., PELL, A. (2004) Factors Influencing Elementary School Children's Attitudes toward Science before, during, and after a Visit to the UK National Space Centre. In *Journal of research in science teaching*, 00/2004, s. 1-31.

JONES, M. G., HOWE, A., RUA, M. J. (2000) Gender differences in students' experiences, interests and attitudes toward science and scientists. In *Science Education*, 84/2000, s. 180-192.

KOŠÍK, R., HORNÁČKOVÁ, A. (2003) Ekologické vedomosti účastníkov biologickej olympiády. In *Pedagogická revue*, 5/2003, s. 499-510.

KVASNIČÁK, R. (2005a) Vybrané kapitoly z ekológie realizované formou terénneho skúsenostného vyučovania I. In *Acta facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis, Ser. D*, s. 23-26.

KVASNIČÁK, R. (2005b) Neformálne vyučovanie v teréne ovplyvňuje genézu postojov u žiakov základných škôl. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis, Ser. D*, s. 25 -35.

KVASNIČÁK, R. (2006) *Skúsenostné vyučovanie v teréne a jeho vplyv na formovanie postojov, vedomostí a predstáv z ekológie žiakov základných škôl*. Dizertačná práca I. časť. Trnava: Katedra biológie, Pedagogická fakulta Trnavská univerzita v Trnave.

KVASNIČÁK, R., PROKOP, P. (2004) Prírodovedné vzdelávanie v teréne a jeho vplyv na formovanie vedomostí a predstáv z ekológie u žiakov základných škôl. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis, Ser. B*, Trnava, str. 36-41.

KVASNIČÁK, R., HELD, L., KIRCHMAYEROVÁ, J., (2005a) Návrh modelu vyučovacích jednotiek zameraný na ekologické vzťahy pôdného ekosystému realizovaného formou terénneho skúsenostného vyučovania. In *Zborník referátov a posterov zo 4. národnej konferencie s medzinárodnou účasťou*, Nitra 15. – 17. decembra 2004. s. 94-96.

KVASNIČÁK, R., PROKOP, P., PIŠTOVÁ, Z. (2005) Vplyv krátkodobého neformálneho vyučovania na vedomosti a predstavy žiakov z ekológie, In *E-Pedagógium*, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, s. 28-39.

KVASNIČÁK, R., HELD, L. (2008) Model vyučovania ekológie so zameraním na ekologické vzťahy lesného ekosystému. In *Biológia, ekológia, chémia*, s. 27-30.

KUBÍČKOVÁ, J. (1996) Didaktické problémy zoologického cvičení v teréne. In *Východoslovenské biologické dni*, Prešov, s. 181 – 185.

LEACH, J., DRIVER, R., SCOTT, P., WOODROBINSON, C. (1995) Children's ideas about ecology 2: Theoretical background, design and methodology. In *International journal of science education*, 6/1995, s. 721-732.

LEACH, J., DRIVER, R., SCOTT, P., WOODROBINSON, C. (1996a) Children's ideas about ecology 2: Ideas found in children aged 5-16 about the cycling of matter. In *International journal of science education*, 1/1996, s. 19-34.

Radoslav Kvasničák:
*Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl*

- LEACH, J., DRIVER, R., SCOTT, P., WOODROBINSON, C. (1996b) Children's ideas about ecology 3: Ideas found in children aged 5-16 about the interdependency of organisms. In *International journal of science education*, 2/1996, s. 129-141.
- LIKERT, R. (1932) A technique for the measurement of attitudes. In *Archives of Psychology*, s. 1-55.
- NAKONEČNÝ, M. (1997) *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia.
- NOLA, R. (1997) Constructivism in science and science education: A philosophical critique. In *Science and Education*, 2/1997, s. 55 – 83.
- ÖZKAN, Ö., TEKKAYA, Ö. C., GEBAN, Ö. (2004) Understanding of Ecological Concepts. In *Journal of Science Education and Technology*, 1/2004, s. 95-105.
- POTTENGER, M., YOUNG, D. (1993) *Prírodoveda, Fast 1. Naše životné prostredie, 2. časť: Ekológia*. Bratislava: Výskumný ústav pedagogický.
- PROKOP, P., KVASNIČÁK, R., PIŠTOVÁ, Z. (2006a) Neformálne vyučovanie ekológie ovplyvňuje vedomosti a postoje žiakov k prírodopisu. In *Pedagogika*, 3/2006, s. 221-230.
- PROKOP, P., KVASNIČÁK, R., PIŠTOVÁ, Z. (2006b) Predstavy žiakov o ekosystémoch. In *Paidagogos*, 2/2006.
- PROKOP, P., PROKOP, M. (2007) Is biology boring? An analysis of students' interests toward biology. In *Journal of Biological Education*, 1/2007, s. 36 – 39.
- PROKOP, P., TUNCER, G., KVASNIČÁK, R. (2007) Short-Term Effects of Field Programme on Students' Knowledge and Attitude Toward Biology: a Slovak Experience. In *Journal of Science Education and Technology*, 3/2007, s. 247-255.
- RAMEY-GASSERT, L., WALBERG, H. J. (1994) Reexamining connections: Museums as science learning environments. In *Science Education*, 78/1994, s. 345-363.
- RENNIE, L. (1994) *Measuring learning at that CSIRO, Science Education Centre Identity, icons and artefacts*. Paper presented at 1994 Museums Australia Conference, Fremantle.
- RENNIE, L., McCLAFFERTY, T. P. (1996) Science centres and science learning. In *Science Education*, 27/1996, s. 53-98.
- RENNINGER, K, A. (2000) Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In SANSONE, C., HARACKIEWICZ, J. M. *Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*, San Diego, CA: Academic Press, s. 373-404.
- SALMI, H. (2003) Science centers as learning laboratories: Experiences of Heureka, the Finnish Science Centre. In *International Journal of Technology Management*, 25/2003, 460 – 476.
- STROMMEN, E. (1995) Children's conceptions of forests and their inhabitants. In *Journal of Research in Science Teaching*, 7/1995, s. 683-698.
- UŠÁLPVÁ, K. (1998) *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky biológie (scriptum)*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl

WANG, T., ANDRE, T. (1991) Conceptual change text versus traditional text and application questions versus no questions in learning about electricity. In *Contemporary Educational Psychology*, 16/1991, s. 103-116.

ŽOLDOŠOVÁ, K., PROKOP, P., KIRCHMAYEROVÁ, J. (2001) Neformálne prírodovedné vzdelávanie v teréne. In *Zborník príspevkov z okresnej konferencie, „Ako ďalej v environmentálnej výchove“*, Trnava: PolyCop, s. 71-81.

ŽOLDOŠOVÁ, K. (et al.) (2004) *Prírodovedné vzdelávanie v teréne*. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita.

Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl

Tabuľky a grafy

Tabuľka č. 1: Výsledky testovania potenciálnych faktorov ovplyvňujúcich skúmané atribúty žiackych kresieb (ANCOVA)

Table 1: The results of testing the potential factors affecting the attributes studied student drawings (ANCOVA)

Ekologické kategórie	d. f.	Nákres ekosystému		Potravová pyramída		Druhovú názvy		Ekosystém vzťahy	
		F	P	F	P	F	P	F	P
Vek	1	0,705	0,402	2,688	0,102	0,635	0,426	0,454	0,501
Škola (mesto vs. vidiek)	1	6,583	0,011	6,453	0,011	15,63	0,000	17,98	0,000
Skupina (experim. vs. kontrol.)	1	41,42	0,000	12,79	0,000	245,7	0,000	33,37	0,000
Pohlavie	1	2,209	0,138	2,970	0,085	0,167	0,683	1,692	0,194
Škola x skupina	1	0,002	0,967	0,206	0,650	6,180	0,013	5,691	0,017
Skupina x pohlavie	1	2,301	0,130	1,486	0,223	6,041	0,014	0,001	0,973

Tabuľka č. 2: Percentuálna úspešnosť (%) zobrazovania skúmaných atribútov žiackych kresieb v jednotlivých skupinách respondentov (χ^2 - test 2x2)

Table 2: Percentage success rate (%) display attributes examined pupils' drawings in different groups of respondents (χ^2 - test 2x2)

Ekologické kategórie	Abiotické faktory		Biotické faktory		Antropické vplyvy	
	Pôda	Slnko	Rastliny	Živočíchy	Zem.pasca	Skládka
Experimentálna skupina	94	20	96	68	65	41
Kontrolná skupina	81	27	78	77	8	25
χ^2 - test 2x2; df=1	17,7006	2,7203	3,2958	6,1038	17,8243	14,7468
P	0,0000	0,0991	0,0495	0,0135	0,0000	0,0001

Tabuľka č. 3: Výsledky testovania potenciálnych faktorov ovplyvňujúcich žiacke vedomosti testované mernými nástrojmi (MANCOVA)

Table 3: The results of testing the potential factors affecting pupils' knowledge gauging instruments tested (MANCOVA)

Merný nástroj	Dvojúrovňový test			Test s voľnou tvorbou odpovede			Pojmové mapovanie		
	df	F	P	df	F	P	df	F	P
Vek	4,478	1,588	0,176	3,479	1,971	0,117	4,478	0,678	0,608
Škola (mesto vs. vidiek)	4,478	10,02	0,000	3,479	12,449	0,000	4,478	20,669	0,000
Skupina (experim. vs. kontrol.)	4,478	4,636	0,001	3,479	3,130	0,025	4,478	5,279	0,000
Pohlavie	4,478	2,650	0,033	3,479	3,132	0,025	4,478	3,847	0,004
Škola x skupina	4,478	7,682	0,000	3,479	2,988	0,031	4,478	3,377	0,010
Škola x pohlavie	4,478	2,644	0,033	3,479	3,521	0,015	4,478	1,870	0,114
Skupina x pohlavie	4,478	1,611	0,170	3,479	2,127	0,096	4,478	1,112	0,350

Tabuľka č 4: Vedomosti žiakov o ekosystéme v jednotlivých skupinách mestských a vidieckych základných škôl (χ^2 - test 2x2)

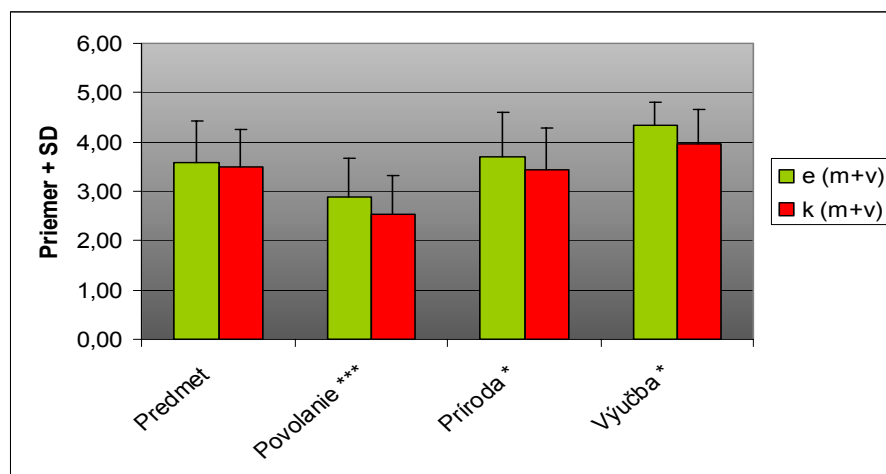
Table 4: Knowledge about the ecosystem of students in different groups of urban and rural primary schools (χ^2 - test 2x2)

Ekologické kategórie	Skupina	Škola	N	%	SD	χ^2 - test	df	P
Abiotické zložky	Experimentálna skupina	Mesto	128	66	2,2180	2,9912	1	0,0837
		Vidiek	99	79	1,7355			
	Kontrolná skupina	Mesto	129	77	1,9482	3,1539	1	0,0757
		Vidiek	134	88	1,5152			
Biotické zložky	Experimentálna skupina	Mesto	128	54	2,2911	13,7239	1	0,0002
		Vidiek	99	64	2,1195			
	Kontrolná skupina	Mesto	129	53	1,7585	15,2712	1	0,0001
		Vidiek	134	63	1,9668			
Potravové vzťahy	Experimentálna skupina	Mesto	128	68	2,1170	9,0128	1	0,0027
		Vidiek	99	76	1,9084			
	Kontrolná skupina	Mesto	129	58	1,8220	4,8565	1	0,0275
		Vidiek	134	75	1,7735			
Druhové názvy organizmov	Experimentálna skupina	Mesto	128	61	2,2739	14,0037	1	0,0002
		Vidiek	99	71	1,8564			
	Kontrolná skupina	Mesto	129	43	2,1474	10,1633	1	0,0014
		Vidiek	134	68	1,9481			
Metodika zberu	Experimentálna skupina	Mesto	128	75	0,8197	3,0536	1	0,0806
		Vidiek	99	97	0,2386			
	Kontrolná skupina	Mesto	129	57	0,9462	9,5096	1	0,0020
		Vidiek	134	80	0,7230			
Ekosystém vzťahy	Experimentálna skupina	Mesto	128	46	1,5914	8,5294	1	0,0035
		Vidiek	99	56	1,5446			
	Kontrolná skupina	Mesto	129	24	1,1165	15,1266	1	0,0001
		Vidiek	134	61	1,3960			

Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl

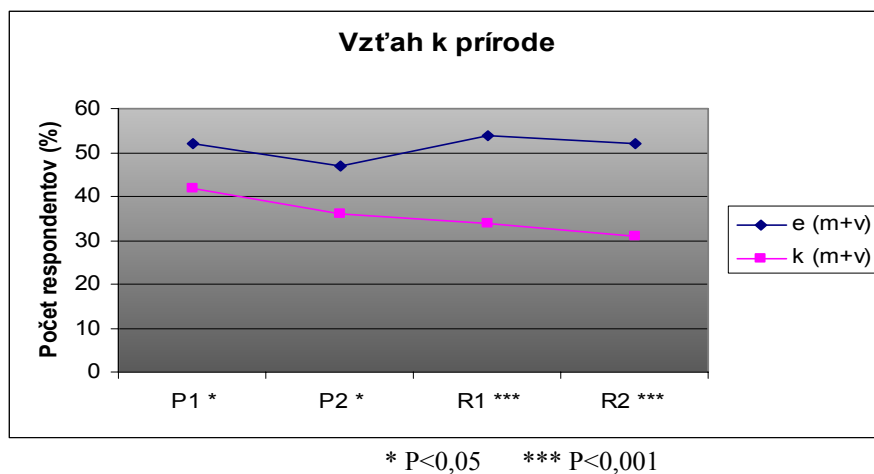
Graf č. 1: Rozdiely v postojoch po absolvovaní kurzu (post-test) medzi experimentálnou (e) a kontrolnou (k) skupinou respondentov (ANCOVA)

Figure 1: Differences in attitudes after completing the course (post-test) between the experimental (e) and control (k) group of respondents (ANCOVA)

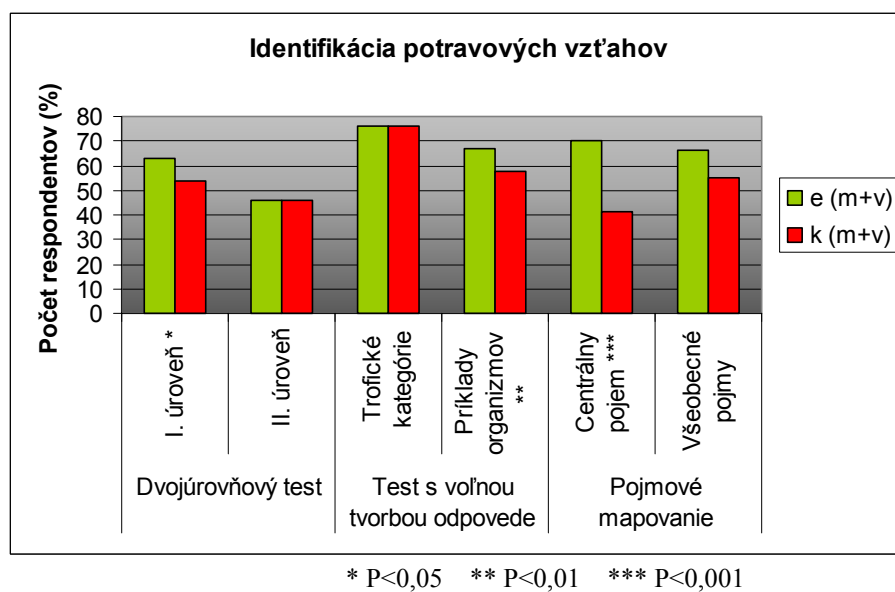


* P<0,05 *** P<0,001

Graf č. 2: Genéza žiackych výrokov v jednotlivých testoch experimentálnej (e) a kontrolnej (k) skupiny respondentov zameraných na skúmaný atribút (χ^2 - test 2x2)
Figure 2: Genesis of the student statements in each experimental test (s) and control (k) groups of respondents to explore attribute (χ^2 - test 2x2)



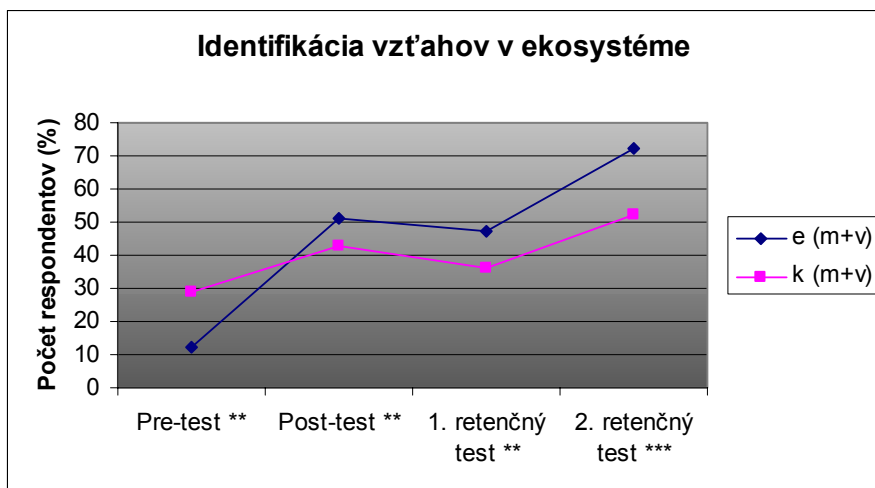
Graf č. 3: Identifikácia trofických vzťahov pôdneho ekosystému mernými nástrojmi v experimentálnej (e) a kontrolnej (k) skupine respondentov
Figure 3: Identification of the soil ecosystem trophic relationships gauging instruments in the experimental (e) and control (k) group respondents



Radoslav Kvasničák:
 Skúsenostné vyučovanie
 v teréne a jeho vplyv na
 formovanie postojov,
 vedomostí a predstáv
 z ekológie žiakov
 základných škôl

Graf č. 4: *Percentuálne vyhodnotenie vzťahov v ekosystéme použitím retenčných testov v experimentálnej (e) a kontrolnej (k) skupine respondentov*

Figure 4: *The percentage evaluation of relations in the ecosystem using the retention test in the experimental (e) and control (k) group of respondents*



** P<0,01 *** P<0,001

Radoslav Kvasničák:
Skúsenostné vyučovanie
v teréne a jeho vplyv na
formovanie postojov,
vedomostí a predstáv
z ekológie žiakov
základných škôl

INTERPERSONÁLNY A INTERKULTURÁLNY KONFLIKT V DETSKEJ KULTÚRE V PODMIENKACH MATERSKEJ ŠKOLY

Interpersonal And Intercultural Conflict In Children's Culture In The Conditions Of Kindergarten

Zuzana Moncmanová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF TU
Priemyselná 4
918 43 Trnava
email: sapientiavera@gmail.com

Abstract: The paper deals with children's peer culture in the conditions of pre-school education using functionalistic view and relationship of cultural majority and minority as well as similarity of structure teachers/children. The children are perceived as newcomers to majority culture of adults, realizing the existence of their minority culture that the children create in interaction with adults and other children. Our central effort, using qualitative methodology and implanted qualitative design – ethnography in a context of concrete kindergarten and closer focus on the topic of intercultural and intracultural conflict, is to create a portrait of action culture of children. Having support in terminology and research results of several expert authorities from various fields of science, the paper is trying, with non-traditional and unique form, to cope with the topic using significant interdisciplinary overlap and to help partial inhibition of view at children's culture created by the adults.

Key words: culture, cultural levels, cultural dimensions, minority, majority, children's culture, adults' culture, functionalist and interactional perspective, kindergarten, interpersonal and intercultural conflict, intercultural and intracultural dimension.

Úvod

Predložený príspevok rieši problematiku detskej rovesníckej kultúry v podmienkach predprimárneho vzdelávania. S nasadením funkcionalistickej i interakcionistickej optiky a s využitím vzťahu kultúrnej väčšiny a menšiny, ako i podoby štruktúry učiteľa/deti. Deti sú ponímané ako novo prichádzajúci členovia do majoritnej kultúry dospelých, uvedomujúc si existenciu ich minoritnej kultúry, ktorú vytvárajú v interakcii s dospelými a inými deťmi. Prostredníctvom kvalitatívnej metodológie a etablovaného kvalitatívneho dizajnu – etnografie v kontexte konkrétnej materskej školy a užšieho zaostrenia na problematiku interkultúrneho a intrakultúrneho konfliktu, je našou ústrednou snahou, vytvoriť portrét činnostnej kultúry detí. S oporou

o pojmový aparát a výskumné zistenia viacerých odborných “autorít“ z rôznych oblastí vedy sa pokúšame pomerne netradičnou a u nás ojedinelou formou, zhostiť témy s výrazným interdisciplinárnym presahom a napomôcť čiastočnému potlačeniu pohľadov na kultúru detí, skonštruovaných dospelými.

Zuzana Moncmanová:
*Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

1 Úrovne kultúry a dimenzie kultúry

Kultúra nie je vrodená, je daná naším sociálnym prostredím. Musíme ju na jednej strane odľúšiť od ľudskej prirodzenosti a na druhej strane od osobnosti daného jednotlivca. Je veľmi zložitý stanoviť presné hranice medzi osobnosťou, kultúrou a ľudskou prirodzenosťou. Tento problém je predmetom diskusií spoločenských vedcov (Hofstede, Hofstede, 2007).

Hofstede (1991) prirovnáva kultúru k akejsi cibuli. *Symboly, hrdinovia a rituály* sú podľa miery viditeľnosti pre vonkajšieho pozorovateľa tzv. šupkami cibule, ktoré chápe ako samostatné prvky kultúry a súhrne ich označuje ako **praktiky**. Tie predstavujú explicitnú časť kultúry, ktorá je navonok najľahšie identifikovateľnou vrstvou. Ich kultúrny význam je však skrytý a spočíva v tom, ako sú tieto prejavy chápané príslušníkmi danej kultúrnej skupiny. Jadro kultúry, ktoré nie je priamo pozorovateľné a jeho vlastnosti môžeme iba odvodiť z nášho správania, tvoria **hodnoty**. Tie predstavujú implicitnú rovinu kultúry. Hodnoty sú všeobecné tendencie k uprednostňovaniu určitých stavov skutočnosti pred inými, ktoré môžu mať kladnú a zápornú povahu. Osvojujeme si ich v našom živote veľmi skoro bez toho, aby sme si to úplne uvedomovali.

V priebehu života sa každý človek začleňuje do viacerých sociálnych skupín a kategórií, v ktorých prebieha proces socializácie a vďaka ktorým sa dostávame do kontaktu s rôznymi kultúrnymi vzormi a úrovňami. To znamená, že v sebe nesíme niekoľko vrstiev mentálneho programovania, ktoré zodpovedajú rôznym úrovňam kultúry. Ide o nasledovné úrovne kultúry:

- úroveň národnej kultúry,
- úroveň kultúry v súvislosti s určitým etnikom, náboženstvom alebo jazykom,
- úroveň kultúry spojená s rodovou rozdielnosťou,
- úroveň kultúry v súvislosti s príslušnosťou k určitej generácii,
- úroveň kultúry súvisiaca s príslušnosťou k určitej sociálnej triede,
- úroveň organizačnej kultúry (Hofstede, 1991).

Predmet nášho záujmu sa nachádza na povrchu tejto pomyselnéj cibule. Zameriame sa na činnostný systém kultúry. Presnejšie na súhrn činností, ktoré sociálna skupina detí vykonáva seba vlastným spôsobom. Kultúru detí možno podľa Hofstedeho modelu vymedziť ako úroveň kultúry v súvislosti s príslušnosťou k určitej generácii. Deti v materskej škole sú však súčasťou aj iných rovín kultúry – rodovej,

sociálnej a samozrejme, ich správanie je ovplyvňované aj kultúrou organizácie, v ktorej žijú. Najmä pri generačnom vymedzení treba podotknúť, že s využitím ďalších dvoch kultúrno-antropologických kategórií je možné deti ponímať ako kultúrnu minoritu a dospelých (príslušníkov odlišnej generácie) ako početne i mocensky silnejšie spoločenstvo v danom čase a priestore.

Novým pohľadom, ktorý Hofstede priniesol vydaním knihy *Dôsledky kultúry (Culture's Consequences, 1980)* bolo rozpracovanie piatich dimenzií kultúry:

- vysoký verzus nízky odstup od moci,
- individualizmus verzus kolektivismus,
- maskulinita verzus feminita,
- malá verzus veľká miera vyhýbania sa neistote,
- dlhodobá verzus krátkodobá orientácia.

Kultúrne dimenzie slúžia človeku ako jeden z čiastočných spôsobov poznávania kultúry v kultúrnych procesoch sociálnych inštitúcií. Dimenzie obsahujú dva protikladné póly, ktoré sú vo vzájomnom konflikte a sú označované ako tzv. paradoxy kultúry, s ktorými sa človek v sociálnom priestore neustále vyrovnáva. Tento kultúrny konflikt nevyjadruje len vyostrené stretnutie, ale odlišný spôsob chápania rôznych situácií a rozdielny spôsob následných reakcií aktérov. Práve v prípade skúmania kultúry detí v MŠ je zjavné, že uvedené konfliktné dimenzie kultúry často stoja v pozadí samotných detských konfliktov (mocenské konflikty, konflikty osobných záujmov, rodové konflikty a pod.).

„Kultúra je nenapísaná kniha obsahujúca pravidlá sociálnej hry, ktorú jej členovia odovzdávajú novo prichádzajúcim.“ (Hofstede, Hofstede, 2007, s. 38). Ak sa opäť vrátíme k vzťahu kultúrnej väčšiny a menšiny a k podobe štruktúry dospelí a detí, tak práve deti sú týmito novo prichádzajúcimi členmi. Sú menšina „ako prvok alebo skupina prvkov, ktoré v danej kultúre nevykazujú komplex spôsobilostí prijímať konštitutívne kultúrne subsystémy a v plnom rozsahu sa v nich kompetentne pohybovať. Nevyhnutná tendencia príslušnej society (väčšiny) k svojej kultúrnej reprodukcii ju potom vedie k tomu, aby svoje kultúrne stereotypy preniesla na tých, ktorí sú jej neadaptovanými, resp. potenciálnymi členmi“. Ide o proces postupnej kultúrnej asimilácie, ktorá je, ako uvádza Pupala, invariantnou (nemennou) charakteristikou výchovy (2004, s. 69). Výchova je v tomto prípade vnímaná ako sociokultúrny jav, špecificky sa viažuci na ľudské spoločenstvá produkujúce kultúru a život v nej je pre jej členov i pre ňu samotnú existenčne konštitutívny (podstatný), zabezpečujúci stabilizáciu sociokultúrneho priestoru v podobe medzigeneračného prenosu. Kultúrna kontinuita je zabezpečená procesmi postupnej asimilácie detí do väčšinovej kultúry dospelých. V oblasti inštitucionalizácie sa potom vzťah deti-dospelí mení na vzťah deti a učitelia. I keď učitelia vzhľadom na počet nemajú prevahu nad deťmi, sú reprezentantmi adultistickej väčšiny a symbolizujú kultúrou všeobecne prijímané spôsobilosti a modely správania. Výchova v zmysle asimilačného vzťahu majority a minority je čitateľná

*Zuzana Moncmanová:
Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

v štruktúre dospelí-deti aj vtedy, ak budeme brať do úvahy existenciu detskej kultúry. Dospelí sú totiž faktickou väčšinou v každej kultúre a kultúra je štruktúrne vystavaná na rozvinutých spôsobilostiach jej dospelých členov (Pupala, 2004). Uvedená charakteristika vzťahu kultúrnej majority a minority predstavuje základný teoretický rámec, o ktorý sa budeme opierať v našom príspevku.

Detská kultúra a jej teoretické perspektívy

V predchádzajúcej časti sme naznačili spôsob širšieho ponímania kultúry. Okrem iného z uvedeného vyplýva, že si danú kultúru osvojujú ľudia, ktorí žijú v rovnakom sociálnom prostredí. Čo znamená, že si kultúru osvojujú i deti v prostredí materskej školy. Ďalej sme poukázali na asymetrický vzťah kultúrnej minority a majority v štruktúre detí a dospelých, detí a učiteľov, resp. učiteliek materskej školy. Následne s nasadením *funkcionalistickej optiky* sú deti len určitým pasívnym funkčným prvkom v reprodukcií kultúry dospelých. Sú súčasťou širšieho spoločenstva, ktoré má vlastné hodnoty a deti sa im len prispôsobujú. Deti zapadajú do sociálneho a kultúrneho systému, čím prispievajú k fungovaniu kultúry a zachovávaní jej hodnôt (Kaščák, 2008). Vďaka využitiu tohto prístupu máme možnosť pozorovať, aký charakter nadobúda stretnutie dvoch kultúr, ktoré sa môže odohrávať vo vymedzenom sociálnom prostredí – v materskej škole a ako učiteľky, odovzdávateľky sociokultúrne adekvátnych obsahov, tieto obsahy presadzujú, odovzdávajú a reprodukujú.

V rámci tzv. *interakcionistickej perspektívy* sú deti chápané ako aktívni účastníci neustálych interakcií s inými deťmi a aj s dospelými. Práve z tohto pohľadu sa deti javia nielen ako prijímatelia kultúry, ale aj ako producenti unikátnej, svojbytnnej detskej kultúry. Konkrétne podmienky materskej školy, chápané ako priestor pre výskum špecifickej kultúry detí, viedli Corsara k tomu, aby vymedzil pojem detská rovesnícka kultúra ako „stabilný súbor aktivít alebo rutín, artefaktov, hodnôt a záujmov, ktoré deti vytvárajú a zdieľajú v interakcii s rovesníkmi“ (*a stable set of activities or routines, artifact, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers*) (1997, s. 95). Tzv. interpretačný prístup, ktorého je W. Corsaro predstaviteľom, prináša charakteristický pohľad na socializáciu v období detstva ako na kolektívny proces. Vyznačuje sa svojou deskriptívnosťou bez ambície akýchkoľvek celospoločenských presahov a hodnotení ich dôsledkov. Deti sa ponímajú nielen ako aktívni účastníci, ale ako sociálne aktívni účastníci vo vyjednávaní s ostatnými (dospelými alebo inými deťmi) (Ederová, Corsaro, 1999). Ponímanie detí ako sociálnych aktérov v rámci ich kultúry presadzuje koncepcia *dieťaťa ako architekta*. V tomto chápaní sa dieťa nielen prispôsobovaním a rešpektovaním pravidiel integruje do sociálneho sveta dospelých, ale je skutočným aktívnym sociálnym aktérom, vplýva na okolité dianie a utvára si vlastnú kultúru (Kaščák, 2008). Aktivity detí s rovesníkmi a ich kolektívna produkcia sú rovnako dôležité ako ich interakcia s dospelými. Teda i rodičia a učitelia sú účastníkmi

Zuzana Moncmanová:
*Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

vytvárania podoby detskej rovesníckej kultúry. Participácia detí a dospelých vplyva na kultúru detí i na svet dospelých (Mišíková, Uhrová, 2001).

Využitie oboch prístupov nám umožňuje vnímať v materskej škole konflikt majoritnej kultúry dospelých v zastúpení učiteľkami a minoritnej detskej rovesníckej kultúry, ale aj interpersonálne vzťahy medzi deťmi odohrávajúce sa v intrakultúrnom priestore. Dieťa sa tu dostáva do kontaktu s kultúrou dospelých, ale prostredníctvom interakcií s rovesníkmi v materskej škole kultúru spolu s rovesníkmi i vytvára. Je však veľmi pravdepodobné, že ich koexistencia nebude mať charakter úplne bezkonfliktného fungovania, pretože neexistuje „úplne bezkonfliktná spoločnosť“ (Wilmot, Hockerová, 2004, s. 15). Táto „konfliktná skutočnosť“ je predmetom našich výskumných snáh, ako i určitou garanciou ich opodstatnenosti a perspektívy.

Dva prezentované prístupy nám zároveň prinášajú i dva možné pohľady na vzniknuté konflikty, ktoré nadobúdajú interkultúrny rozmer – konflikty medzi minoritnou kultúrou detí a majoritnou kultúrou dospelých a intrakultúrny rozmer – konflikty vznikajúce vo vnútri detskej rovesníckej kultúry vo vzťahu dieťa-dieťa.

2 Konflikt v materskej škole ako interkultúrny a intrakultúrny fenomén

„Kultúra je neoddeliteľná od konfliktu, hoci ho nespôsobuje. Keď sa problémy vynoria na povrch v rodinách, organizáciách alebo v spoločnostiach, kultúra je stále prítomná, aby formulovala vnímanie, postoje, správanie a závery“ (LeBaron, 2003). Toto tvrdenie naznačuje vzájomnú prepojenosť kultúry a predmetu nášho skúmania – konfliktu. Mnoho antropologických výskumov bolo zameraných na štúdium zdvorilostných fenoménov, ale oveľa menej poznatkov máme o štruktúre odporujúcich sekvencií, ktoré sú všeobecne vnímané a hodnotené negatívne (Goodwinová, 2003). Z uvedeného vyplýva, že konflikty vznikajú - i keď zrejme nie v rovnakom rozsahu a intenzite - v každom sociokultúrnom prostredí, kultúru detí v podmienkach materskej školy nevynímajúc.

Ako sme však už naznačili, je potrebné si uvedomiť rozdiel medzi konfliktom vznikajúcim v rámci interkultúrnej dimenzie, ktorú v našom prípade vyjadruje vzťah dominantná kultúra dospelých v zastúpení učiteľkami verzus minoritná kultúra detí a v intrakultúrnej dimenzii, ktorú predstavuje detská rovesnícka kultúra a vzťah dieťa verzus dieťa. V prvom prípade ide o kultúrny konflikt a v druhom prípade o interpersonálny konflikt. Sme presvedčení, že oba konflikty môžu napomôcť k opisu činnostnej kultúry detí, na ktorú sa užšie zameriavame.

Termín konflikt má „výrazne negatívny prízvuk. Svojim významom naznačuje rozkol, nesúlad, disharmóniu ako opak harmónie a súladu“ (Křivohlavý, 2008, s. 19). Objasnenie kultúrneho konfliktu s využitím pojmového aparátu a definičného vymedzenia sociálnej antropológie

*Zuzana Moncmanová:
Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

prináša vo svojej štúdií D. Bittnerová (2003). Ponúka zaujímavý uhol pohľadu na zložku vzájomného vzťahu žiaka a učiteľa, ktorá je založená ako uvádza „na logickom a nutnom stretnutí záujmov dvoch odlišne spoločensky i kultúrne determinovaných sociálnych skupín v inštitúcii školy“. Kultúrny konflikt pôsobí ako determinant vývoja vzťahu medzi dvoma sociálnymi skupinami, ktorý zároveň ovplyvňuje i premeny vo vnútri každej z nich a posilňuje ich identitu (Bittnerová, 2003). Daná štúdia sa výrazne odlišuje od prevažnej časti výskumov zaoberajúcich sa konfliktami (Dollard a kol., 1939; Maccoby, Jacklin, 1974; Eagly, Steffen, 1986; Bandura, 1961; Liebert, Baron, 1972; Huesman 1986, Eron, 1987, Dabbs, Morris, 1990, In Atkinsonová et al., 1995), ako i od pedagogickej praxe ladenej normatívne a poukazujúcej predovšetkým na negatívnu valenciu konfliktu. Tematicky podobne ladené práce sú väčšinou stavané do polohy, ktorá poukazuje na vážne dôsledky konfliktov a agresivity. Pre nás je inšpirujúca práve skutočnosť, že štúdia D. Bittnerovej nemá podobu rád a odporúčaní ako konflikty riešiť, zvládať a aká by mala byť prípadná intervencia. I našou snahou je zaujať tento pomerne netradičný uhol pohľadu, zohľadňujúci druh situácie a širšie súvislosti konfliktov, čo najmenej skreslený negativistickou a normatívnou optikou.

Sociálne konflikty alebo odporujúce epizódy sú scény, v ktorých jedna osoba (dieťa) oponuje inej (inému dieťaťu, príp. dospelému) činmi alebo výrokmi (Maynard 1985; Rizzo 1992; Eisenberg, Garvey 1981; Grimshaw 1990, In Goodwinová, 2003). Z pohľadu vývinovej psychológie konfliktné situácie predstavujú fenomén vytvárajúci nevyhnutný impulz na zmenu, adaptáciu a rozvoj (Shantzová, 1987 In *ibid.*). Normálny konflikt je postavený na rovnakú úroveň s agresiou (Shantzová, 1987, s. 284, In *ibid.*), ktorá je definovaná ako skutky vykonané s úmyslom ublížiť (príp. zraniť) druhej osobe, sebe samému alebo určitému predmetu (Björkqvist, Niemala, 1992, In *ibid.*). Kľúčovým konceptom v tejto definícii je zámer. Björkqvist, Österman, Kaukiainen (1992) vo svojej štúdií rozlišujú tri formy agresívneho správania: *priame fyzické, priame verbálne a nepriamu agresiu*. Nepriama agresia je definovaná ako spôsob sociálnej manipulácie, keď agresor manipuluje ostatných s cieľom útočiť na obeť. Využíva sociálnu štruktúru na príkazy ublížiť osobe, ktorá je terčom agresie bez toho, aby sa on priamo osobne zúčastňoval na útoku.

Pomerne malá časť prác má tendenciu sa zameriavať na interpersonálne a kultúrne črty konfliktov (Corsaro, 1997). Štúdie zamerané na detské priateľstvá poukazujú na výrazne protichodnú skutočnosť vo forme zistenia, že konflikty detí sa často vytvárajú zo vzťahu priateľstva (Shantzová, 1987, In Corsaro, 1997). Konflikt a sociálne rozlišovanie sú základnými prvkami kultúry. Keď sa pozrieme zblízka na konflikty v detskej rovesníckej interakcii, obzvlášť na verbálne diskusie a hádky, vidíme, že konflikt často slúži na upevnenie interpersonálnych spojenectiev a na organizovanie sociálnych skupín (Goodwinová, 1990, In *ibid.*). Psychológia, antropológia a sociológia priniesli nové poznatky o tom, že konflikty nie sú len kognitívne, ale súvisia aj s prirodzeným objavovaním sa v interakciách detí

Zuzana Moncmanová:
*Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

s dospelými a rovesníkmi. Konflikty utvárajú a prinášajú zmeny v detských rovesníckych kultúrach. Prispievajú k sociálnej organizácii skupiny, zdôrazneniu kultúrnych hodnôt a individuálnemu rozvoju dieťaťa (ibid.).

Je veľmi málo poznatkov o tom, ako konflikty prispievajú k rozvoju trvalejších sociálnych vzťahov medzi deťmi (Rizzo, 1992, s. 94, In Goodwinová, 2003, s. 229). Z uvedených dôvodov sa v našej práci pokúsime o zachytenie konfliktov, stelesnených v každodenných diskusiách a debatách, odohrávajúcich sa v materskej škole v asymetrickom vzťahu dospelý/deti (interkultúrna dimenzia), ale i v symetrickom vzťahu dieťa-dieťa (intrakultúrna dimenzia). Takto vnímané druhy konfliktov pôsobia ako determinant vývoja vzťahu medzi dvoma sociálnymi skupinami, ktorý vplýva na premeny vo vnútri každej z nich a posilňuje ich identitu. Zároveň poukazujú i na rozvoj sociálnej diferenciacie rozlíšením nadradenej pozície kultúry dospelých a uvedením si rovnocenného postavenia v rámci detskej rovesníckej kultúry.

3 Organizácia výskumnej sondy

Lahká prístupnosť do terénu a bezproblémový súhlas vedenia školy a zriaďovateľa s realizáciou pedagogického výskumu bola prvým stimulom pri výbere miesta výskumnej sondy a výskumnej vzorky. Ďalším dôvodom na realizáciu výskumnej sondy vo vybranej lokalite bol prílev obyvateľstva z iných oblastí Slovenska ako i zo zahraničia, ktoré si prináša regionálne kultúrne rozdiely. Ide o trojtriednu vidiecku materskú školu v trnavskom kraji umiestnenú v účelovej budove. Výskumná sonda sa začala v apríli 2008 a ukončila v novembri 2009. Periodicita vstupov do terénu bola jeden až dvakrát za týždeň s časovou dotáciou približne 2 hodiny.

Z dôvodu zabezpečenia hlbokého spoznania a citlivej analýzy detskej kultúry je hlavným inšpiračným zdrojom kvalitatívna metodológia a etablovaný kvalitatívny dizajn – *etnografia*. Etnografický deskriptívny prístup sa „snaží pochopiť kultúrne vzorce zvnútra, z perspektívy tých, ktorých sa dané pôsobenie týka bez ambície rozmýšľať v intenciách univerzálnej funkčnosti alebo nefunkčnosti skúmaných javov“ (Kaščák, Filagová, 2007, s. 66). „Je však potrebné si uvedomiť, že „bádatelia sa nemôžu vyhnúť svojim prekonceptom, ktoré utvárajú hermeneutický kruh interpretácií, ktorého sa nie je možné nikdy zbaviť“ (Denzin, 2001, In Švaříček et al., 2007, s. 18). Nech sa akokoľvek bránime, naše nazeranie na kultúru detí v materskej škole bude vždy viac alebo menej adultistické. Snahou poodkryť ponímanie základného prvku kultúry detí i samotnými deťmi, sa pokúsime napomôcť čiastočnému potlačeniu pohľadov skonštruovaných dospelými (Pupala, 2004).

V rámci našej výskumnej sondy sme sa v prvých terénnych vstupoch zamerali na podrobný záznam vnímanej reality, odohrávajúcej sa v kultúre detí v konkrétnych triedach materskej školy bez užšej

Zuzana Moncmanová:
*Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

tematickej špecializácie. Užšie tematické zameranie na problematiku konfliktov – odporovacích interakcií – sa postupne vyprofilovalo až na základe pilotných terénnych vstupov, nadobudnutí dostatočnej senzitivity na podrobnosti diania a po realizácii prvotných analýz zhotovených záznamov prejavov detí v materskej škole.

V našej výskumnej sonde sme sa pokúsili hľadať odpovede na otázky deskriptívneho a fundamentálneho charakteru: *V akých situáciách vznikajú konflikty medzi deťmi? Kto alebo čo ich spôsobuje? Aké sú ich konkrétne podoby? Ako sú konflikty ponímané samotnými deťmi? Akými stratégiami sa deti snažia riešiť vzniknuté konfliktné situácie a ako ich zvládajú v podmienkach materskej školy?* Ich stanovenie je kľúčovým bodom interaktívneho modelu výskumného dizajnu (Maxwell, 2005, In Švaříček et al., 2007).

Jednotlivé vstupy do terénu boli realizované v rôznych časových momentoch, vo viacerých organizačných formách usporiadania dňa a v širšom spektre sociálnych aktivít detí v priestore interiéru. Do terénu sme zámerne vstupovali v čase, keď prevládali spontánne činnosti detí nad učiteľkou riadenými aktivitami, a to kvôli tomu, aby prvotná prítomnosť pôsobila menej rušivo.

Hlavnou metódou výskumnej sondy je *participačné pozorovanie* s pasívnym stupňom participácie a ako ukázali už prvé terénne vstupy, i čiastočne aktívnym stupňom participácie. Prostredníctvom pozorovania sme sa snažili získať prehľad o tom, čo všetko sa vo vybranej situácii medzi deťmi udialo.

V závere sme vo výskumnej sonde využili i niekoľko *rozhovorov* so skupinou aktérov, ktorí boli priamymi účastníkmi danej konfliktnéj situácie, a to hneď po jej odznení. Prostredníctvom rozhovorov sme sa snažili overiť, ako sa naša perspektíva sledovanej interakcie približuje k pohľadu participantov a ako jednotlivé situácie hodnotia.

4 Výskumné zistenia a analýza

Jadro tejto kapitoly tvorí analýza (interpretácie) konfliktných situácií zaznamenaných v rámci nášho terénneho pozorovania. Poukazujeme na vybrané konfliktné interakcie a snažíme sa ich interpretovať z hľadiska priestoru v rámci ktorého zaznamenané konflikty vznikli – v interkultúrnej alebo v intrakultúrnej dimenzii.

S využitím výskumných zistení viacerých autorov z rôznych oblastí vedy, poznatkov uvedených v predchádzajúcej časti a údajov získaných v teréne sme sa pokúsili o vytvorenie portréту činnostnej kultúry detí, ale čiastočne i nazrieť, ako sú konflikty chápané samotnými deťmi. Zamerali sme sa na súhrn konfliktných činností, ktoré sociálna skupina detí vykonáva svojším spôsobom. Jednotlivé konfliktné interakcie sme zaradili do interkultúrnej a intrakultúrnej dimenzie, ktoré jasne poukazujú na to, či má nami zaznamenaná situácia charakter interkultúrneho alebo interpersonálneho konfliktu.

Zuzana Moncmanová:
*Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

4. 1 Interkultúrny konflikt

„Ja tam nebudem, ja ju nepoznám“ alebo kultúrny šok

Dieťa sa s plačom odťahuje od dverí a skrýva sa za matkine nohy. Neustále jej opakujúc: „Ja ju nepoznám. Ja tu nebudem.“ Nech sa matka akokoľvek snaží, dieťa stále vyjadruje svoj otvorený nesúhlas so skutočnosťou, že by malo od nej odísť a zostať s tou cudzou osobou. Matka s ním vchádza na chvíľu do triedy a snaží sa pútať pozornosť dieťaťa hračkami v triede. Dieťa na chvíľu upriami pozornosť na hračku a matka pomaly odchádza z triedy preč. Akonáhle dieťa spozoruje neprítomnosť matky, rozbieha sa k dverám, ale vtedy už zasahuje „tá neznáma osoba“. Chytí ho za ruku a vysvetľuje, že nemôže ísť preč, veď mamina o chvíľu príde. Dieťa vytrhne ruku z jej dlane a sadne si na kraj koberca. Na príhovor neznámej osoby vôbec nereaguje, ale otočí sa bokom. Len ticho sedí a až po dlhšej chvíli sleduje deti hrajúce sa v triede. (8/ IX/ 2008)

Uvedený príklad predstavuje kultúroadaptatívny problém dieťaťa pri stretnutí dvoch kultúrnych systémov – kultúrneho systému rodiny a kultúrneho systému školy reprezentovaného učiteľkou. V Hofstedeho modeli (1991) tak ide o stretnutie na „úrovni organizačnej kultúry“. Toto stretnutie vyústilo pre particpanta až do podoby kultúrneho šoku. Kultúrny šok predstavuje prudké prekvapenie pri stretnutí s odlišnou nepoznanou kultúrou. Öberg vymedzil pojem kultúrny šok (culture shock) ako „*strach, ktorý vyviera zo straty našich známych znakov a symbolov sociálnych vzťahov*“ („*is precipitated by the anxiety that results from losing all our familiar signs and symbols of social intercourse*) (1954). Strach a obavy, či sa mama opäť vráti a neschopnosť pochopiť príčinu jej odchodu i význam slov ako chvíľka, ktoré použila tá „neznáma osoba“. Soukup zdôrazňuje v kultúrnom šoku i fakt, že sa stretávame s niečím, čo nemáme interiorizované (zvnútornené). Interpretuje kultúrny šok ako „*psychický a sociálny otras spôsobený prekvapivým, nečakaným alebo neveriteľným zistením, ktoré bolo vyvolané bezprostredným kontaktom jednotlivca, sociálnej skupiny alebo celej spoločnosti s cudzou, neznámou, doteraz neinteriorizovanou kultúrou.*“ (Hrdý a kol., 1993, s. 93). Čím bezpochyby kultúra materskej školy pre dieťa je. Čomu nasvedčuje i charakteristika hlavných fáz kultúrneho šoku, s ktorými môžeme nájsť určité podobné črty s fázami adaptácie dieťaťa na materskú školu. Jednotlivé fázy, ktoré uvádza Mistrík (2007) i keď v iných, oveľa širších súvislostiach, osvetlíme opisom konkrétnych prejavov detí v procese adaptácie, ktoré sme v teréne zaznamenali. 1. **Eufória** z neznámeho. Označujú sa za „medové týždne“ alebo za turistické štádium, keď je človek prekvapený z nového, často je tým nadšený a všetko vníma zvláštne. Je to štádium odhaľovania nových a nových zvykov, znakov, tradícií. Sú to akoby prvé dni detí v materskej škole, keď majú veľakrát výrazný záujem o hračky, nové prostredie a nových kamarátov. Všetko naplno vnímajú. 2. Medové týždne postupne prechádzajú do **podráždenia a hnevu**. Nové už nie je novým, lebo sa stále opakuje a začína byť nezaujímavým. Prichádza frustrácia, lebo to, čo bolo neobvyklé, sa stáva prekážkou „normálneho“ spôsobu života.

Zuzana Moncmanová:
Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy

Človek zisťuje, že to, čo spočiatku možno obdivoval a bol ochotný akceptovať, mu bráni v tom, aby žil podľa svojich dovtedajších zvyklostí. Prvý raz sme podráždenie zaznamenali, keď sa novoprijaté deti mali obliecť do pyžama a precitnú, že mama ešte stále nie je pri nich a nový priestor nie je ich domov. Hnev, podráždenie, plač a niekedy i krik sa opakovali pri každom rannom vstupe do triedy. Už pomerne známe hračky v triede nie sú zaujímavým lákadlom. 3. Prichádza **odmietnutie** inej kultúry. Ak ju človek pociťuje ako zábranu, ktorá ruší jeho dovtedajšie návyky, odmietne ju. Ak jeho návyky niekoľko rokov fungovali v jeho praktickom, každodennom živote, iné návyky bude len ťažko považovať za rovnako užitočné a efektívne. Takýto postoj je však dlhodobo neudržateľný. Dieťa neustále odmieta materskú školu ešte určitý čas (ktorý je veľmi individuálny, u jedného dieťaťa trvalo odmietanie dva týždne, u iného i mesiac). Odmietanie nie je zjavné len pri rannom vstupe do triedy, ale na základe vyjadrení rodičov i z vlastnej skúsenosti vieme, že otvorené odmietanie začína už ráno v rodine dieťaťa. 4. Prichádza ďalšia fáza – postupná **integrácia**. Človek si buď postupne osvojuje niektoré návyky inej kultúry, začína postupne rozumieť symbolom, komunikácii a zvyklostiam spoločnosti, v ktorom sa ocitol. Niektoré návyky síce možno neprijme, ale zmieri sa s nimi a akceptuje ich. Týmto prístupom kultúrny šok postupne stráca na intenzite a odznieva. Na zlepšenie postupnej integrácie v podobe akéhosi materiálneho symbolu s veľkou emocionálnou silou slúžia v podmienkach materskej školy rôzne hračky, cumlíky, plienky prinesené deťmi z domu. Akoby mali význam prítomnosti domáceho prostredia, na ktoré sú zvyknuté. U mladších detí a v prvom roku ich dochádzky do materskej školy sa počas prvých mesiacov prejavila veľmi intenzívna závislosť na priamom kontakte s týmito symbolmi. Ráno po odmietavom vstupe do triedy deti ticho sedeli v priestore vzdialenejšom od ostatných detí a akoby sa upokojovali kontaktom s daným predmetom v podobe držania v náručí alebo opretím o tvár. A veľmi otvorene, plačom alebo krikom, odmietali odovzdať predmet učiteľke alebo do skrinky. Mnohokrát nedokázali zaspáť bez kontaktu s daným predmetom, ktorý slúžil na navodenie pokojnej a bezpečnej atmosféry domova. Odstupom času, dlhšou dochádzkou do materskej školy sa postupne táto viazanosť vytráca. 5. Pri návrate domov prichádza tzv. **obrátenej kultúrny šok**. Po dlhšom pobyte v úplne inej kultúre človek posúva svoje vnímanie sveta a mnohé veci, ktoré sa mu doma predtým zdali samozrejme, zrazu už pre neho samozrejmi nie sú. Je prekvapený tým, ako sa žije doma a podľa individuálnych dispozícií, podľa dĺžky pobytu v inom prostredí zažíva po návrate slabší alebo silnejší kultúrny šok. K tejto poslednej fáze by sme mohli napríklad prirovnať otvorené odmietanie návratu domov dieťaťom, ktoré je už na podmienky materskej školy adaptované. Slovom: „*Ja tu ešte chcem byť, nejdem domov*“ dáva najavo nesúhlasné stanovisko k odchodu. Niekedy má i podobu výstrelkov v správaní pri obliekaní a prezúvaní sa v šatni pred odchodom. Pritom v priebehu predchádzajúcich odchodov z materskej školy takéto vybočenia z bežného konformného správania nenastávali.

Zuzana Moncmanová:
*Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

Jedna z ďalších definícií kultúrneho šoku zdôrazňuje jeho emocionálny obsah. V rámci nej ide o súbor emocionálnych reakcií na stratu emocionálnych podpôr z vlastnej kultúry (v našom prípade rodiny, kde sú emocionálne väzby veľmi významné), na nové kultúrne podnety, ktoré dávajú malý alebo žiadny význam a na nepochopenie nových a rôznorodých skúseností. Spôsobujú strach a podráždenosť (Adler, 1957, In Mistrík, 2007, s. 6). Prejavy strachu a podráždenosti sú u detí o to väčšie, o čo menšia je ich schopnosť autoregulácie, ako i schopnosť mentálne spracovať a pochopiť danú situáciu.

Uvedený opis prejavov správania detí len potvrdzuje, akou významnou i emocionálne náročnou udalosťou je opustenie doterajšieho života v rodine a nutnosť naučiť sa fungovať v novom prostredí, kde sa stretáva s fungovaním organizácie, s kultúrou dospelých a kultúrou svojich rovesníkov. Deti chtiac-nechtiac nadobúdajú skúsenosti s fungovaním vo väčšej, relatívne stabilnej skupine detí približne rovnakého veku za permanentnej prítomnosti dospelého – učiteľky. V rámci tejto skupiny spoluvytvárajú svojbytný kultúrny model. Na vlastnej koži spoznávajú fungovanie a organizáciu prvej formalizovanej sociálnej inštitúcie. I keď táto zmena môže navonok pôsobiť ako odtrhnutie od rodiny, je veľmi nevyhnutná v procese socializácie z hľadiska budovania identity dieťaťa. Odborníci poukazujú na to, že „práve onen afektívne tesný vzťah k vlastnému dieťaťu môže byť naopak prekážkou v jeho zdravom vývine v období sekundárnej socializácie“ (Štech, c. d. s. 422, In Pupala, 2004, s. 48). Skutočnosť, že „školské prostredie je v porovnaní s rodinou emocionálne odľahčeným prostredím...“ (Kaščák, 2006, s. 61) dáva dieťaťu priestor pre postupné prekonanie „kultúrneho šoku“ a zadaptovanie sa na prostredie materskej školy. Kaščák v súvislosti so školskou socializáciou hovorí: „Je zrejmé, že pôsobenie na dieťa v takto formalizovanej organizácii má za následok osvojenie si istých špecifických návykov, stereotypov a automatizmov, zodpovedajúcich charakteru danej organizácie, ktoré potom jednotlivec môže veľmi ľahko aplikovať v obdobne formalizovaných organizáciách (organizáciách práce, štátnych a verejných organizáciách).“ (2006, s. 61) Z uvedeného vyplýva, že osvojenie si špecifických návykov a stereotypov, zodpovedajúcim formalizovanej organizácii aktivít v materskej škole, môžu deti aplikovať neskoršom živote v podobne formalizovaných organizáciách, z ktorých z hľadiska časového horizontu je najbližšou základná škola.

Funkčná koexistencia oboch kultúr (neustále máme na mysli kultúru detí a dospelých) v konkrétnom čase a priestore, ktorý v našom prípade vymedzuje systém fungovania materskej školy, je závislá od vyjednávania pravidiel vzájomnej spolupráce a spoločného života. Dohoda o normách správania vzniká priamym slovným určením vzťahov zo strany učiteliek (častokrát je táto dohoda umocnená ich vizualizáciou na viditeľnom mieste v triede) alebo pri riešení náhle vzniknutých kultúrnych konfliktov (Bittnerová, 2003). Kultúrne konflikty v prostredí školy pôsobia ako jeden z najzásadnejších momentov regulácie vzťahov a konštituovania práv a povinností medzi

*Zuzana Moncmanová:
Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

učiteľkami a deťmi. Až priama reakcia na konflikt overí, do akej miery sú zdôrazňované pravidlá správania záväzné. Analýza kultúrnych konfliktov v materskej škole a postojov učiteliek i detí k nim odhaľuje štruktúru utvárania a podstatu fungovania celého sociálneho organizmu.

Prvou skupinou konfliktov, ktoré uvádza Bittnerová (2003) vo svojej štúdií, sú konflikty vznikajúce z dôvodu nepochopenia či nerešpektovania kultúry školskej inštitúcie, ktoré sme zaznamenali i v podmienkach materskej školy. Majú napr. podobu chytania hračiek počas riadenej edukačnej aktivity učiteľkou a sú zapríčinené tým, že dieťa ešte nie je psycho-fyzicky dostatočne zrelé. Niekedy ide o nedorozumenia spôsobené neosvojenými pravidlami slušného správania ako hojkanie na stoličke, zívanie bez zakrytia úst alebo špáranie sa v nose. Medzi najzjavnejší kultúrny konflikt medzi skupinou detí a učiteľkou, ktorý je založený na uvedomení si vlastnej skupinovej identity detí, je spontánna alebo zámerná komunikácia vo vnútri skupiny detí v priebehu riadených aktivít. Rozprávanie so susediacim dieťaťom, rôzne grimasy, ktoré pokračujú i po zásahu učiteľky¹. Ďalšou skupinou kultúrneho konfliktu, zaznamenaného aj v rámci našej výskumnej sondy, je kultúrny konflikt prameniacy zo špecifik detskej kultúry. Ide o niektoré odlišné spôsoby správania detí v porovnaní s prejavmi používanými dospelými.

Napätie medzi deťmi a učiteľkami bezpochyby vyvolávajú bitky. Nemáme však na mysli agresívne útoky bez príčiny, ale akési hry na „akože“ a ich hlavným námetom je súperenie a sebaapresadzovanie, ktoré má v materskej škole podobu hrania roly určitej rozprávkovej alebo filmovej postavy². Situácie zodpovedajúce tejto charakteristike sme zaznamenali predovšetkým u starších detí, čo je úplne pochopiteľné, lebo u mladších detí pretrváva tzv. egocentrická komunikácia (Vágnerová, 2008). Tieto situácie súperenia sa odohrávali v častiach triedy vzdialenejších od učiteľky alebo v momentoch, keď učiteľku zamestnávala iná činnosť – rozhovor s rodičom, kolegyňou a pod. Pravdepodobne z dôvodu, že si deti už uvedomujú skutočnosť, že výskyt tejto aktivity je z pohľadu učiteliek neželateľný. Čomu nasvedčuje fakt, že hneď ako učiteľka spozorovala danú činnosť, zámerom jej konania bolo vždy ihneď daný konflikt ukončiť.

4. 2 Interpersonálny konflikt

„Musí poslúchať ...“ alebo individualizmus verzus kolektívizmus

Deti sa hrajú spontánne v jednotlivých hracích centrách a v pozadí hrá CD s detskými piesňami. Po odznení časti textu piesne uvádzajúcom meno Jakub jedno dievčatko reagovalo slovami: „*To je o Jakubkovi, však pani učiteľka? Musí poslúchať. Nesmieme sa v škôlke biť a robiť zle.*“ (21/ IV/ 2008)

Ako vidno, názov tohto odseku tvorí vybraná Hofstedeho dimenzia individualizmus verzus kolektívizmus, ktorú použijeme na ďalšie dokreslenie kultúry detí. Dievčatko v predchádzajúcom zázname

Zuzana Moncmanová:
*Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

¹ „*Marek, čo sa stále vyškieraš? Chod' si sadnúť na lehátko. Stále nás rušíš.*“
Chlapec odchádza a neustále robí grimasy. Ostatné deti sa usmievajú alebo nahlas smejú.
² Spiderman, Herkules, Xena, ninja bojovníci, piráti a pod.

reflektuje na pravidlá fungovania v triede a pri počúvaní skladby spontánne poukázalo na chlapca, ktorý je hlavným aktérom mnohých interpersonálnych konfliktných situácií v danej skupine. Keďže ide o novoprijaté dieťa v najmladšej vekovej skupine, je evidentné, že ešte len spoznáva jednu špecifickú povahu života v materskej škole – „tzv. vlastníctvo predmetov“ (Kaščák, 2008). V materskej škole totiž možnosť disponovať s určitým predmetom alebo hračkou funguje na iných princípoch, ktoré v doterajšom živote dieťaťa v rámci rodiny neplatili. Hračky, farbičky a pod. sú pre všetky deti spoločné, ale zároveň ani jednému z nich nepatria. Takmer všetky konfliktné situácie, odohrávajúce sa medzi deťmi v intrakultúrnom priestore a zaznamenané v rámci pozorovaní, boli spôsobené práve neschopnosťou prejavit' dostatočnú mieru autoregulácie a volit' prijateľnejší spôsob správania pri probléme rešpektovať vlastníctvo predmetov. Daný jav je pravdepodobne ešte viac umocňovaný kognitívnym egocentrizmom, ktorý je z aspektu vývinovej psychológie jedným zo špecifických znakov predškolského obdobia. Deti majú teda akúsi prirodzenú individualistickú tendenciu uprednostňovať v činnosti svoje vlastné predstavy a želania.

Ďalším zaujímavým javom je pomerne dosť výrazná rezistencia učiteliek voči deklarovaným všeobecným cieľom predprimárneho vzdelávania, ktoré majú prevažne individualistický charakter³. Každodenná prax dokazuje prevahu spoločných činností so socializačným a organizačným vplyvom⁴, i keď sa explicitne neobjavujú v podobe kolektivistických formulácií edukačných cieľov v pláne výchovno-vzdelávacej činnosti. Učiteľky neustále používajú slovné formulácie apelujúce na uvedomenie si dôležitosti kolektívu⁵ i v interakcii s jednotlivcami. Deti si tak neustále majú možnosť uvedomiť, že kolektívne záujmy sú v materskej škole uprednostňované pred individuálnymi. Pretláčanie kolektivistických ideí zo strany učiteliek je zároveň vyjadrením interkultúrneho konfliktu medzi kolektivistickou kultúrou školy a individualistickou kultúrou detí.

V rámci komunikačného kontextu v intrakultúrnej dimenzii sme zaznamenali zjavné individualistické tendencie, lebo komunikácia medzi deťmi má výraznejšiu zhodu s individualistickou komunikáciou, a to v priamosti a otvorenosti komunikácie, zdôrazňovaní vlastných cieľov a v konfrontačnom charaktere komunikačných prejavov detí⁶. V najmladšej vekovej kategórii dominovala tzv. činnosťná komunikácia (Kaščák, 2008, s. 80). Konfliktné situácie 3 až 4-ročných detí mali často podobu priamej akčnej činnosti zameranej na okamžité získanie predmetu bez uplatnenia akejkoľvek verbálnej stratégie.

Skutočnosť, že detské konflikty vykazujú rovnakú nestabilitu ako prejavy náklonnosti a priateľstva, môžeme považovať za otvorený priestor bohatého sociálneho diania a učenia detí predškolského veku. V priebehu niekoľkých minút sme totiž boli svedkami priameho fyzického konfliktu medzi deťmi, ktoré sa po chvíli opäť spoločne hrali, akoby sa nič také nestalo. Rovnako sa verbálne obviňovali z určitého priestupku, avšak po vyriešení daného problému (napr. zistenie vinníka, ktorý rozbil črepník s kvetom, rozhádzal knihy a pod.) sa obviňujúce

Zuzana Moncmanová:
Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy

³ Napr. formulácie typu: naplňať potrebu dieťaťa sociálneho kontaktu s rovesníkmi, uľahčiť dieťaťu plynulú adaptáciu, rozvíjať cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére osobnosť dieťaťa, naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, pripraviť sa na celoživotné vzdelávanie, naučiť sa chrániť svoje zdravie (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, s. 5)

⁴ napr. „Nastupujeme do vláčika. Všetci musíme nastúpiť.“ (Učiteľka zdvihne ruku s otvorenou dlaňou-symbol byť ticho), „Kamaráti, čo ukazujem?“ „Všetci sa pozrieme.“ „Do okienka kuk a už ani muk.“ „V našej triede bola vrana, na oblôčku sedela. Povedzte mi, milé deti, čo tu všetko videla. Mohla by tu teraz vidieť dobré deti?“ učiteľka: „Ide, ide loď.“ deti: „Koho vezie?“ učiteľka: „Vezie také deti, ktoré si zatvoria ústa a počúvajú, čo ideme robiť ďalej.“

⁵ „Prečo si to stále priťahuješ k sebe? To sú spoločné farbičky. Nie si tu predsa sám.“ „No to určite všetci budeme čakať“, kým sa Juraj rozhodne s čím sa chce hrať.“ „Dominika svet sa netočí len okolo teba, musíš chvíľu počkať. Pozri koľko nás tu je.“ „Dávid, máš pocit, že si tu sám ako v opustenom lese? Pretože ja ten pocit nemám.“ „Dohodli sme sa, že sa všetci zahráme Na káčera, ale niekto na to akosi zabudol.“

⁶ „To je moja sukňa. Ja som ju mala prvá.“ „No a? Daj mi

deti náhle objali a pokračovali v hre a samy sa súhlasne označili „sme kamaráti“. Kamarátske vzťahy sú situačné a majú v tomto období tendenciu zmierňovať detský egocentrizmus a umožňujú rozvoj pozitívnych vzťahov, ktoré sa stávajú základom sociálnej siete. Paradoxne majú rovnaký vplyv i konfliktné situácie medzi deťmi, ktorých výskyt nasvedčuje tomu, že dieťa si už úplne uvedomuje to, o čom s druhým komunikuje. Komunikačný kontakt je omnoho dlhší a zložitejší, ak prebieha v kontexte spoločnej aktivity (Vágnerová, 2008).

„Oddelený svet žltu-ružovo-oranžovo-červenej a modro- zeleno-hnedo-čiernej“ alebo maskulinita verzus feminita

Skupina detí kreslí pri stolíku (tri dievčatá a jeden chlapec). Náhle jedno z dievčat hlasno usmerňuje ukladanie použitých farbičiek späť do nádoby. Chytajúc farbičky a prekladajúc ich do inej nádoby. (Farbičky sú rozdelené do dvoch nádob. V jednej sú uložené farbičky žltej, ružovej, oranžovej a červenej farby. V druhej rovnako veľkej nádobe sú uložené modré, zelené, hnedé a čierne farbičky.)

Ema: „*Túto tam nedávaj, tá patrí sem.*“ Chlapec sa mlčky prizera na dievča triediace farbičky.

Učiteľka: „*Kto vám povedal, že práve tieto farby sú chlapčenské?*“

Ema: „*Katka.*“

Učiteľka: „*Hmmm, Katka, ako si to zistila?*“ Katka ticho sedí a neodpovedá na otázku.

Do rozhovoru sa zapája ďalšie dievča.

Ayelin: „*Môže hocikto s nimi farbiť.*“

Ema: „*Lebo my sme si to tak rozdelili. Chlapci si sadnú tam (ukazuje na opačnú stranu stola), my sem, aby sme nebrali farby chlapcom.*“ Ema naďalej ukladá farbičky a učiteľka odchádza k inej skupine detí. (18. XI. 2009, 2. T)

Vzhľadom na generačné vzťahy je dôležité uvedomiť si, že rodová socializácia prebieha medzi odlišnými generáciami – *intergeneračná rovina*, ako i vnútri jednej a tej istej generácie – *intrageneračná rovina*, pričom pôsobenie v rámci druhej roviny je výraznejšie. Čo na jednej strane znamená, že rodovo diferencované správanie chlapcov a dievčat vo veľkej miere vplýva na to, ako je akceptované a hodnotené rovesníkmi (Archer, Lloyd, 2000), ale z uvedeného vyplýva i to, že rodovo diferencované obrazy a ich prípadné konfliktné kontakty môžeme zaznamenať v rámci interkultúrnej, ale i intrakultúrnej dimenzie.

Ako vidno z predchádzajúcej zaznamenatej interakcie medzi deťmi, čomu nasvedčuje i viacero ďalších, ktoré sme počas pozorovania zaznamenali, rodová diferencia sa v kultúre detí začala výraznejšie objavovať u detí od 4 rokov⁷, a to najprv v ponímaní určitých symbolických významov predmetov každodennej potreby (napr. v podobe chlapčenských a dievčenských farieb, použitých hračiek na rôzne iné funkcie, výberom druhu hračiek) a hrdinov (v podobe rozprávkových postáv, ktoré boli prítomné v ich hre alebo na oblečení⁸). Neskôr však i do výraznej segregácie v rámci priestoru a spoločných aktivít⁹. Preferovanie daných farieb veľakrát vplývalo na správanie detí v najzákladnejších momentoch odohrávajúcich sa

Zuzana Moncmanová:
*Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

ju!“ „*Nikolka mi povedala, že mám škaredé nohavičky.*“, „*Ja som sa tam len hral a on prišiel a buchol ma.*“

„*Nebuchol, ja som ho nebuchol.*“, „*Lukáš strašne smrdí ako cigarety.*“

⁷ „*V 4 rokoch si dieťa začína uvedomovať rodovú stálosť, stabilitu tohto znaku v čase. Deti už vedia, že pohlavná identita je trvalým znakom a že sa nikdy nezmení.*“

(Vágnerová, 2008, s. 230)

⁸ I keď výber oblečenia nie je v tomto období ešte výslovnou doménou detí, lebo sú závislé od výberu svojich rodičov. Ale veľmi zjavne dávajú najavo, čo sa im páči. A majú silnú potrebu zdieľať túto skutočnosť s okolím. „*Vieš, čo? Mamina mi kúpila nové nohavice Hello Kitty, aj tričko, aj čelenku mi kúpila Hello Kitty.*“

⁹ „*Chlapci si sadnú tam, my sem...*“, „*My sme boli skôr v kuchynke, oni sa hrali na koberci.*“, „*Tedaaa, on cikal do dievčenského záchoda.*“, „*My sme si tu kreslili prvé a idú sem aj chalani.*“

v priebehu dňa¹⁰. Na základe dát získaných v rámci výskumnej sondy sa kultúra detí prejavila ako maskulínna. Tomu naznačujú spozorované charakteristiky ako rozlíšenie rodových rozdielov (i keď v pomerne špecifickej podobe), ambicióznosť, dôraz na výkon príp. výhru a individuálny úspech. Avšak i keď sa už u detí začala zjavne objavovať rodová diferenciacia na „chlapčenské a dievčenské“, v konfliktných situáciách (v interkultúrnom i v intrakultúrnom rozmere) sa prejavovali obe pohlavia takmer rovnako. Vzhľadom na zaznamenané konfliktné situácie, môžeme skonštatovať, že ku konfliktným situáciám dochádzalo v rovnakej frekvencii u chlapcov, ako i u dievčat. Ani náznakom sa dievčatá neprejavovali v súlade s „morálkou starostlivosti“¹¹. Spôsob verbálneho zdôvodnenia rozpútania konfliktu bol rovnako individualistický u chlapcov i dievčat¹².

Konfliktné situácie odohrávajúce sa v kultúre detí okrem iného evidentne napomáhajú i všeobecnému porozumeniu obsahu rodových stereotypov a špecifickému chápaniu rodu ako súčasť vlastnej identity (Vágnerová, 2008). Teritórium materskej školy sa ukázalo ako nové sociálne prostredie, na ktoré sa dieťa musí adaptovať. Pohyb v ňom je vymedzený adultistickými pravidlami, ktoré je potrebné rešpektovať. V rámci sociálnej expanzie sa deti vyrovnávajú s dvoma druhmi konfliktných stretnutí, s kultúrnym konfliktom vznikajúcim na hranici dvoch odlišných kultúr – vzťah učiteľky-deti, ale i s interpersonálnymi konfliktami odohrávajúcimi sa v rámci detskej rovesnickej kultúry – vzťah dieťa a dieťa. Obe podoby konfliktu zaznamenané v každodenných činnostiach v podmienkach materskej školy sme sa pokúsili využiť na dosiahnutie nášho zámeru, ktorým je vykresliť portrét činnostnej kultúry detí, ktorá je sčasti zrkadlom spoločnej kultúry detí i dospelých.

Literatúra

ARCHER, J., LLOYDOVÁ, B. (2000) *Výchova chlapcov a dievčat*. In *ASPEKT*. Bratislava 1/2000, Dostupné na: http://www.aspekt.sk/casopis.php?IDcasopis=1_2000 [citované dňa 13.4.2009], s. 48-58.

ATKINSONOVÁ, R. L. a kol. (1995) *Psychologie*. Praha: VICTORIA PUBLISHING.

BITTNEROVÁ, D. (2003) *Střet zájmů – kulturní konflikt mezi učiteli a žáky*. Praha, Dostupné na: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kpsp/etnografie/vyzkum/Typy/bittner.pdf> [citované dňa 6.5.2010]

BJÖRKVIST KA, J. a kol. (1994) *Sex Differences in Covert Aggression*. *Aggressive Behavior*, dostupné na http://www.vasa.abo.fi/svf/up/articles/sexdiff_in_covert.pdf [citované dňa 16.4.2009].

CORSARO, W. A. (1997) *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Pine Forge Press.

EDEROVÁ, D., CORSARO W. A. (1999) Ethnographic studies of children And youth. Theoretical and Ethical Issues. In *Journal of Contemporary Ethnography*,

Zuzana Moncmanová:
*Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

¹⁰ Chlapec na záchode oznamuje učiteľke, že jeho proces vyprázdnenia tráviaceho traktu je ukončený. Učiteľka odvíja toaletný papier a chlapec s pohľadom zamiereným na papier vraví: „Tento papier nie.“ Učiteľka: „Prečo nie?“ Chlapec: „Lebo je ružový.“ Učiteľka: „No a čo, keď je ružový?“ Chlapec: „Ružový je pre dievčatá.“ Usmievajúca sa učiteľka odloží ružový toaletný papier a odchádza do skladu po biely.

¹¹ Americká psychologička a feministická teoretička Carol Gilliganová doplnila teóriu morálneho vývinu vypracovanú americkým psychológom Laurencom Kohlbergom zohľadnením zodpovednosti voči druhým a starostlivosti, teda femininneho spôsobu uvažovania. V závislosti od rodovodiferencovaných typov socializácie a utvárania identity rozlíšila dva typy morálky: „morálku starostlivosti“ a „morálku spravodlivosti“. Kohlbergovu teóriu kritizuje, pretože bola zameraná „na muža“, lebo stavia danú problematiku na maskulínnom spôsobe abstraktného uvažovania založenom na práve a spravodlivosti.

¹² „Lebo mi ona chodila po chrbáte a nerobilo mi to dobre.“, „Lebo ma stále otravoval.“, „Lebo sa mi to nepáčilo.“, „Lebo ma predbiehala.“

5/1999, dostupné na: <http://jce.sagepub.com/cgi/reprint/28/5/520> [citované 13.12.2009], s. 520-531

GOODWIN, M. H. (2003) The Relevance of Ethnicity, Class and Gender in Children's Peer Negotiations. In *Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell, dostupné na: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/goodwin/publish.htm> [citované dňa 20.4.2008], s. 229-251

HOFSTEDE, G. (1991) *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.

HOFSTEDE, G. HOFSTEDE, G. J. (2007) *Kultury a Organizace. Software Lidské mysli*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

HRDÝ, L. a kol. (1993) *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Slon.

KAŠČÁK, O. (2008) *Deti v kultúre – kultúry detí*. Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave.

KAŠČÁK, O. (2006) *Moc školy: O formatívnej sile organizácie*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.

KAŠČÁK, O., FILAGOVÁ, M. (2007) *Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a školskom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

KŘIVOHLAVÝ, J. (2008) *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.

LE BARON, M. (2003) *Culture and Conflict*. dostupné na http://www.beyondintractability.org/essay/culture_conflict/ [citované dňa 14.12.2009].

MISTRÍK, E. (2007) *Kultúrny šok v rozvojevej pomoci*. Bratislava, dostupné na: <http://www.erichmistrík.sk/texty/grv.doc>. [citované dňa 13.12.2009].

MIŠÍKOVÁ, J., UHROVÁ, V. (2001) Dieťa a detstvo v ľudskej spoločnosti. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.

ÖBERG, K. (1954) *Culture shock*. Dostupné na: <https://www.smcm.edu/academics/internationale/Pdf/cultureshockarticle.pdf> [citované dňa 29.12.2009].

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. a kol. (1997) *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE (2005): *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum.

PUPALA, B. (2004) *Narcis vo výchove. Pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.

ŠVAŘÍČEK, R. a kol. (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

VÁGNEROVÁ, M. (2008) *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

WILMOT, W. W., HOCKEROVÁ, J. L. (2004): *Interpersonální konflikt*. Bratislava: Ikar.

Zuzana Moncmanová:
*Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2007) Dostupné na:
http://www.minedu.sk/data/USERDATA/RegionalneSkolstvo/PredskolskaV/ISCED_0_SVP_pre_MS.pdf [citované dňa 18.3.2009].

http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/frame.htm

http://www.psych.umn.edu/courses/spring07/hertela/psy3201/lectures/andyspring2007/4-23-07_aggression.pdf

http://www.aspekt.sk/aspekt_in.php?content=clanok&rubrika=21&IDclanok=147

*Zuzana Moncmanová:
Interpersonálny a
interkultúrny konflikt
v detskej kultúre
v podmienkach materskej
školy*

RECENZIE A SPRÁVY

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14.*

Zdravé sebavedomie, zdravý vzťah k sebe samému, k vnímaniu a k akceptovaniu seba samého je predpokladom spokojnosti a pocitu úspechu v živote. Je zrejmé, že budovaniu zdravého sebavedomia je potrebné venovať pozornosť doslova od kolísky.

Autorka sa touto problematikou zaoberá v útlej 128 stranovej publikácii. Práca sa skladá z teoretickej a empirickej časti. Na prvý pohľad sľubuje napriek malému rozsahu hlboký obsah. Pri bližšom skúmaní sa však vynoria otázky týkajúce sa empirickej časti práce.

V prvej kapitole teoretickej časti sa D. Sedláčková venuje *Úvodu do problematiky*, kde vymedzuje základnú terminológiu, druhú kapitolu venuje pojmu *Sebavedomie* – jeho utváranie, vnútorné psychické a fyzické vplyvy a vonkajšie vplyvy, ktoré na formovanie sebavedomia pôsobia. Nasleduje opis dôsledkov zníženého či zvýšeného sebavedomia, význam zdravého sebavedomia, a možnosti diagnostiky stavu sebavedomia žiaka. V tretej kapitole sa autorka bližšie zaoberá konkrétnymi možnosťami rozvoja zdravého sebavedomia žiaka. Pozornosť venuje témam *Kooperatívne vyučovanie, Asertivita, Dramatická výchova, Osobnostná a sociálna výchova a Rané čitateľstvo*, ktoré sa na prvý pohľad zdá byť len v nepriamom vzťahu ku zdravému sebavedomiu. Vďaka množstvu definícií v kapitolách I a II ponúka teoretická časť práce sprievod problematikou sebavedomia a sumarizuje poznatky, ktoré by mal ovládať každý pedagóg, vychovávateľ a rodič. V tretej kapitole autorka uvádza prehľad niektorých riešení, ktoré by mohli sebavedomie žiaka pozitívne formovať.

Empirická časť práce sa však nezaobrá žiadnou z možností rozvoja sebavedomia žiaka v praxi, ktoré sú v teoretickej časti spomenuté. Venuje sa vzťahu sebavedomia, atribúcie a aspirácie k prospechu, ďalej otázke, ktorý vplyv z výberu škola, rodina a kamaráti pociťuje žiak ako dominantný na utváranie svojho sebavedomia, a otázke, ktorý jav v školskom prostredí je pre sebavedomie žiaka najvýznamnejší. Výskumná vzorka je tvorená zámerným výberom. Skladá sa zo 60 žiakov vo veku 14 až 15 rokov - 30 dievčat a 30 chlapcov. Ide o žiakov 9. ročníka ZŠ.

Výskumným nástrojom je neštandardizovaný dotazník vytvorený autorkou, ktorý sa v publikácii nenachádza. Autorka výskumný nástroj opisuje na str. 105. Informuje, že dotazník má tri časti. Prvá časť sa venuje sebavedomiu, atribúcii a aspirácii. Prostredníctvom 4 otázok meria „*sebaponímanie a sebavedomie žiaka*“, na atribúciu sa zameriavajú 2 otázky a 1 otázka meria aspiráciu žiaka. Ďalej podľa autorkinho opisu táto časť dotazníka obsahuje 2 neočíslované otázky, pričom odpovede na nich „*slúžia ako primárne informácie týkajúce sa pociťovania vplyvov pôsobiacich na sebavedomie žiaka*.“ (str. 105). Druhá časť dotazníka je zameraná na „*detailnejší pohľad do príčin*

pocitovania zdravého alebo zníženého sebavedomia“ (str. 105) a obsahuje 7 otázok. K tretej časti dotazníka s podtitulom „Preferenčný dotazník“ sa od autorky dozvedáme len tieto informácie: „V tejto časti žiak vyberá vždy z dvoch možností, ktoré sú mu ponúkané v dvanástich položkách. V položkách sú skryté celkom tri faktory, ktoré pôsobia na sebavedomie žiakov v školskom prostredí.“ (str. 105) Znenie žiadnej z otázok dotazníka nie je v publikácii k dispozícii. Metodiku vyhodnotenia dotazníka opisuje autorka týmito slovami: „Pre vyhodnotenie neštandardizovaného dotazníka „Sebavedomie žiaka“ som použila manuál vlastnej konštrukcie. Pri jeho tvorbe som čerpala z odbornej literatúry. Súčasťou dotazníka je aj časť, ktorá sa týka školského prospechu. Vyplnený dotazník som hodnotila podľa kritérií uvedených v tab. 2.1.“ (str. 105)

Prvým z troch výskumných cieľov autorky bolo zistiť „či a do akej miery má pocitované sebavedomie, ašpirácia, atribúcia vplyv na školský prospech žiaka“. S týmto cieľom by mali korešpondovať hypotézy: H1: „Existuje pozitívny vzťah medzi sebavedomím žiakov a ich školským prospechom.“, h1a: „Existuje pozitívny vzťah medzi atribúciou žiakov a ich školským prospechom.“ a h1b: str 107.

„Existuje pozitívny vzťah medzi ašpiráciou žiakov a ich školským prospechom.“ Hypotézy pokrývajú otázku existencie vplyvu, nie však jeho výšky. Prospech je reprezentovaný známkami z polročného vysvedčenia žiakov z predmetov český jazyk, matematika, anglický jazyk a zemepis. Autorka na základe vyhodnotenia dotazníka a výpočtu korelácií dospela k záveru, že hypotézu H1 nemožno pokladať za potvrdenú. Rovnako sa nepotvrdili ani hypotézy h1a a h1b. Teda čísla hovoria, že sebavedomie, atribúcia a ašpirácia nekorelujú s prospechom. Sama autorka označila výsledok týkajúci sa vzťahu sebavedomia a prospechu za „prekvapujúci“ (str.111). Uvádza, že sa nepotvrdil jej „predpoklad, že žiaci so zdravým sebavedomím podávajú v škole lepšie výkony ako žiaci, ktorých sebavedomie je nízke.“ (str. 110) a prízvukuje, že „vzťahy medzi sebavedomím a prospechom nezodpovedajú interpretáciám tak, ako sú popísané v odbornej literatúre.“ (str.111.) Ďalej pripúšťa, že ňou vyvinuté kritériá dotazníka nemusia byť validné (str.111). Zdá sa, akoby autorku samu prekvapilo jej vlastné zistenie, že sebavedomie nekoreluje s prospechom. Daný výsledok možno súvisí s faktom, že vo výskume ide prakticky o overovanie, či školský prospech je funkciou sebavedomia, resp. atribúcie a ašpirácie. Autorka si je iste vedomá, že prospech neurčuje iba sebavedomie, atribúcia a ašpirácia, a že najviac (v štandardných prípadoch) školský prospech determinujú intelektové predpoklady žiaka. Merať vplyv sebavedomia na prospech by sa dalo v prípade, že by šlo o žiakov s rovnakými predpokladmi a schopnosťami. Ak však neberieme ohľad na rozdielnosť intelektových predpokladov skúmaných žiakov, potom sa takto zostavený výskum zaoberá len vzťahom sebavedomia, atribúcie a ašpirácie k prospechu, aj keď ide o žiakov s rôznymi schopnosťami a možnosťami výkonu. Školský prospech je funkciou viacerých premenných, ale tú najpodstatnejšiu (schopnosti žiaka) nemožno opomenúť. Ak chceme merať vplyv jednej

premennej, ostatné by mali mať konštantnú hodnotu – napríklad mohli by sme merať prospech žiakov s rovnakými schopnosťami ale rozdielnym sebavedomím, vtedy by sme zistili, či sebavedomie má vplyv na prospech. (Analogicky ďalšie premenné - atribúcia a ašpirácia. Napr.: Dvaja žiaci, rovnako sebavedomí, rovnako schopní, s rovnako vysokými ašpiráciami, pričom u jedného je atribúcia vysoká, u druhého nulová, školský výsledok u nich môže byť rozdielny.)

Druhý výskumný cieľ znie: „*Ktorý z vplyvov (rodina, škola, kamaráti) na utváranie sebavedomia žiak pociťuje ako dominantný.*“ Tomuto výskumnému cieľu zodpovedá hypotéza H2 „*Významný vplyv na utváranie sebavedomia žiakov má škola.*“ Na základe percentuálneho vyjadrenia odpovedí je hypotéza potvrdená, pričom sa dozvedáme upresnenie, že škola ovplyvňuje sebavedomie žiakov negatívne. Tretím výskumným cieľom autorky bolo zistiť „*ktorý jav v školskom prostredí je pre sebavedomie žiaka najvýznamnejší.*“ Pomocou hypotéz H3 a h3 „*Významný vplyv na utváranie sebavedomia v prostredí školy má učiteľ a učenie.*“ (H3) a „*Žiakom v škole najviac prekáža zlá známka.*“ (h3). Na základe percentuálneho vyhodnotenia odpovedí z dotazníka sa autorke hypotéza H3 nepotvrdila a hypotéza h3 potvrdila. Rovnako aj pri týchto častiach chýba možnosť poznať použitý výskumný nástroj.

Teoretická časť práce hovorí o dôležitosti zdravého sebavedomia a možnostiach jeho rozvoja. Aj keď autorka venuje jednu z troch kapitol v teoretickej časti práce konkrétnym možnostiam rozvoja zdravého sebavedomia žiakov, vo výskumnej časti vplyv a efektívnosť žiadnej z týchto možností (napriek tomu, že sama zostavila výskumný nástroj na meranie sebavedomia), neoveruje a tieto návrhy ponecháva v teoretickej rovine. Publikácia je venovaná zaujímavej téme a jej teoretická časť je užitočným zhrnutím predmetnej terminológie doplneným návrhmi možností rozvoja sebavedomia žiakov.

Marianna Pčolinská

Monografia Jána Kaliského je súčasťou riešenia projektu *Koncepcia vyučovacieho predmetu etická výchova v Slovenskej republike a vo vybraných európskych krajinách* realizovaného v rokoch 2007 – 2009 na Katedre etickej výchovy a občianskej výchovy Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Podobne ako ďalšie monografie vydané v rámci tohto projektu venuje sa problematike predmetu etická výchova vo vybraných európskych krajinách, ktorej podrobnejšie skúmanie doteraz na Slovensku absentovalo. Ambíciou monografie je prispieť do „možnej odbornej diskusie o (ne)premene slovenskej koncepcie vyučovacieho predmetu etická výchova“ (s. 11).

Prevažná časť publikácie sa zameriava na koncepcie etickej výchovy existujúce v troch európskych krajinách – v Nemecku, vo Švajčiarsku a v Rakúsku. Nepochybne išlo o náročnú úlohu vzhľadom na skutočnosť, že tieto krajiny majú v jednotlivých územnosprávnych celkoch rozličné modifikácie obsahu vzdelávania. Autor sa najskôr zameriava na historické pozadie vzniku predmetu, a následne na podobu predmetu vo vybraných územnosprávnych celkoch. Ako hlavné výskumné metódy použil analýzu, deskripciu a interpretáciu primárnych prameňov a komparáciu sekundárnych literárnych prameňov.

V monografii nájdeme opis ekvivalentov predmetu etická výchova v Bavorsku, Brandenbursku, Meklenbursko-Predpomoransku, Severnom Porýní – Vestfálsku, Dolnom Sasku a Berlíne. Tieto ekvivalenty majú rozličné názvy napr. *etika, kreovanie života – etika – religionistika, filozofovanie s deťmi, praktická filozofia*. Informácie sú získané najmä zo školských dokumentov – učebných osnov a učebných obsahov. Podobne je opísaný predmet *etika a náboženstvo* v Centrálnom Švajčiarsku a *etika* v Salzburgu, v Rakúsku. Napokon sa autor venuje aj opisu predmetu etická výchova na Slovensku. V závere publikácie nájdeme hodnotenia, komparácie a odporúčania pre prax etickej výchovy na Slovensku, a tiež pozitíva a negatíva slovenského konceptu.

Pri porovnávaní vyučovacích predmetov musí byť ich výber dostatočne zdôvodnený. Autor sám priznáva, že v úvode jeho výskumu „bolo potrebné zodpovedať, podľa čoho rozpoznať, či sa v skúmaných krajinách orientuje na správny vyučovací predmet“ (s. 11). Kvôli zdĺhavosti pojmovej analýzy sa zameriava na historický prístup a motív vzniku predmetu. Ako kritérium pre výber komparovaných vyučovacích predmetov autor použil aj skutočnosť, či daný predmet bol zavedený ako „náhradný“ k náboženskej výchove. Je však otázne, či je takýto postup dostačujúci. Kritický čitateľ by isto uvítal viac „dôkazov“ o tom, či a prečo je možné porovnávať napr. predmet filozofovanie s deťmi v Meklenbursku-Predpomoransku (Nemecko) so

slovenským predmetom etická výchova, keď dokonca ani nie je alternáciou predmetu náboženská výchova.

Po rozsiahlej deskriptívnej charakteristike vybraných predmetov ponúka autor ich stručné porovnanie (s. 101 - 104), ktoré sa týkajú statusu predmetu (voliteľný, povinne voliteľný, nepovinný, náhradný). Uvádza vedné odbory, z ktorých predmet čerpá a metódy, ktoré sa pri vyučovaní používajú. Následne preberá klasifikáciu predmetov podľa Göllnera (2002) a Schmidta (1984, s. 105), ktorí hovoria o troch prístupoch (orientáciách) v osnovách etickej výchovy v Nemecku – životno-hermeneutickom, eticko-reflexívnom a morálno-konatívnom. Čitateľ textu si určite so záujmom prečíta túto kategorizáciu prístupov, začne však premýšľať, či by bolo možné kritériá kategorizácie použiť aj v prípade porovnávaných predmetov z iných krajín (Rakúsko, Švajčiarsko, Slovensko). Čiastočne sa autor o to pokúsil v kapitole *Kritika slovenského konceptu* (s. 123), kde konštatuje, že slovenskej etickej výchove prisudzuje morálno-konatívnu orientáciu.

J. Kaliský sa na záver snaží vyvážene zhodnotiť slabé a silné stránky etickej výchovy. Vyzdvihuje fakt, že bola zavedená ako povinne voliteľný predmet, obsahuje v sebe psychologický prvok a využíva metódy zážitkovej pedagogiky. Na druhej strane považuje za nedostatočné zastúpenie filozoficko-etickej reflexie morálky v predmete, čo môže byť problémom najmä vo vyšších ročníkoch. Následne uvádza, že v slovenskom modeli sú nedostatočne rozvinuté témy, ktoré rozvíjajú otázky zmyslu ľudského života a zmyslu jeho smrti, a tiež ďalšie témy, napr. rasizmus, multikulturalita, nezamestnanosť. Súčasne ale považuje za samozrejmé, že tieto témy sa do obsahu etickej výchovy dostávajú vďaka možnosti modifikácie učebných osnov učiteľmi.

Monografia J. Kaliského *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách* je zaujímavým príspevkom k skúmaniu problematiky koncepcií etickej výchovy u nás a v zahraničí. Okrem toho, že ide o prvú publikáciu na Slovensku zaoberajúcu sa touto témou, prináša prehľadné spracovanie modelov etickej výchovy v niektorých spolkových krajinách Nemecka, v Rakúsku a vo Švajčiarsku a snaží sa priniesť vyvážený kritický pohľad na etickú výchovu na Slovensku. Možno ju preto odporučiť učiteľom etickej výchovy, vysokoškolským študentom, vysokoškolským pedagógom a iným odborníkom v oblasti etickej výchovy ako zdroj informácií pre ďalšie uvažovanie o koncepcii etickej výchovy na Slovensku.

Anna Sádovská

Správa z diskusného fóra Rozvoj vedy na Slovensku a doktorandské štúdium: problémy a perspektívy

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14, pp. 130-133.*

Doktorandské štúdium slúži na prípravu nových generácií vedeckých pracovníkov. V posledných rokoch však prešlo zásadnými zmenami.

Dňa 6. októbra 2010 sa v Malom kongresovom centre VEDY na Štefánikovej ulici v Bratislave uskutočnil 3. ročník diskusného fóra organizovaný Radou Slovenských vedeckých spoločností pri SAV na tému *Rozvoj vedy na Slovensku a doktorandské štúdium: problémy a perspektívy*. Podujatie viedol a garantoval prof. Ladislav Macháček. Zúčastnili sa ho predsedovia a členovia viacerých vedeckých spoločností vrátane študentov doktorandského štúdia.

Fórum zahájil predseda rady SVS Ing. Ján Knopp, DrSc. a následne prezentovali hlavné príspevky prof. Peter Gavora zo Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV, doc. Rastislav Bednárík zo Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV a Ing. Ján Košút, CSc. z Ústavu materiálov a technológií strojov pri SAV.

V prvom príspevku s názvom *Pedagogické aspekty doktorandského štúdia* riešil **prof. Peter Gavora** problém individualizácie v doktorandskom štúdiu, resp. časové rozloženie štúdia. Má spočívať na samom doktorandovi, ktorý má byť samostatný a tvorivý. Doktorand mnohokrát vstupuje do vedeckej komunity nepripravený a cíti neistotu pre nedostatok skúseností v oblasti vedeckej činnosti. Gavora vidí problém hlavne v masovosti predchádzajúcej vysokoškolskej prípravy doktoranda v 1. a 2. stupni vysokoškolského štúdia (bakalárskom a magisterskom stupni). Spoločné prednášky a semináre, ktoré sa formálne „odchodia“ podľa neho pripomínajú skôr školské vyučovanie, nestačia k vybudovaniu flexibilného prístupu doktoranda k vedeckej práci. V procese doktorandského štúdia sa študent musí vysporiadať s mnohými úspechmi, neúspechmi, aj zlyhaniami, ktoré ku štúdiu patria, pričom mnohé súvisia s kvalitou školiteľa. Vedenie doktoranda školiteľom nie je klasickým vyučovaním, skôr dialógom. Otvárajú sa viaceré otázky: *Aký je dobrý školiteľ? Existuje zlý školiteľ?* V slovenskom prostredí doposiaľ neexistujú metodické príručky a nie sú rozpracované povinnosti ani normy pre školiteľa, ktoré by špecifikovali jeho úlohy.

V druhom príspevku *Doktorandské štúdium z aspektu sociálneho* prezentoval **doc. Rastislav Bednárík** výsledky z prieskumu doktorandov, ktorý sa konal v roku 2005. Prieskum bol zameraný na rôzne sociologické aspekty. Zaujali nás výsledky zo zistenia v oblasti motivácie doktorandov, tiež výhod a prekážok doktorandského štúdia. Čo sa týka motivačných faktorov pre doktorandské štúdium, najčastejšie sa objavil faktor zvýšenie kvalifikácie a zlepšenie pozície na trhu práce, či pozície v zamestnaní. Jednou z hlavných výhod doktorandského štúdia je podľa respondentov flexibilita pracovného času. Najčastejšími prekážkami ukončenia doktorandského štúdia je podľa respondentov nedostatočné nízky príjem doktoranda,

nedostatočné technické vybavenie pracoviska, bytový problém a tiež problém získať grant na vedecké projekty.

Ing. Ján Košút, CSc. prispel komparatívnym pohľadom na uznanie nedokončených doktorátov v rôznych krajinách sveta a vo svojom príspevku sprehľadnil vnímanie titulu ABD, pričom ABD znamená all but dissertation (všetko okrem dizertácie). Hovoril o prekonanom Humboldtovom modeli a nových prvkoch v štúdiu, ktoré smerujú do mimouniverzitného priestoru. Navrhol, aby sa na Slovensku premýšľalo o zavedení titulu ABD pre doktorandov, ktorí z rôznych dôvodov neukončili dizertačnú prácu, ale ich publikačná a vedecká činnosť je preukázateľná. V USA im je uznaný neoficiálny titul *Ph. D. ABD.* tzv. *profesijný doktorát*. Samostatný titul *ABD* je považovaný za oficiálny titul v Španielsku ako tzv. *diplom pokročilých štúdií* a za oficiálny titul tzv. *licenciát* ho považujú Fíni a Švédi. Obdobný titul tzv. *doctorate by publication* udeľujú po rokoch praxe aj vo Veľkej Británii. V podnikoch niektorých krajín sa pri inzerovaní pracovného miesta používa skratka ABD pri definícii profilu kandidáta, čo dokazuje uznanie odborných kvalít uchádzača, hoci nevykonal dizertačnú skúšku. V podnikoch iných krajín je problém identifikovať, akú pracovnú pozíciu by mal zastávať absolvent doktorandského štúdia (či už s vykonanou dizertačnou skúškou alebo nie), čím ho vlastne jeho vyššia kvalifikácia posúva do nevýhodnej pozície na trhu práce.

V diskusnom fóre odznelo viacero podnetných návrhov slovenských vedcov – prof. Štefana Šveca, Ing. Jána Knnopu, prof. Petra Ondrejkooviča, Dr. Dalibora Krúpa, doc. Evy Poliakovej, doc. Dariny Tarcsiovej a iných.

RNDr. Dalibor Krúpa, CSc., zastupujúci predsedu predstavenstva SAV, priblížil spôsob vedenia študentov na Oxfordskej univerzite, kde získal doktorát. Každý študent na tejto univerzite má tútora už od stupňa bakalárskeho štúdia. Zaujímavé je vnímanie individualizácie práce študenta. Nejde ani tak o individuálne štúdium študenta ako skôr o individuálnu starostlivosť o študenta. Krúpa to doložil aj príkladom: v prípade, že má školiteľ – tútor troch študentov, z ktorých dvaja sú „šikovnejší“, zadá im samostatnú úlohu a naplno sa venuje „pomalšiemu študentovi“. Ide teda o celkovo inú filozofiu práce so študentom, ktorý je postavený na samostatnom štúdiu, spoločných diskusiách s tútorom, písaní esejí, neustálej spätnej väzbe na prácu študenta a usmerňovanie v odbornom raste.

Prof. Peter Ondrejkoovič upriamil pozornosť na pedagogický aspekt výchovy vedeckého dorastu, na otázky výberu a financovania doktorandov, na absenciu systémového riešenia obsahu, kvality a úrovne doktorandského štúdia v rámci manažérskej činnosti SAV.

Doc. Eva Poliaková upozornila, že školiteľ musí ovládať metodológiu, aby ju vedel sprostredkovať doktorandovi, školiteľ musí byť sám flexibilný pri vytváraní programov, neobmedzovať prácu doktoranda podľa vlastných zvyklostí. Ďalej spomenula problémy s presadzovaním a akceptáciou kvalitatívnych metód výskumu vo vedeckej komunite. Zdôraznila, že svoju rolu vo vedení študenta zohráva aj samotná osobnosť školiteľa, ktorá nie je zadaná a

definovať by sa mala skôr v zmysle toho, čo robiť nemá, ako v zmysle toho, čo by robiť mal.

Doc. Štefan Bednárík pripomenul, že zmenou zákona od 1. 1. 2008 sa doktorand nepovažuje za zamestnanca, ale študenta. Počet študentov stúpa a v praktickej rovine nastáva posun hlavne v tom, že seriózna veda smerujúca ku kvalite, dnes začína až ukončením 3. stupňa vysokoškolského štúdia.

Doc. Darina Tarcsiová uviedla, že v súvislosti s nárastom počtu študentov a v súvislosti rozdelením štúdia na bakalársky a magisterský stupeň, narástli aj učebné a s tým súvisiace administratívne povinnosti školiteľov, čo má za následok, že školitelia majú na doktorandov menej času. Ďalej vystupuje aj problematika rozdielnej miery požiadaviek jednotlivých univerzít/vysokých škôl na udelenie titulu PhD a tým na kvalitu ich absolventov.

Veľmi podnetný bol diskusný príspevok prof. Štefana Šveca. Navrhol vybudovať integrát, ktorý na jednej strane ponese zodpovednosť za akademickú a univerzitnú vedu a na strane druhej ponúkne kritériá a koncepcie doktorandského štúdia. Hlavne v metodológii edukačných vied, kde vidí závažné nedostatky ako sú nepochopenie problematiky, neujasnenosť tematiky, neznalosť formulovania hypotéz, nevyváženosť kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu. Následne odporučil založiť tri ústavy:

1. vedecký ústav na projektovanie funkcií, vízií a cieľov vzdelávania na Slovensku v nadväznosti na dejinný vývoj,
2. ústav pre štátnu školskú správu, ktorého deficit pociťujú hlavne riaditelia škôl,
3. ústav na projektovanie, vedenie školského učenia.

Do diskusie sa zapojili aj doktorandi Katedry pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave. Peter Lenčo hovoril o tutoriáte školiteľa, ktorý mal možnosť zažiť počas svojho študijného pobytu v Anglicku a Silvia Neslušanová hovorila o metodológii písania záverečnej práce z pohľadu začínajúceho doktoranda.

Záverečné zhodnotenie prínosu diskusného fóra: Problémy a perspektívy doktorandského štúdia môžeme zhrnúť do nasledovných bodov:

Tabuľka č.1 *Problémy a perspektívy doktorandského štúdia na Slovensku*

Problémy	Perspektívy
nedostatočná príprava doktoranda na vedeckú prácu počas 2. stupňa VŠ štúdia	možnosť inovácie prvkov štúdia vlastného programu školiteľa pre doktoranda
nevedomosť v písaní recenzií	individualizácia ako individuálna starostlivosť školiteľa o doktoranda
neujasnenosť obsahu doktorandského štúdia	rámcové „štandardy“ definované na národnej úrovni
absencia špecifikácie úloh školiteľa	rozvoj vysokoškolskej pedagogiky

Prínos seminára vidíme hlavne v tom, že podnietil prítomných a prostredníctvom tejto správy podnieti aj širšiu odbornú verejnosť k premýšľaniu o skvalitnení prípravy budúcej generácie slovenských vedcov. Tento príspevok môžeme zakončiť peknou myšlienkou doc. Dariny Tarcsiovej: „ ...aj napriek zlým školiteľom existujú dobrí doktorandi a aj napriek zlým doktorandom existujú dobrí školitelia. “

*Acta Facultatis Paedagogicae
Universitatis Tyrnaviensis,
Ser. D, 2010, no. 14.*

Silvia Neslušánová, Noema Gabovičová

Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis

Séria D – VEDY O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Ročník 14, 2010

Vydala Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-8082-324-5

