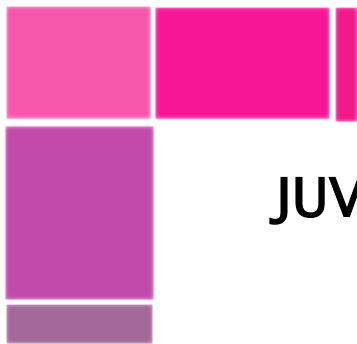


Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



JUVENILIA PAEDAGOGICA
2017



Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v
konceptoch dizertačných prác doktorandov

Trnavská univerzita v Trnave

**Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií**

zborník príspevkov

**JUVENILIA PAEDAGOGICA
2017**

**Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov**

**z konferencie s medzinárodnou účasťou
konanej dňa 3. 2.2017**

Editor: doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
Vedeckí garanti: prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.
prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD.
prof. PaedDr. René BÍLIK, CSc.
doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.
doc. Mgr. art. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ ZELEIOVÁ, PhD.
doc. PaedDr. Martin DOJČÁR, PhD.

Hlavný recenzent: prof. PhDr. Viktor LECHTA, CSc.

Recenzenti: doc. PaedDr. Simoneta BABIAKOVÁ, PhD., PhDr. Mgr. Jan BALON, PhD., doc. PhDr. Vladimír DOČKAL, CSc., doc. Mgr. Jitka GÉRINGOVÁ, Ph.D., doc. PaedDr. Terézia HARČARÍKOVÁ, PhD., doc. PhDr. Mgr. Tomáš JANÍK, Ph.D., M.Ed., doc. Mgr. Martin KANOVSKÝ, PhD., doc. PaedDr. Ondrej KAŠČÁK, PhD., prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD., prof. PaedDr. Miroslav KRYSTOŇ, PhD., Doc. PaedDr. Milena LIPNICKÁ, PhD., PhDr. Iva MLADIČOVÁ, PhD., doc. PaedDr. Ivan PAVLOV, PhD., prof. PaedDr. Jaroslav UHEL, ArtD., prof. PaedDr. Alica VANČOVÁ, CSc.

Organizačný výbor konferencie:

Mgr. Peter KUSÝ, PhD.

Mgr. Terézia KATRINCOVÁ

Mgr. Lucia KOVÁČOVÁ

Mgr. Adriána LASKOVIČOVÁ

Redaktori: Mgr. Adriána LASKOVIČOVÁ & Mgr. Terézia KATRINCOVÁ

Jazyková úprava: Mgr. Adriána LASKOVIČOVÁ & Mgr. Terézia KATRINCOVÁ

ISBN 978-80-568-0046-1

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2017

Obsah

ÚVOD	6
Kaščák, O.: NOVÁ AKADEMICKÁ KULTÚRA V PEDAGOGICKÝCH VEDÁCH A POZÍCIA MLADÝCH VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV	8
Janík, T.: PROMĚNY ŠKOLY A UČITELSKÉ PROFESE JAKO VÝZVA PRO VÝZKUM ..	17
Blusková, J.: KOMPARÁCIA EDUKÁCIE SENIOROV NA SLOVENSKU A V RAKÚSKU	18
Corfu, T.: POTRAVINA - VYJADŔOVACÍ PROSTŘEDEK VE SVĚTĚ UMĚNÍ A JEHO INTEGRACE DO VV	23
Cvitkovičová, E.: TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ USPOKOJOVANIA POTRIEB DETÍ V PREPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	30
Dlouhý, R.: SLOVENSKÁ A ČESKÁ AKORDEONOVÁ LITERATuRA	38
Gergelová, H.: VÝSKUM SOCIÁLNYCH VZŤAHOV PREDŠKOLSKÝCH DETÍ	42
Havlíček, J.: SVĚTLO JAKO ZÁKLAD VÝTVARNĚ-PEDAGOGICKÝCH ZADÁNÍ	48
Králová, K.: VÝVOJ TĚLESNÉHO SLOŽENÍ A HMOTNOSTI ŽÁKŮ ŠESTÝCH TRĚD ZŠ A PRVNÍCH ROČNÍKŮ SŠ.....	54
Krnáčová, I.: POHLAD RODIČOV A UČITEĽOV/UČITELIEK NA SÚČASNÉ DETI.....	60
Laskovičová, A.: ANALÝZA A MOŽNOSTI SKÚMANIA PROCESU OSVOJENIA DIEŤAŤA NA SLOVENSKU	68
Myšáková, D.: VÝSTAVA A EXPOZICE MUZEA UMĚNÍ JAKO SPECIFICKÝ ZPŮSOB KOMUNIKACE, INTERPRETACE A EDUKACE	76
Popad'áková, S.: VZŤAH UMENIA, RECYKLÁCIE A VÝTVARNEJ VÝCHOVY	82
Skúpa, M.: AKTUÁLNE OTÁZKY ETIKY VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH	88
Sládkayová, M.: AKTUÁLNE OTÁZKY KURIKULA V OBČIANSKOM VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH NA SLOVENSKU	93

Sobotková, E.: NTELEKTOVO NADANÍ ŽIACI A ICH SOCIÁLNE VZŤAHY V TRIEDACH S RÔZNYMI FORMAMI EDUKÁCIE	101
Venzelová, J.: JAZYKOVÁ A LITERÁRNA GRAMOTNOSŤ PREDŠKOLÁKOV Z POHLADU UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	106
Wirthová, J.: LEGITIMIZÁCIA VZDELÁVACÍCH NÁROKOV – MOŽNOSTI „PRAGMATICKEJ SOCIOLOGIE“	112

ÚVOD

Zborník *Juvenilia Paedagogica 2017* obsahuje príspevky v poradí už siedmeho ročníka vedeckej konferencie doktorandov z oblasti vied o výchove, ktorú zorganizovala Pedagogická fakulta TU v Trnave. Konferencia mala svoju osvedčenú štruktúru: začala sa dvomi plenárnymi prednáškami významných odborníkov, ktoré boli orientované na naše špecifické publikum a pokračovala v troch paralelných sekciách, kde jednotliví doktorandi prednášali svoje príspevky a vzápätí čelili otázkam a pripomienkam prítomných akademikov. Doktorandské príspevky mali praktickú úlohu cvične si vyskúšať obhajobu vlastných výskumných konceptov. Napriek pracovnému kritickému prístupu „oponentov“ sa prezentácie a vecné diskusie niesli v priateľskej a prajnej atmosfére. Z konferencie sa stalo stretnutie premýšľajúcich a nesamozrejmé súvislosti odkrývajúcich ľudí. Stretlo sa 17 doktorandov, z toho 14 s aktívnymi vystúpeniami, zo 7 univerzít zo Slovenska, Česka a Poľska.

Spoluzakladateľ a prvý rektor dublinskej univerzity kardinál John Henry Newman (1801-1890) má na svojom náhrobnom kameni epitaf, ktorým definoval vedeckú misiu: Z tieňa a obrazov k pravde. V prvej časti svojho slávneho diela *Idea univerzity* (1852) obhajuje presvedčenie, že hlavným poslaním univerzitného vzdelávania je vedecká kultivácia rozumu, pričom „ak sa má myseľ dostať k pravde, potrebuje nielen usilovnosť (akákoľvek by bola príkladná), nielen čítať mnohé knihy, zaoberať sa mnohými vecami, vidieť mnohé experimenty, či zúčastniť sa na mnohých prednáškach. (...) [Potrebuje však rozvíjať] schopnosť rozlíšiť medzi pravdou a nepravdou, preosiať zrnká pravdy, usporiadať veci podľa ich skutočnej hodnoty a, ak môžeme použiť tento výraz, budovať idey. Táto schopnosť je výsledkom vedeckého formovania mysle, je to získaná schopnosť úsudku, jasného pohľadu, dôvtipu, múdrosti, filozofickej šírky mysle, intelektuálneho sebaovládania a pokoja.“ (*Idea univerzity*, 2015, s. 125). Newman už vtedy šípil a odsudzoval utilitaristickú verziu vedeckej práce, podľa ktorej by malo byť cieľom vedy realizovať iba to, čo je užitočné. Doboví spoločenský utilitaristi sa pýtali, aká je reálna trhová hodnota tovaru zvaného vzdelanie, ak nevedie bezprostredne k profesionálnym zručnostiam – ako spravovať továrne, zvyšovať výnosy pôdy, vylepšovať technické riešenia, zdokonaľovať chirurgické zákroky a pod. Newman nezavrhol tieto hodnoty, no vystríhal pred ich zámenou za konečné dobro vzdelania a vedy, ktorým je pestovanie rozumu a vedecké poznanie. Paralelné akcenty na duchovnú autonómiu, slobodnú vedu a slobodné vzdelávanie, nezávislé od štátnych utilitárnych záujmov, zakotvil do nemeckej univerzitnej reformy Wilhelm von Humboldt, ktorého myšlienka akademických slobôd sa stala prirodzenou súčasťou kontinentálnych univerzít 19. storočia. Kultivácia mysle a poznanie je dostatočným dôvodom akademickej činnosti.

Aj na tieto princípy sa odvolávajú mnohí kritici tzv. neoliberalného diskurzu, ktorý do veľkej miery ovláda systém vedy a vysokého školstva nielen na Slovensku a v blízkych krajinách. Doktorandi a začínajúci vedeckí pracovníci čelia riziku, že veľmi ľahko prijmú utilitárny model akademickej práce (sledovanie pravidiel akontability, výkazníctva, na úkor vlastnej vedeckej autonómie a radostnej tvorivosti), čím sa zaradia do mašinerie tzv. akademického priemyslu. K štúdiám, ktoré kriticky reflektujú tento stav, na tohtoročnej konferencii významne prispela úvodná prednáška s názvom *Nová akademická kultúra v pedagogických vedách* a pozícia mladých vysokoškolských učiteľov, ktorú predniesol doc. Ondrej Kaščák z domácej Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity. Napriek vystríhajúcej analýze Kaščák v závere ponúkol aj možné stratégie rezistencie a obrany voči týmto negatívnym javom.

O prekérnej situácii v školstve a učiteľstve pojednáva druhý (na konferencii prvý) plenárny príspevok doc. Tomáša Janíka, významného českého pedagóga a prodekana Pedagogickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne s titulom Proměny školy a učitel'ské profese jako výzva pro výzkum. Svoj historicko-tématický rozbor doplnil o zistenia z vlastných výskumov v tejto oblasti, ktoré sú tiež publikované v jeho početných článkoch i monografiách. V tomto zborníku nemáme k dispozícii celý text prednášky, ale prikladáme výpovednú prezentáciu, ktorú zverejňujeme s láskavým zvoľením jej autora.

Aj na základe recenzných posúdení je nutné priznať, že príspevky doktorandov mali rozličnú úroveň kvality. Dobrá kvalita práce počas doktorandského štúdia je predsa najlepším predpokladom budúceho náročného ale zmysluplného akademického úspechu. Účastníci však pochopili, že hlavným poslaním ich štúdia a práce je najmä vedecká príprava, ktorej základy sa kladú práve teraz.

Andrej Rajský
editor

NOVÁ AKADEMICKÁ KULTÚRA V PEDAGOGICKÝCH VEDÁCH A POZÍCIA MLADÝCH VYSOKOŠKOLSKÝCH UČITEĽOV

Ondrej Kaščák

Abstrakt

Štúdia tematizuje situáciu mladých vysokoškolských učiteľov v podmienkach súčasných neoliberalných univerzít. Neoliberalizácia univerzitného sektora prebieha z globálneho pohľadu od konca 80-tych rokov 20. storočia, v postkomunistických krajinách strednej Európy zhruba od začiatku milénia. Prináša zásadné zmeny v chápaní zmyslu univerzít a univerzitného vzdelávania, v pracovných podmienkach akademikov, v kultúre organizácie, ako aj v povahe poznania, ktoré univerzity produkujú. Súčasní mladí vedeckí pracovníci sú síce prirodzene socializovaní do tejto novej kultúry, no zároveň sa stávajú najviac ohrozenou skupinou akademikov – najmä v pracovnom a kariérom zmysle slova. Nová situácia je analyzovaná cez aktuálne medzinárodné štúdie v tejto oblasti, ako aj cez viacero existujúcich výskumov autora k tejto téme.

FAKTORY NOVEJ KULTÚRY UNIVERZÍT

Najvýznamnejším faktorom novej situácie je všeobecná „ekonomizácia sociálneho“ (Bröckling, Krasmann, Lemke 2000). Ide o novú formu racionality, ktorá sa začala najprv presadzovať v USA a Veľkej Británii a bola spojená s politikami R. Reagana a M. Thatcherovej. V týchto politikách sa prostredníctvom ekonomických kritérií začali posudzovať všetky sféry sociálnej reality – sociálnu starostlivosť, zdravotníctvo a školstvo nevynímajúc. Ako hovorí Lemke (2001, 108) „ekonomické schémy analýzy a rozhodovacie kritériá sa prenášajú na oblasti, ktoré nie sú výhradne ekonomické, alebo sa vyznačujú úplne inou racionalitou ako je tá ekonomická“. Ekonomické vnímanie sa tak stáva základom celospoločenskej správy. Foucault (2009) pritom ukazuje, že pre politiku najvplyvnejšiu ekonomickú teóriu predstavuje americký neoliberalizmus. Tento sa podľa neho „nepredstavuje iba ako politická alternatíva, ale povedzme, že je to druh globálnej požiadavky, dvojznačný, mnohotvárnny, zakotvený na pravici aj na ľavici...“ (2009, 192). Pod jeho vplyvom ako oficiálnej politiky dochádza postupne aj k transformácii univerzít.

Poukážeme na niektoré zo znakov tejto transformácie. Dochádza predovšetkým k „prenosu podnikovo-hospodárskych konceptov riadenia na vysokoškolský systém“ (Hoffacker 2001). Tento proces v sebe obsahuje prechod „od normatívneho k finančnému riadeniu“ a k uprednostňovaniu „kontraktuálneho namiesto normatívneho riadenia“. Zároveň sa objavujú pokusy o obmedzovanie akademickej samosprávy v prospech presunu rozhodovacích právomocí na nové manažmenty univerzít.

Ako výraz tlaku na ekonomickú efektívnosť a funkčnosť univerzít sa v univerzitných kurikulumoch začínajú zdôrazňovať silnejšie väzby na trh práce. To znamená, že sa redukuje jednak objem teoretického a akademickeho poznania a zároveň sa posilňuje praktická príprava. V sociálnych vedách, ale predovšetkým vo vzdelávaní učiteľov sa tak udomácňuje „anti-teoretický dôraz“ (Pritchard 2005, s. 12). Ten má výraz napr. „v prístupe k vzdelávaniu učiteľov realizovanom na pracovisku“ (work-based approach in teacher training - Kascak, Pupala, Petrova 2011). „Očakáva sa, že univerzita sa stane hybnou silou tvorby bohatstva než prostriedkom hľadania „pravdy“ (Pritchard 2005, 14).

Zatiaľ čo u nás tieto zmeny možno intenzívne pociťovať až v ostatných rokoch, pre britských akademikov sa miera neoliberalizácie univerzitného sektora (s dôrazom na vzdelávanie učiteľov) javí ako neúnosná už minimálne desaťročie (Pritchard 2005). Možno očakávať, že podobné vnímanie zo strany akademikov nastane aj u nás.

Túto konvergenciu v našich podmienkach možno očakávať z viacerých dôvodov. Slovensko sa na úrovni ekonomickej, hospodárskej a sociálnej stalo koncom 90-tych rokov 20. storočia neoliberalným štátom (Fisher, Gould, Haughton 2007). Zároveň dochádza k uplatňovaniu koordinovaných stratégií orientovaných na budovanie spoločného vysokoškolského priestoru v EÚ. Jednou z nich je Bolonská deklarácia, druhou vážnou agendou je Lisabonská stratégia. Tá vníma vysokoškolské vzdelávanie ako prostriedok tvorby najkonkurencieschopnejších európskych ekonomík. Čiže jedna stratégia smeruje k chápaniu univerzít ako funkčného prvku jednotného nadnárodného trhu práce a druhá ako významného a výlučného prvku hospodárskej súťaže. Obe predstavy sú tak totálne ekonomizované.

Ak sa bavíme o podmienkach prípravy mladých vysokoškolských učiteľov kľúčovou zmenou navodenou najmä slovenskou interpretáciou Bolonského procesu je zmena vnímania doktorandskej prípravy ako kreditového štúdia. Táto skutočnosť má na Slovensku dôsledky v posunoch v sebaidentifikačných procesoch doktorandov nastupujúcich po svojich štúdiách na miesto odborného asistenta. Počas svojich štúdií si totiž nebudujú identitu vedca, ale prehlbujú si identitu (a postavenie) študenta prenášajúceho si kredity v spoločnom európskom univerzitnom priestore. Vo vedomí mladých vysokoškolských učiteľov sa tak vedecká práca nejaví ako dominantná časť ich pôsobenia na univerzite.

Kredity sa stávajú virtuálnou menou v systéme ECTS (Kascak 2017). Tento systém má navyše na európske univerzity unifikačný vplyv (ktorý bol v zmysle budovania spoločného európskeho priestoru vysokých škôl zamýšľaný) - homogenizáciu vzdelávacích ponúk na univerzitách ako dôsledok zavádzania ECTS. Univerzity sa už teda nedopĺňajú na základe unikátnosti svojich ponúk pre zahraničných študentov, ale dostávajú sa do konkurenčného vzťahu o čo najlepšiu výučbu tých istých (alebo analogických) kurzov.

Univerzitná kultúra ako firemná kultúra

Presun v dôraze na finančné riadenie automaticky vedie k presunu výkonných kompetencií z akademikov na úradnícky aparát. Ako uvádzame v jednej z našich aktuálnych štúdií (Kaščák 2016), uplatňujú sa v tejto situácii dva modely riadenia: riadenie v kombinácii tradičných akademikov a úradníkov, resp. riadenie so zastúpením mladých akademikov s úradníckymi identifikáciami.

V prvom modeli sa exekutívne funkcie preberá „nižší“ neakademický aparát. Tento neakademický aparát reprezentujú najmä vyšší úradníci zodpovední za chod a prúdeň financií. Nové kompetencie a výraznú moc získavajú napr. tajomníci fakúlt, či kvestori univerzít. Druhý model ráta so zmenenou identitou mladších akademikov, ktorí svoju akademickú dráhu začali už v čase neoliberalnej transformácie univerzít, identifikovali sa s princípmi akademického kapitalizmu a stali sa tak „novými neoliberalnými subjektmi“ (Archer 2008). Pre týchto pracovníkov nie je potrebná asistancia ekonomicko-administratívneho aparátu či závislosť od neho. To znamená, že pre mladých vysokoškolských učiteľov sa môže neoliberalna univerzita stať priestorom aj pre pomerne rýchlu manažérsku kariéru.

Tvorbu akademickej kultúry vystriedala ako priorita efektivita prevádzky. Na jej zabezpečovanie dochádza k prepožičiavaniu systémov evaluácie organizácií priamo z podnikového sektora (Simons 2002). Tieto systémy dnes majú rôzne podoby (TQM, EFQM, ISO, CAF). Ich zavádzanie si vyžaduje nový typ byrokracie cez certifikačnú byrokráciu,

realizačnú byrokráciu (napr. systémy dotazníkov pre všetkých aktérov univerzitného vzdelávania) až po vyhodnocováciu byrokráciu (auto/evaluačné správy, reporty a pod.). Vznikajú nové oddelenia zabezpečovania „kvality“ univerzitnej organizácie s novými personálnymi štruktúrami, ktoré sú mimo akademickej reality, nepoznajú povahu akademickej práce a žijú vo vlastnej „kvalitárskej“ realite.

Súčasťou každej firemnej kultúry je podpora súťaživosti medzi zamestnancami. Tá je podporovaná skutočnosťou, že súčasné finančné a kontraktálne riadenie univerzít vedie ku krátkodobému zazmluvňovaniu mladých vysokoškolských učiteľov s hodnotením ich výsledkov a činnosti vo veľmi krátkych periódach. Okrem mechanizmov podporovania trvalej súťaživosti možno taktiež hovoriť o prenose idey podnikateľstva na akademický personál. Univerzity si vytvárajú rankiny medzi akademikmi na základe úspešnosti v publikačnej a projektovej činnosti. Byť čo najlepšie umiestnený v rankingu znamená vedieť výhodne „podnikať“ so svojimi výstupmi, vedieť ich spropagovať v komunite kolegov, prezentovať manažmentu. Ako podnikavý subjekt sa akademik musí rozhodnúť, do akého výskumu a v akej podobe investuje svoj čas, predpokladať zúročiteľnosť výsledkov svojej činnosti a benefity z nej plynúce. Typická pracovná atmosféra neoliberalných univerzít je teda taká, že treba súťažiť o výstupy, o výstupy dotačne bonifikované, treba súťažiť o projekty. Garancia pracovnej zmluvy závisí od úspechu akademika v podnikaní so sebou samým. Je tu reálna hrozba straty statusu verejného zamestnanca, pokiaľ neprejavuje podnikavosť v zháňaní peňazí pre univerzitu (cez bonifikované výstupy, projekty a pod.).

„Akademici sú manažmentmi univerzít dnes intenzívnejšie ako kedykoľvek predtým vnímaní ako „producenti zdrojov“ (Gonzales, Martinez, Ordu 2014, s. 1107). Ako každý podnikateľ aj akademik dnes plne zodpovedá aj za administratívnu správu všetkých svojich aktivít (evidencia výstupov a citácií, správa projektov, vykazovanie výkonnosti, plánov činnosti). Administratívny aparát dostáva kompetencie v podpore aktivít manažmentu univerzity, nie v podpore akademikov. Akademikom sa ničím nezodpovedá.

Mladí vysokoškolskí učelia a vedeckí pracovníci

Situáciu pracovníkov na univerzitách výstižne opisuje Shore (2010, s. 21): *„dnes sú vo väčšej miere subjektmi viacerých foriem akontability, dohľadu a protichodných priorít v porovnaní s väčšinou ostatných profesií vo verejnej službe – a výrazne viac ako politici, vládni úradníci alebo žurnalisti. Tieto štruktúry akontability zahŕňajú vládne agentúry, kontrolórov zabezpečovania kvality, vnútorných hodnotiteľov, externých examinátorov, panely hodnotenia výskumu, finančných manažérov, dekanov, komisie kariérneho rastu, líniových manažérov inštitúcie, a samozrejme študentov a kolegov...“*

Dnes ide vskutku vo foucaultovskom zmysle slova o panoptickú situáciu, ktorá je akademickými pracovníkmi aj intenzívne subjektívne prežívaná. Berg, Huijbens, Larsen (2016, s. 178) to vo svojej štúdii vyjadrujú nasledovne: *„Naše skúmanie systémov auditu ukázali, ako tieto zmeny produkujú osobitné tlaky, väčšiu pracovnú neistotu a konštantný dopyt po výsledkoch cez premenu členov fakúlt na individualizované humánny kapitály s vratkým statusom. Tieto neoliberálne systémy auditu a hodnotenia sú dnes úplne zakorenené v severnej Európe. Naviac, pri zmene rolí členov fakúlt na kompetitívny humánny kapitál produkujú takéto systémy auditu nezdravé úrovne úzkosti a stresu...“*

Signifikantne vyššia stresovosť akademickej práce je dnes prijímaná ako nespochybniteľný fakt, ak ju porovnáme s postavením a pracovnou kultúrou akademických pracovníkov ešte pred neoliberalizáciou univerzitného sektora. *„Môžeme identifikovať tri vzájomne súvisiace zdroje stresu. Po prvé, tlak na výkon, na maximalizáciu a tvorbu výstupov,*

príjmu, impaktu a vysokej úrovne spokojnosti. Po druhé,... sme tlačení k tomu, aby sme prispôbovali náš výskumný záujem záujmom podporovateľov výskumu alebo politike; a prispôbovali výučbu tak, aby viedla k spokojnosti. ... Po tretie tu máme stres inherentný samotnej kompetícii.“ (Mitchell 2016, 89)

Kritickým dôsledkom tejto situácie sú „súťaživé individuá, ktoré sa snažia produkovať výstupy požadované úradmi a kde vzniká obava, že stratia schopnosť naplňať (alebo dokonca cítiť) túžbu vykonávať významnú tvorivú a kriticky intelektuálnu činnosť“ (Davies, Petersen 2005). Otvára sa tak základná otázka, čo je v súčasnosti zmyslom univerzít a práce akademikov. Či ekonomizácia a utilitarizácia akademickej práce nemá za cieľ zvyšovať politický a hospodársky dohľad nad akademickou sférou, ktorý systematicky oslabuje funkciu univerzít byť kritickým svedomím spoločnosti a protiváhou ideológií.

Výskumné inšpirácie

Práve mladí vysokoškolskí učitelia sú akademicky socializovaní takým spôsobom, že vyššie uvedenú misiu univerzít už nebudú vnímať ako kľúčovú, dokonca ju nebudú vnímať vôbec. Situácia mladých akademikov sa aj z týchto dôvodov dnes stáva samotnou súčasťou výskumu univerzitných kultúr. Vstupujú totiž do nového sveta, s ktorým sa veľa ich starších kolegov z pedagogických vied nestotožňuje a jeho fungovanie im nie je príliš blízke. Zároveň však tento svet predstavuje základný skúsenostný priestor dnešných univerzít.

Prvú výskumnú inšpiráciu pri objasňovaní si situácie mladých akademikov na neoliberalných univerzitách predstavuje štúdia „The new neoliberal subjects? Young/er academics’ constructions of professional identity“ (Archer 2008).

Archerová vykonávala pološtruktúrované rozhovory s britskými mladými akademikmi. Ukázalo sa diskurzívne tvorenie určitého odstupe od starších akademikov, ktorí podľa mladších akademikov často vyjadrujú dešpekt voči nim a voči spôsobu získania ich titulu PhD. v súčasnej neoliberalnej univerzite.

Orientácia v súčasnej neoliberalnej akademickej kultúre (súťaživosť, rýchla produkcia, zbehosť v nových formách vykazovania a pod.) je mladými akademikmi vnímaná ako devíza oproti menej prispôsobujúcim sa starším akademikom. Práve lepšia schopnosť byť „neoliberalným subjektom“ je tou pridanou hodnotou, ktorá ich odlišuje od starších akademikov.

Mladší akademici svoju identitu konštruujú v kontexte aktívne používaných pojmov ako „produkcia“, „kvalita“, „usilovnosť“. Kritizujú však manažeriálnu kontrolu, snahu všetko merať a kvantifikovať a označujú ju ako významný stresový faktor.

Zároveň kritizujú zvyšujúci sa rozsah času, ktorý musia venovať plneniu si svojich akademických povinností, pravidelne ďaleko nad rámec svojho pracovného času. Tvrdia, že priestor na nabratie nových síl a produktívny oddych takmer nejestvuje.

Druhá zaujímavá štúdia nesie názov „Resistance and enrolment in the enterprise university: an ethno-drama in three acts, with appended reading“ (Petersen 2009).

Petersenová realizovala participačné pozorovania na viacerých austrálskych univerzitách. Výsledky svojho výskumu prezentuje v podobe dramatických príbehov, ako tzv. „etnodrámu v troch aktoch“. Vyberá pozorované každodenné situácie zo života akademických pracovníkov na neoliberalných univerzitách.

Opisuje napr. prípad e-mailovej komunikácie medzi úradníčkou zodpovednou za evidenciu publikačnej činnosti na fakulte a odbornou asistentkou. Komunikácia prebieha v čase periodického vyhodnocovania publikačnej činnosti. Úradníčka nie je schopná zaevidovať vykázaný zdroj kapitoly publikovanej v cudzojazyčnej monografii. Aj keď je kapitola publikovaná v angličtine, úvodník a vydavateľské informácie sú v inom jazyku. Úradníčka

požaduje, aby akademička vyžiadala od vydavateľa preklad úvodníka a vydavateľských informácií a potvrdenie o recenznom konaní. Akademička toto odmieta ako neoprávnenú požiadavku a neprijateľný anglocentrizmus. Je si vedomá, že ide o snahu preniesť na ňu byrokratickú činnosť spojenú s evidenciou publikačnej činnosti. Na to už akademičke odpovedá úradníčkin nadriadený manažér vysvetľujúci napojenosť výstupu na jej individuálny príplatok a na dotácie, ktoré vo väzbe na výstupy udeľuje univerzite ministerstvo. Na to sa akademička zrieka prípadného príspevku, ktorý by jej z evidovania eventuálne vyplynul, a oznamuje, že netrvá na zaradení a vykázaní kapitoly. No ani to neodradí manažéra požadovať dané podklady, pretože systém by v prípade neúplného nahratia výstupu do systému vyhodnotil jeho prácu a prácu jeho oddelenia ako chybovú. Využíva pritom jemný nátlak poukazmi na to, že jej výstupy budú hodnotené pri jej ďalšom kariérom postupe.

Z tohto príkladu možno vidieť nielen to, aký typ vedenia je pre neoliberalnú akademickú kultúru irelevantný. Možno vidieť aj to, ako „noví profesionáli“ zasahujú do akademického diania a najmä nad mladými akademikmi sa snažia uplatňovať moc. Ukazuje, ako sa komunikačne vytyčujú hranice medzi jednotlivými „hráčmi“ akademického života. Ako fungujú socializačné mechanizmy do novej neoliberalnej vykazovacej kultúry. Ukazuje sa, že pracovníci prislúchajúci „administratívnejmu poľu moci“ (Collyer, 2014) „...sú stále viac a viac schopní intervenovať do akademických záležitostí a získať kontrolu nad pracovnými podmienkami akademikov“ (s. 327).

Na mocenské vzťahy vo vnútri neoliberalných univerzít poukazuje aj Tesar vo svojej štúdii „Social Auto-totality: The Lecturer's Predicament“ (2013). Tesar používa autobiografickú metódu na ozrejenie situácie mladého akademika na univerzite na Novom Zélande. Ako mladý akademik sa snaží plniť si všetky svoje povinnosti. Podobne učiní, aj keď dostane e-mail od dekana so správou „*PBRF je pre našu univerzitu zásadný a je dôležité, že najímame profesorov, aby sme dosiahli vysoké skóre*“.

PBRF je novozélandský systém hodnotenia výkonnosti akademických pracovísk, ktorý ovplyvňuje dotácie pre univerzity. To, že ide o typický neoliberalný mechanizmus hodnotenia vedeckej činnosti, netreba uvádzať. Nátlakovosť dekanovho odkazu je taktiež očividná.

Ako správny neoliberalný subjekt akademický pracovník vyvesí túto správu na svoje dvere tak, ako to robia aj jeho kolegovia. Uvedomuje si, že keby to tak neurobil, upozornil by na seba a mohol by vzniknúť dojem, že obsah tejto správy nepovažuje za významný. V nadväznosti na Havla tak podľa Tesara títo akademici spoločne vytvárajú kontext tzv. „sociálnej auto-totality“ alebo „spoločnej totality“ (2013, 79). Ukazuje tak na komplikovanú situáciu na súčasných univerzitách, keďže akademickí pracovníci sú omnoho menej chránení a viac zraniteľní ako v minulosti, a preto aj v záležitostiach, ktoré zjavne narúšajú ich integritu, neriskujú.

Možno teda vysloviť nasledujúce závery o situácii mladých akademikov v neoliberalnej kultúre súčasných univerzít:

- mladí akademici sú v prekernej situácii: Vyrastajú v situácii konfrontácie medzi starým svetom univerzity, ktorý už nemali možnosť zažiť, a neoliberalnou akademickou každodennosťou;
- mladí akademici majú obmedzený priestor slobody a sú menej profesijne chránení;
- sú lepšími neoliberalnými seba podnikavými subjektmi ako ich starší kolegovia;
- prirodzene používajú neoliberalný diskurz;
- sú súťaživejší a viac orientovaní na výkazníctvo;
- snažia sa zvládať vyššie hladiny stresu a tlaku;
- vstupujú častejšie do kontaktu s administratívnym poľom moci;
- hľadajú stratégie na zvládanie čoraz naliehavejšieho publikačného tlaku.

Stratégie prispôsobenia sa neoliberalnej situácii

Poukaz na stratégie zvládania resp. prispôsobenia sa novej akademickej situácii býva spravidla pomerne kritický. Vychádza sa zo skutočnosti, že táto nová situácia zákonite vedie k redukcionizmu a k strate istých funkcií, ktoré moderné univerzity a ich pracovníci plnili minimálne od konca 19. storočia.

Uvádza sa, že dochádza k posúvaniu do úzadia kedysi centrálnych súčastí akademickej kultúry ako komunitného aktivizmu, výskumu podnecovaného náhodou či zvedavosťou, zdieľania svojej práce s kolegami, intenzívnej interakcie so študentmi (Collyer 2014).

Taktiež sa uvádza, že dochádza k rezignovaniu na lokálne relevantný výskum. Ten je medzinárodne neatraktívny, a teda nezabezpečuje jeho realizátorom medzinárodnú viditeľnosť a publicitu, pričom tieto sú prioritami súčasnej akademickej kultúry. Mladí akademici tak žijú v nadnárodnej realite a nezameriavajú sa na národné problémy.

Atmosféra silnej kompetetivnosti vedie k tomu, že mladí akademici sa systematickejšie vyhýbajú spoluautorstvu, najmä na úrovni pracoviska a na národnej úrovni. V týchto prípadoch totiž dochádza k deleniu podielov z publikačnej činnosti, a tým aj k štatistickému znižovaniu „výkonnosti“ a vykázananej konkurencieschopnosti pracovníka.

U mladších akademikov sa mení aj prístup k výskumnej aj publikačnej činnosti z hľadiska jej komplexnosti. Preferuje sa publikovanie kratších textov založených na jednoduchej myšlienke bez komplexnejšej argumentácie. K tejto trivializácii a segmentácii publikačných výstupov vedie stále kratšia periodicita vyhodnocovania publikačnej činnosti pracovníkov na neoliberalných univerzitách.

S tým súvisí aj parcelovanie komplexných údajov získaných vo výskume na menšie skupiny ako-tak súdržných dát a publikovanie samostatných kratších štúdií ku každej skupine týchto dát. V úzadí stojí ekonomizujúca logika získať čo najväčší počet publikačných jednotiek z jedného uceleného výskumného dizajnu.

Osvedčenou adaptačnou stratégiou je aj replikovanie tej istej (overenej a výstupy prinášajúcej) metodológie na rozličné fenomény. Ide teda o rutinné opakovanie výskumného dizajnu (Connell 2014). V podmienkach našich pedagogických vied sa za týmto účelom masovo využíva metodológia analýzy naivných predstáv či miskonceptíí detí/žiakov. Na ten istý výskumný dizajn sa napasujú rôznorodé témy od predstáv detí o trávení, nebezpečných živočíchoch, pohybe nebeských telies až po iné kultúry či morálne normy.

No a ďalšou adaptačnou stratégiou je viacnásobné publikovanie tých istých výsledkov výskumu, no s odlišným komentárom/interpretáciou/spôsobom analýzy. V tomto prípade si však možno položiť už závažnejšie otázky súvisiace s etikou skúmania a taktiež aj otázky spochybňujúce validitu takto používaných dát. V každom prípade poznáme viacero príkladov aj takýchto prístupov k zabezpečovaniu publikačnej produktivity.

Stratégie rezistencie

U tých mladých akademikov, ktorí vnímajú ideologické pozadie súčasnej vysokoškolskej politiky a transformácie univerzít a prejavujú istú profesijnú statočnosť, sa objavujú snahy neprispôbovať sa novým pravidlám neoliberalnej kultúry. Takéto skupiny akademikov o sebe rozmyšľajú ako o činiteľoch rezistencie voči neoliberalnej ideológii. Cieľom je etablovať v rámci akademickej sféry také podmienky, ktoré opätovne zamerajú pozornosť na výskum v jeho komplexnosti, na samotné témy skúmania, či originalitu výskumu - bez narcistického blúznenia o výhradnosti autorstva v službách publikačnej kompetície.

Jednou z takýchto skupín mladých akademikov je skupina SIGJ2 (The second Summer Institute for the Geographies of Justice). Táto skupina publikovala vyhlásenie s názvom „What Can We Do? The Challenge of Being New Academics in Neoliberal Universities“ (2012).

„Musíme sa konfrontovať s otázkou, či sme naozaj schopní spochybnit' alebo zmenit' naše inštitucionálne prostredia alebo náš vzťah k nim. Čo je však pre nás evidentné, je potreba kolektívnej akcie smerom k redukovaniu individualizovanej kompetície“ (1056).

Táto skupina mladých akademikov aj prichádza s určitými návrhmi. Ide napríklad o propagovanie kolektívnych foriem publikovania. V neoliberalných systémoch sú dnes tieto penalizované prepočítavaním podielov a prerozdeľovaním financií. Skupina navrhuje, aby sa výskumníci združovali do skupín a publikovali napr. pod kolektívnymi menami (v pedagogických podmienkach by mohlo ísť napr. o Skupinu pre výskum detstva).

Táto skupina taktiež požaduje, aby sa zaviedla evidencia citácií na názvy prác a textov a nie na mená autorov. Autorské práce vedú k individualizovanej kompetícii a často aj k personálnym konfliktom (pozícia autora v tíme a pod.).

Svet publikačných databáz sa má radikálne zmeniť tiež. Poznanie má byť voľne šíriteľné cez rôznorodé open access platformy, pri neexistencii publikačných a ani prístupových poplatkov a pri zachovaní náročného kolegiálneho peer review. Skupina vyzýva k ignorovaniu tradičných veľkých nadnárodných spolplatnených indexačných a databázových služieb a na ne naviazaných časopisov.

Ako kľúčovú požiadavku formuluje skupina SIGJ2 kombinovanie akademickej kariéry s aktivizmom. Výskum a aj akademici by mali byť aktívni v chudobných kontextoch, rozvojových krajinách, v rozvojovej pomoci a spolupráci, no taktiež aj v politickej participácii. Mali by sa taktiež angažovať v riešení lokálnych a národných problémov, vykonávať aj osvetovú činnosť.

ZÁVER

Ako sme mohli ukázať, dnes v prípade postojov mladších akademikov k neoliberalnej univerzitnej kultúre možno identifikovať dva prístupy. Jedným je zvýšená prispôsobivosť a jej akceptácia. Ide o prirodzenú socializačnú záležitosť, keďže súčasní mladší akademici a absolventi doktorandských štúdií získali svoju kvalifikáciu v nových podmienkach určených Bolonským procesom a Lisabonskou stratégiou a ich (viac alebo menej aktívnymi) národnými aplikáciami. U tejto skupiny je riziko, že budú vnímať oblasť univerzitného vzdelávania a aj akademickej produkcie vedenia pomerne redukcionisticky a utilitaristicky, a preto pred staršími kolegami stojí úloha túto identifikáciu zneisťovať a provokovať.

Druhým prístupom je kritický dištanc, ktorý je však v situácii krátkej akademickej dráhy kariérne riskantný. O to viac je prístup týchto mladých akademikov hodný obdivu. Ukazuje sa, že v rámci západných univerzít takýchto akademikov nie je málo a že rozmýšľajú o alternatívach. Pole rezistencie je však pomerne úzke najmä v situácii, keď systémovo je univerzitný sektor neoliberalizovaný – vnímaním univerzít ako firiem a prispôsobovaním ich kultúry firemným kultúram, nastavením dotačných kritérií vo väzbe na utilitárne poznanie publikované v stanovených periodikách a mnohými ďalšími opatreniami.

Vzniká tak pomerne komplikovaná a vo vedomí niektorých akademikov rozštiepená realita – ako sa nestáť neoliberalným subjektom v neoliberalnej situácii? Túto komplikovanosť výstižne vyjadrujú Davies a Petersen (2005, 35). Hovoria, že naše snahy *“kritizovať a zvrátiť niektoré aspekty neoliberalizmu sú zložito prepletené s našim vykonávaním neoliberalizmu – a teda so stávaním sa neoliberalným subjektom“*.

Stávame sa teda neoliberálnymi subjektmi aj s vedomím, že to nie je tá správna cesta pre výskum a pre vzdelanosť. Túto komplikovanosť si treba uvedomovať s cieľom zachovať si vyváženú akademickú pozíciu.

Preto by žiadna úvodná prednáška o akademickej práci nemala byť o vykazovaní, druhoch databáz a plánovaní platforiem pre publikovanie. Tým sa totiž rozbieha hra, v ktorej nie je podstatné, čo a ako skúmame.

Literatúra

- ARCHER, L. 2008. The new neoliberal subjects? Young/er academics' constructions of professional identity. *Journal of Education Policy*, 23 (3): 265-285.
- BRÖCKLING, U., KRASMANN, S., LEMKE, T. (eds.). 2000. *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- COLLYER, F. M. 2014. Practices of Conformity and Resistance in the Marketisation of the Academy: Bourdieu, Professionalism and Academic Capitalism. *Critical Studies in Education*, 56 (3): 315–331.
- CONNELL, R. (2014). Neoliberalism and Higher Education: The Australian Case. Dostupné z <http://www.isa-sociology.org/universities-in-crisis/?p=994>.
- DAVIES, B., PETERSEN, E. B. 2005. Intellectual Workers (Un)doing Neoliberal Discourse. *International Journal of Critical Psychology* 13, 32–54.
- FISHER, S., GOULD, J. A., HAUGHTON, T. J. 2007. Slovakia's neoliberal turn. *Europe-Asia Studies*, 59, 977-998.
- FOUCAULT, M. 2009. *Zrození biopolitiky*. Brno: CDK.
- GONZALES, L. D., MARTINEZ, E., ORDU, C. 2014. Exploring Faculty Experiences in a Striving University through the Lens of Academic Capitalism. *Studies in Higher Education* 39 (7): 1097–1115.
- HOFFACKER, W. 2001. Reform oder Systemänderung. Zur Übertragung betriebswirtschaftlicher Steuerungskonzepte auf das Hochschulsystem. *Forschung & Lehre*, 8, 411-414.
- KASČÁK, O. 2016. Produkcia a reprodukcia vedenia v neoliberálnych univerzitách. In Strouhal, M., Štech, S. (eds.). *Vzdělání a dnešek. Pedagogické, filosofické, historické a sociální perspektivy*. Praha: Karolinum, 106-123.
- KASČÁK, O. 2017. Communists, Humboldtians, neoliberals and dissidents: or the path to a post-communist homo oeconomicus. *Journal of Education Policy*, 32 (2): 159-175.
- LEMKE, T. 2001. ‚Die Ungleichheit ist für alle gleich‘ – Michel Foucaults Analyse der neoliberalen Gouvernementalität. *Miszelle* 16 (2): 99–115.
- PRITCHARD, R. 2005. Education Staff and Students under Neoliberal Pressure – a British – German Comparison. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 27 (4): 6-29.
- SIMONS, M. 2002. Governmentality, Education and Quality Management: Toward a Critique of Permanent Quality Tribunal. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (4): 617-633.
- TESAR, M. 2013. Social Auto-totality: The Lecturer's Predicament (with illustrations by A. Kavka). *Argos Aotearoa*, 1 (1): 77-80.
- The SIGJ2 Writing Collective. 2012. What Can We Do? The Challenge of Being New Academics in Neoliberal Universities. *Antipode*, 44 (4): 1055-1058.

Autor:

doc. PaedDr. Ondrej Kaščák, PhD.

Katedra školskej pedagogiky

PdF TU v Trnave, CPV SAV v Bratislave

Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava

ondrej.kascak@truni.sk

PROMĚNY ŠKOLY A UČITELSKÉ PROFESE JAKO VÝZVA PRO VÝZKUM

Tomáš Janík

[Janik Trnava Promeny Skoly Ucitele 2017.pdf](#)

Autor:

doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

Pedagogická fakulta,

Masarykova Univerzita

Žerotínovo nám. 617/9,

601 77 Brno

KOMPARÁCIA EDUKÁCIE SENIOROV NA SLOVENSKU A V RAKÚSKU

Jana Blusková

Abstrakt

V kontexte demografického vývoja je neprehliadnuteľné čoraz vyššie zastúpenie seniorov v populácii vo väčšine vyspelých krajín. Preto sa o to viac v poslednej dobe vyžaduje starostlivosť o seniorov z viacerých hľadísk, nevynímajúc ani edukáciu, ktorá má aj v staršom veku svoje opodstatnenie i špecifiká. Logické dôsledky nárastu seniorov v populácii vyústili v to, že sa najmä v nemecky hovoriacich krajinách začali vytvárať kurzy a študijný program geragogika, ktorý pripravuje odborníkov pre prácu so seniormi. V príspevku sa zameriavame na súčasný model starostlivosti o seniorov z pohľadu edukácie na Slovensku a v Rakúsku. Cieľom je porovnať a preskúmať možnosti edukačnej starostlivosti o seniorov v týchto dvoch krajinách a zhodnotiť perspektívy práce geragógov a geragogičiek ako nového povolania.

ÚVOD

Demografické údaje na Slovensku, ale i v celej Európe zaznamenávajú predlžovanie veku človeka. Nesie to so sebou i potrebu venovať multidisciplinárnu a medzirezortnú pozornosť seniorom. Udržať starších ľudí mentálne i fyzicky v čo najlepšej kondícii je prínosom nielen pre nich samých, ale aj pre celú spoločnosť.

K histórii edukácie seniorov

Ak by sme sa chceli venovať historickému pohľadu na edukáciu seniorov, mohli by sme zájsť až do antiky, kde obdivovali a vážili si skúsenosti a múdrosť starších. Z dôvodu obmedzeného priestoru sa však zameriavame na 20. storočie a vývoj edukácie seniorov počas posledných desaťročí.

Začiatky systematických vzdelávacích aktivít pre seniorov v pôvodných európskych krajinách siahajú najmä do 60-tych rokov 20. storočia. Následne sa v 80-tych rokoch 20. storočia považujú seniori už za novú cieľovú skupinu vo vzdelávaní dospelých. Od 90-tych rokov 20. st. je väčšia pozornosť venovaná starobe, kedy bol rok 1993 oficiálne vyhlásený za Európsky rok seniorov. Postupne sa pozornosť presunula nielen na edukáciu ako takú, ale na celkovú podporu aktívneho starnutia. Preto bol rok 2012 označený za Európsky rok aktívneho starnutia. (Bubolz-Lutz et al., 2010)

Na úrovni Slovenskej republiky vznikli v r. 2013 tri významné dokumenty:

1. Stratégia aktívneho starnutia.
2. Akčný plán naplňania stratégie aktívneho starnutia.
3. Národný program aktívneho starnutia na roky 2014 – 2020 (<https://www.employment.gov.sk/files/ministerstvo/konzultacne-organy/rada-vlady-sr-ludske-prava-narodnostne-mensiny-rodovu-rovnost/narodny-program-aktivneho-starnutia-roky-2014-2020.pdf>).

Vymedzenie pojmu geragogika

Súčasný demografický vývoj na Slovensku poukazuje na potrebu edukačnej starostlivosti o seniorov, a s tým súvisiacej samostatnej disciplíny – geragogiky.

Pojem geragogika pochádza z gréckeho slova *gerón* = starec a *agein, agoge* = viesť, vedenie. Môžeme ju definovať ako „*autonómnou vednú disciplínu edukológie a gerontológie, ktorá sa primárne zaoberá teóriou, praxou a metodikou edukácie seniorov, ako aj profesiou, ktorá predmetnú geragogickú činnosť v praxi vykonáva.*“ (C. Határ, 2014, s. 25)

Podľa Čornaničovej (2007, s. 5) je geragogika „*konštituujuca sa vedná disciplína zameraná na skúmanie a systematizáciu poznatkov, týkajúcich sa edukácie v senu a edukácie vo vzťahu k seniorskému veku človeka.*“

V rakúsko-nemeckom prostredí nájdeme viacero definícií geragogiky. Z nášho pohľadu tento pojem najlepšie vystihuje Bubolz-Lutz et al. (2010, s. 14), ktorá ju chápe ako „*vedeckú disciplínu, ktorá skúma vzdelávacie procesy a vytvára vzdelávacie koncepty pre seniorov. Orientuje sa na ľudskú dôstojnosť a participáciu v starobe.*“

Možnosti edukácie seniorov na Slovensku a v Rakúsku

Na Slovensku patrí medzi najčastejšie spôsoby edukácie účasť na vzdelávaní sa v rámci univerzít tretieho veku. Asociácia univerzít tretieho veku na Slovensku je dobrovoľné a nezávislé záujmové združenie univerzít tretieho veku. Na Slovensku je jej súčasťou 17 univerzít tretieho veku. Založená bola v roku 1994 a od roku 2000 je členom Medzinárodnej asociácie UTV – AIUTA so sídlom na Univerzite Capitole 1 v Toulouse (tu bola založená v r. 1973 prvá UTV). (<http://asutv.sk/>)

V súčasnosti sa realizuje vzdelávanie seniorov na 19 univerzitách tretieho veku na Slovensku (z nich nie sú členmi Asociácie univerzít tretieho veku na Slovensku Univerzita tretieho veku pri Akadémii policajného zboru a Vysokej škole svätej Alžbety).

Ako príklad uvádzame Univerzitu tretieho veku pri Trnavskej univerzite v Trnave, ktorá ponúka:

- 3-ročné študijné programy: jazyky, dejiny umenia, práca s PC, právo, štatistická analýza, zdravý životný štýl,
- 2-ročné študijné programy: antika včera a dnes,
- 1-ročné študijné programy: práca s PC, etiketa a základy diplomatického protokolu, Z dejín Trnavy a Trnavskej univerzity, dejiny umenia (<http://www.truni.sk/univerzita-tretieho-veku>).

V Rakúsku pojem „*univerzita tretieho veku*“ neexistuje. V tejto krajine je zavedený integračný model vzdelávania, čo znamená, že seniori (*Seniorenstudenten*) sú riadnymi študentmi na univerzitách. Študujú spoločne s mladšími generáciami (Špatenková, Smékalová, 2015). Pre seniorov sú ponúkané možnosti štúdia (*Seniorenstudium*) na ktorejkoľvek rakúskej univerzite v rámci integrácie. Medzi najobľúbenejšie študijné programy, ktoré si seniori vyberajú v rámci svojho vzdelávania, patrí najmä archeológia, astronómia, germanistika, história, dejiny umenia, pedagogika, filozofia či psychológia. V rámci komparácie možno skonštatovať, že seniori v oboch krajinách, na Slovensku aj v Rakúsku, majú podobné záujmy a pri výbere študijného programu sa prikláňajú najmä k histórii, dejinám umenia, jazykom a pod. Komparácia je však do istej miery zložitá z kvalitatívneho i kvantitatívneho hľadiska, keďže pri integračnom modeli edukácie majú seniori v Rakúsku širšiu možnosť výberu zo študijných programov.

Edukáciu seniorov zastrešujú aj *Volkshochschulen* – ľudové školy. Ide o model vzdelávania rozšírený najmä v rakúskom a nemeckom prostredí. Pôvodne sa pod pojmom ľudové školy chápali všeobecnovzdelávacie základné školy vyučujúce v materinskom jazyku. V súčasnosti sa však tešia záujmu o štúdium zo strany seniorov, samozrejme prispôbené geragogickým podmienkam.

Zariadenia participujúce na starostlivosti o seniorov na Slovensku a v Rakúsku

Na Slovensku v súčasnosti fungujú zariadenia pre seniorov, domovy sociálnych služieb, špecializované zariadenia, zariadenia opatrovateľskej služby, denné centrá a pod. V rámci rôznych aktivít sa zameriavajú aj na edukačné činnosti, ako sú pamäťové cvičenia, reminiscenčná terapia, biblioterapia, ergoterapia, kreatívne dielne, prednášky i filmy (Határ, 2014, s. 99).

Centrum MEMORY v Bratislave je zamerané na prevenciu a spomalenie procesov starnutia mozgu, zároveň sa však z väčšej časti venuje seniorom trpiacimi demenciou a jej najčastejšou formou – Alzheimerovou chorobou. Ponúka tréningy pamäti a kognitívne tréningy:

„1. Tréning pamäti je preventívny program na posilňovanie pamäti a vitality seniorov. Prebieha skupinovú formou (zaradenie do skupín podľa závažnosti pamäťových problémov) a tvorí ho cyklus 12 cvičení (jedno cvičenie trvá 90 minút). Tréning pamäti pre seniorov vedie k nezávislosti, prevencii depresívnych nálad a prevencii osamelosti.

Cieľ a zameranie: využiť techniky tréningu pamäti pre lepšiu pamäť v každodennom živote, stimulovať rôzne oblasti mozgu, posilniť jednotlivé druhy pamäti, zvýšiť sebavedomie účastníkov.

Čo získajú účastníci?

- overia si funkčnosť svojej pamäti,
- zvládnu techniky a stratégie pre lepšie zapamätávanie,
- zvýši sa ich schopnosť zvládať problémy každodenného života,
- získajú presvedčenie, že úbytok pamäťových schopností je možné obmedziť, ak je pamäť primerane využívaná,
- naučia sa starať sa o vlastnú pamäť tak, ako o svoje zdravie.

2. Kognitívny tréning je cieleňá stimulácia mozgových funkcií so zameraním na viaceré kognitívne schopnosti - okrem pamäti aj myslenie, úsudok, reč. Jedná sa o aktivizáciu osôb s poruchami pamäti a nedostatkom schopností učenia sa v dôsledku ochorenia na Alzheimerovu chorobu. Kognitívne tréningy v Centre MEMORY prebiehajú v niekoľkých skupinách podľa závažnosti kognitívnych porúch.

Cieľ a zameranie: aktivizácia kognitívnych schopností účastníka, individuálny prístup, cvičenia realizované podľa individuálnych schopností.

Čo získajú účastníci?

- pravidelným mentálnym cvičením udržia svoje kognitívne schopnosti na aktuálnej úrovni,
- presvedčia seba, svojich príbuzných a opatrovateľov o svojich zachovaných mentálnych schopnostiach,
- získajú možnosť nadviazať sociálne kontakty (<http://www.alzheimer.sk/centrum-memory/sluzby/treningy-pamati.aspx>).“

V Rakúsku sa seniorom venujú hlavne v domovoch dôchodcov a zariadeniach opatrovateľskej starostlivosti. Uvedené typy inštitúcií sa rozlišujú na verejné (cca 50 % - financované krajom, obcou, sociálnou pomocou) a súkromné (cca 50 %), ktoré možno členiť na:

- non-profit – financované nadáciami, dobročinnými spolkami, náboženskými spoločenstvami...
- pro-profit – orientované na zisk (spoločnosť alebo súkromná osoba)

Medzi najčastejšie edukačné aktivity patrí ergoterapia (napr. varenie, záhradkárčenie, ručné práce), kreatívne animácie (hry, kreslenie, modelovanie) a ďalšie.

Mačkinová (2010, s. 133) uvádza, že „v Rakúsku nie sú jednotné štruktúry poskytovateľov sociálnych služieb a východiskové polohy v jednotlivých spolkových krajinách sú rozdielne.

Každá spolková krajina má vlastnú sociálnu legislatívu, ktorá reguluje poskytovanie pomoci. Všeobecne sa dá povedať, že ťažisko starostlivosti o seniorov spočíva v prenesení z ústavnej starostlivosti na ambulantnú a domácu starostlivosť za podpory profesionálov.“

Vzdelávanie odborníkov pre prácu so seniormi na Slovensku a v Rakúsku

Na Slovensku zatiaľ neexistuje študijný program geragogika. Problematika geragogiky je zahrnutá v študijnom programe andragogika, a to na štyroch univerzitách, na Univerzite Komenského v Bratislave, Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici a Prešovskej univerzite v Prešove. „*Keďže geragogika doposiaľ nemá štatút autonómneho študijného odboru ako andragogika a systémovo patrí k andragogickým vedným disciplinám, výkon geragogickej práce v rôznych oblastiach života jednotlivca a spoločnosti zabezpečuje andragóg*“ (Határ, 2014, s. 30).

Starnutie u seniorov je väčšinou sprevádzané zmenami najmä v kognitívnych funkciách. Preventívnymi edukačnými opatreniami možno spomaliť procesy starnutia mozgu. Potenciál geragóga tu má svoje opodstatnenie, preto je vhodné, aby si zvyšovali poznatky aj v oblasti fyziológie a patofyziológie mozgu.

Centrum MEMORY v Bratislave ponúka rôzne kurzy, ktorými je možné zvýšiť si kvalifikáciu pre prácu najmä so seniormi s Alzheimerovou chorobou. Medzi kurzy, ktoré sú akreditované Ministerstvom školstva vedy, výskumu a športu SR patria:

- Kognitívna aktivizácia seniorov
- Rozvoj trénerského potenciálu v oblasti kognitívnej aktivizácie seniorov

(<http://www.alzheimer.sk/centrum-memory/sluzby/vzdelavanie.aspx>)

V Rakúsku je možné študovať geragogiku iba vo forme kurzu na dvoch súkromných vysokých školách:

- Viedeň: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems: Geragogik
- Linz: Private Pädagogische Hochschule Linz: Hochschullehrgang Geragogik

Obsah kurzu zahŕňa nasledovné oblasti: základy geriatrickej, gerontopsychológie, gerontosociológie, gerontoteológie a etiky, geragogiky; sociálny management, projektový management, organizačná didaktika a management, management kvality; personálne kompetencie – sebareflexia, komunikácia a prezentácia; prax.

Dĺžka kurzu je rozdelená na štyri semestre. Za jeden semester je potrebné absolvovať učebné podujatia v rozsahu 10 hodín týždenne, z toho 50% prezenčne a 50% samoštúdiom a e-learningom.

Po úspešnom ukončení kurzu získava absolvent certifikát s kvalifikáciou diplomovaná/-ý geragogička/geragóg.

V Rakúsku sa v oblasti geragogickej práce angažuje Profesionálna asociácia rakúskych geragogičiek a geragógov, ktorá bola založená v r. 2009 absolventkami geragogiky pod mottom „Žiť znamená učiť sa“. Za najdôležitejšie ciele v rozvoji geragogiky považuje:

1. Podporu vzdelávania a učenia sa v starobe a základný výskum a výskum vzťahujúci sa na oblasť povolania geragóga.
2. Možnosti publikovať výskumné práce, informovať o podujatiach, odbornej literatúre a aktuálnych študijných správach, dávať členom možnosti prezentovať svoje projekty, vytvárať a zaisťovať ďalšie vzdelávanie, organizovať prednášky, semináre, zasadnutia, garantovať kvalitu vzdelávania, vstupovať do spoločenských diskusií o starnutí, podporovať pozitívne obrazy starnutia a kultúry. Profesionálna asociácia vidí starobu ako poklad skúseností, expertízy a zrelosti (Mitterlechner, 2011).

ZÁVER

Dlhodobejšia tradícia a skúsenosti geragogiky v Rakúsku nám dáva možnosť rozvíjať túto vedu i na Slovensku. Z viacerých literárnych prameňov a štatistík vyplýva nutnosť výraznejšie upriamiť pozornosť na zmysluplné trávenie voľného času a edukáciu seniorov. Ako vyplýva z komparácie, modely edukácie seniorov na Slovensku a v Rakúsku sú rôzne. Kým na Slovensku sa edukácia seniorov koná najmä na univerzitách tretieho veku, ktoré sú zväčša súčasťou univerzít a vysokých škôl, v Rakúsku prevláda integračný model vzdelávania. Možnosť seniorov študovať na univerzitách spoločne s mladšími generáciami prináša určite aj mnohé výhody a vytvára možnosť medzigeneračnej komunikácie, a tým vzájomné spoznávanie sa a obohacovanie v oblasti názorov a postojov.

Literatúra

- BUBOLZ-LUTZ, E. et al. 2010. *Geragogik*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH Stuttgart, 279 s. ISBN 978-3-17-021164-3.
- ČORNANIČOVÁ, R. 2007. *Edukácia seniorov*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, s. 5. ISBN 978-80-223-2287-4.
- HATÁR, C. 2014. *Geragogika*. Nitra: UKF v Nitre, 111 s. ISBN 978-80-558-0666-2.
- MAČKINOVÁ, M. 2010. *Rakúsky model sociálnej starostlivosti o seniorov*. Ose Obz, 7, č. 6, s. 133.
- MITTERLECHNER, CH. 2011. *Geragogin? Geragoge? Ein neuer Beruf für Bildung und Lernen im Alter(n)*. [online] In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 13, 2011. Wien. [cit. 21. 12. 2016] Dostupné na internete: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/11-13/meb11-13.pdf>.
- Národný program aktívneho starnutia na roky 2014 – 2020*. [online] [cit. 26. 12. 2016] Dostupné na internete: <https://www.employment.gov.sk/files/ministerstvo/konzultacne-organy/rada-vlady-sr-ludske-prava-narodnostne-mensiny-rodovu-rovnost/narodny-program-aktivneho-starnutia-roky-2014-2020.pdf>.
- ŠPANTEKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. 2015. *Edukace seniorů*. Praha: Grada Publishing, 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8.
- Tréningy pamäti a kognitívne tréningy*. [online] [cit. 28. 12. 2016] Dostupné na internete: <http://www.alzheimer.sk/centrum-memory/sluzby/treningy-pamati.aspx>.
- Všeobecné informácie o Asociácii univerzít tretieho veku na Slovensku*. [online] [cit. 27. 12. 2016] Dostupné na internete: <http://asutv.sk/>.
- Všeobecné informácie o Univerzite tretieho veku na Trnavskej univerzite v Trnave*. [online] [cit. 26. 12. 2016] Dostupné na internete: <http://www.truni.sk/univerzita-tretieho-veku>.
- Vzdelávacie kurzy v Centre MEMORY*. [online] [cit. 28. 12. 2016] Dostupné na internete: <http://www.alzheimer.sk/centrum-memory/sluzby/vzdelavanie.aspx>.

Autor:

Mgr. et Mgr. Jana Blusková
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
jana.bluskova@gmail.com

POTRAVINA - VYJADŘOVACÍ PROSTŘEDEK VE SVĚTĚ UMĚNÍ A JEHO INTEGRACE DO VV

Terezie Corfu

Abstrakt

Téma příspěvku se vztahuje k potravině, jež je využívána ve výtvarném umění. Potravina je zde vytržena ze své typické postaty – nasytit a je povýšena do role hlavního vyjadřovacího prostředku. Text příspěvku je zaměřen na způsoby a kontexty práce s potravinou ve výtvarném umění a dále na její možné integrování do hodin VV. Práce s potravinou může být v daném kontextu chápána jako problematická až kontroverzní. Není prioritní příspěvkem poukazovat či reagovat na globální problematiku související s potravinou. Snahou je ukázat možnosti a způsoby práce s ní, coby s dalším nevšedním materiálem hledajícím si cestu do výuky VV.

ÚVOD

Příspěvek představuje dílčí část disertačního projektu s názvem *Potravina jako výrazový prostředek – deskripce možností, metod, forem a jejich uplatnění ve výtvarné výchově*. Při tvorbě výzkumu vycházíme z předpokladu, že potravina respektive její zobrazení provází umění již dlouhou dobu. V průběhu času se začala stavět do pozice samotného uměleckého díla nebo vyjadřovacího prostředku pro další výtvarnou činnost. Na potravinu jako prostředek uměleckého vyjádření lze nahlížet z více úhlů pohledu, jedním, pro naši práci stěžejním, je její užití jako materiálu majícího specifické, charakteristické a jedinečné vlastnosti (včetně těch v čase proměnných). Dalším důležitým faktorem užití potravin jako uměleckého prostředku, je její konotační funkce, která je sice (hlavně v kontextu událostí dvacátého století) autorem i divákem intenzivně vnímána, ale z historického hlediska není jedinou alternativou. Užití potravin jako výtvarného prostředku může tedy vzbuzovat určité kontroverze. Nabízí se zde otázka, jestli potravinu v takovém pojetí něčím nahradit? Patrně by se našlo několik materiálů, které se budou v čase proměňovat a chovat podobně. Avšak důležitý a těžko nahraditelný princip potravin je v její všednosti, obyčejnosti, které jsou brány jako prostředky určitého gnozeocentrismu (lidské zkušenosti všedního dne).

Hlavním tématem projektu je potravina v umění a její integrace do výuky VV. Potravina, je zde vytržena ze své typické podstaty – nasytit a je povýšena do role výtvarného vyjadřovacího prostředku. Předmětem výzkumného a pedagogického zkoumání se mimo jiné stávají i způsoby uplatnění a četnost využití potravin ve vyučovací hodině. Projekt je rozdělen do třech částí – teoretické, výzkumné a aplikační. Cílem je nyní nastínit první část projektu, jejíž pozornost směřovala k mapování odborné literatury, katalogů a příspěvků na českých i zahraničních serverech vztahujících se k tématu. Důraz byl kladen na metody, formy, témata a kontexty s jakými světoví i tuzemští umělci pracují. Dále v textu představit vlastní výtvarná zadání využívající potravinu jako hlavní výtvarný materiál. Jejichž prostřednictvím ukázat možnosti a způsoby práce s ní, coby nevšedním materiálem ve výuce výtvarné výchovy.

Potravina ve výtvarném umění

Potravina je nedílnou součástí každodenního života, proto není divu, že i v umělecké sféře má své zastoupení. S uměním je spjata již od nepaměti. Důkazem mohou být díla, která potravinu zobrazují. V umění se značně objevují (ve všech dobách, stylech, směrech, školách i epochách) a opakují práce znázorňující hostiny oslavující život, krásu, mládí, vyhrané bitvy, aj. Protipólem

oslav s překypujícími stoly se do malby v 17. století dostává zátiší zvané Vanitas, odkazující se k pomíjivosti života. Dále také v umění narážíme na motivy denních pokrmů, jako jsou snídaně (Snídaně v trávě – Édouard Manet), oběd a večeře (Poslední večeře - Leonardo da Vinci, Salvador Dalí, Jan Zrzavý, Davida LaChapella). V 16. století proniká do malby klasické zátiší, které je v různých obdobích zpracováváno dodnes. V polovině 20. století do umění začínají vstupovat předměty každodenní potřeby (ready made – Kurt Schwitters; Pop-art – Andy Warhol, Jasper Johns, Claes Oldenburg). Postupem času se do umění vkrádá i potravina sama. Díky pomíjivosti její vlastní není snadné vystopovat, kdy přesně se objevila v roli vyjadřovacího prostředku či samostatného výtvarného artefaktu. Nad tím můžeme pouze polemizovat. Proto, aby začaly tyto předměty fungovat sami o sobě jako umělecká forma je důležitý vývoj člověka a jeho přístup na základě různých dobových a společenských souvislostí. (DP, Terezie Corfu, 2015, s. 18) Toto téma nám ovšem otevírá další nepřeborné množství podtémat, která se k němu vztahují, např. vztah potravin a náboženství, souvislosti a rozdílnosti mezi vysokým uměním, tradicemi a zvyky spjatými s pokrmy, symbolika pokrmů a vyobrazených potravin, atd.

Materiál jakým je potravina umožňuje umělcům různé varianty vyjádření vlastního názoru nejen na současný svět a jeho dění. Pro náš projekt jsou primární metody, formy, témata a kontexty s jakými jednotliví světoví i čeští umělci pracují. Na následujících současných autorech (kteří potravinu ve své tvorbě opakovaně používají) poukážeme na různorodost práce s využitím potravin. Ti ve své tvorbě opakovaně potravinu využili. V následující posloupnosti nejsou řazení nijak striktně.

Z české umělecké scény zde můžeme představit českou uměleckou skupinu Kameru skuru, která použila potravinu hned v několika svých projektech. Témata, která si členové skupiny vybírají, ironicky komentují, až parodují. Typická je pro ně hravá forma zobrazení. Sociální problematiku společnosti, přesněji rasové utlačování menšin v České republice, ztvárňují v práci s názvem Žijeme tady s vámi I. Jedná se o sérii tří fotografií, kde se za pomoci čokolády, hořčice a kečupu s těstovinou stylizují do indiána, černocho a asiata.

Anna Hulačová, česká autorka, letos nominovaná na cenu Jindřicha Chaloupeckého, si ve své tvorbě pohrává s lehkostí a jakousi upřímností sdělení. V tvorbě kombinuje technické a přírodní materiály, které mnohdy odkazují k její minulosti na venkově. Uvedli bychom zde několik jejích výtvarných počinů, které by se daly zařadit do streetartového rázu tvorby. Před galerií Jelení nechala A. Hulačová rozkvést místní keř. Decentní zásah do zeleně způsobil pomoci šlehačky ve spreji. V dalším projektu použila kečup a hořčici, kterými spárovala dlažbu před kioskem s rychlým občerstvením. Tradičními českými buchtami vyplňovala chybějící místa v rozbité kostkované dlažbě.

Krištof Kintera je umělec, který je fascinovaný mechanikou a elektronikou. Tato jeho vášeň je znát i v jeho tvorbě, kdy Kintera oba světy – jak umělecký, tak technický, propojuje. Objekty nejsou jen hravé a vtipné, ve své podstatě reagují na společenské dění, odráží lidské chování i s jeho zlozvyky a problémy. Na výstavě Výsledky analýzy, která se konala v roce 2012 v prostorách pražské knihovny, byla vystavena veškerá dosavadní umělcova tvorba. V době konání výstavy se razantně proměnil celý interiér galerie. Vstupní část se stala místem připomínající obchůdek s potravinami, celý dojem scény ze supermarketu umocňovala kasa. Součástí výstavy bylo také sousoší zvané We've got the power! Ženská a mužská figura v nadživotní velikosti byla celá sestavena z 300 kg brambor a propletena elektrickými kabely, elektrodami a další technikou. Díky elektrické energii získané ze samotných bramborových hlíz, byla poháněna drobná světýlka na vnějšku sochy. Ta světélkovala.

Ze zahraničních umělců, bychom mohli jmenovat kontroverzní anglickou autorku Sarah Lucas, která se ve své tvorbě primárně odkazuje na genderová témata. Skrze své instalace a sochy

řeší intimitu jedince a rozdíl mezi mužským a ženským světem. S. Lucas diváky šokuje oplzlostí, provokací, sexuálními narážkami a metaforami obsaženými v díle. Ovoce, zelenina, syrové kuře nebo smažená volská oka v jejích pracích zastupují pohlaví nebo jinou část lidského těla.

Finská umělkyně Hanna Vihriälä je současná sochařka, vystavující po celém světě. Mimo jiné tvoří monumentální obrazy nebo instalace sestavené z netypického materiálu – bonbonu. S cukrovinkou pracuje např. v díle *Silenzio!* Jedná se o velkoformátovou instalaci kruhového tvaru odkazující k rosetovým oknům vyplněným barevnými vitrážemi v místech nad hlavním vstupem do sakrální stavby. Barevné bonbóny jsou navlečeny v pásech na niti a zavěšeny ve vybraném prostoru galerie. Celou atmosféru umocňuje zatemnění místa a divadelní nasvícení instalace.

Z umělců, kteří ve své tvorbě využívají potravinu jako vyjadřovací materiál, můžeme dále uvést Rirkrit Tiravanija, Tom Friedman, Jakub Kotík, Patrik Proško, Banksy, James Ostrer, Dimitriho Tsykalova, Petr Janda, Kařina Otčenášková – Richter, aj.

Autorská výtvarná zadání využívající potravinu

Jako možný příklad výtvarných zadání aplikovatelných do hodin výtvarné výchovy zde uvedeme *Sweet Dream* – z ulice do výuky Výtvarné výchovy a výtvarné zadání inspirované Giuseppe Arcimboldem. Obě zadání byla již opakovaně realizována jak ve školním, tak mimo školním prostředí. Ozkoušena byla na nejrůznějších skupinách, které nesjednocovaly věková hranice, status ve společnosti (žák, vysokoškolský student, klient, pracující, atd.), mentální zralost jedince, ani genderové a rasové rozdíly, aj.

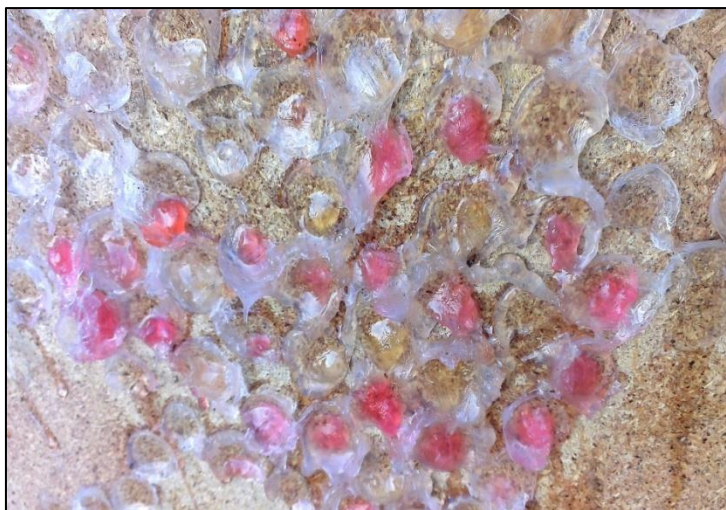
Sweet Dream – z ulice do výuky Výtvarné výchovy je výtvarné zadání, které vychází z autorské práce *Sweet Dream*, jež reaguje na pouliční umění, primárně graffiti. Tradiční materiál sprej a fix jsou v obou případech nahrazeny bonbóny a silikonem. Bonbon zde zastává roli zdobnosti, originality a kreativity. Graffiti posouvá z ploché do plastické formy 3D. Zadání je postaveno na základních principech graffiti tvorby, tj. překrývání, napojování či vsřebávání jedné práce druhou, vznik jednotného díla, atd. Zadání se skládá ze dvou částí. První část se týká teoretického vstupu vztahujícího se k tématu. Žáci jsou seznámeni s pojmy a primárními informacemi o streetartu a graffiti. Druhá, již výtvarná část, v sobě zahrnuje dva úkoly na téma *Viry a bakterie*. Toto téma je vybrané záměrně, odkazuje k bakteriím ve spojitosti s jídlem a čistotou potravin (důvod, aby žáci neujídali bonbony při práci - haptání žáků nemytými rukama na cukrovinku, přítomnost technického silikonu k lepení materiálu), dále též poukazuje na dílo, jež očekává zničení, napadení či pohlcení jiným autorem (graffiti). Při prvním úkolu si žáci připraví kresebnou skicu viru či bakterie dle vlastní fantazie. Ke kresbě je důležité přistupovat s vědomím, že bude následně přenášena pomocí bonbonu na podkladovou desku. Kresba musí být stylizovaná, bez sebemenších detailů – vhodná se jeví práce se základními geometrickými nebo biomorfními tvary. Ve druhé části výtvarného zadání žáci vycházejí ze své skici, kterou přenášejí formou lepení bonbonů silikonem na podkladovou dřevotřískovou desku. Deska je jedna, pro všechny žáky společná. Na ní dochází k „požírání a zmnožování“ bakterií a virů navzájem. Podklad se tak zaplňuje a čímž vzniká jednotné kolektivní dílo. Finální práce je přenesena ven, kde je ponechána vnějším vlivům. Na artefaktu lze postupem času ukázat žákům temporální proměny. Stav spějící k zániku je společný jak u děl vytvořených z potravin, tak u graffiti. Hlavním cílem zadání je žáky seznámit se streetartem a graffiti – s jeho principy, tendencemi a přesahy.



Obrázek 1: Sweet Dream - z ulice do výuky výtvarné výchovy, 2015



Obrázek 2: Sweet Dream - z ulice do výuky výtvarné výchovy, 2015



Obrázek 3: Sweet Dream - z ulice do výuky výtvarné výchovy, 2015

Druhé výtvarné zadání inspirované Giuseppem Arcimboldem vychází ze svébytných maleb jmenovaného manýristického autora. Zadání je rozděleno do dvou částí. Prvně žáci sestavují objekt vlastní podobizny z velké škály jim nabídnutého ovoce a zeleniny. Na základě zkomponovaného portréru přechází k druhé části úkolu, tj. kresebně zachytit 3D objekt do podoby 2D. Tento způsob práce je pro žáky méně složitý, než kdyby měli prvně nakreslit vlastní portrét ala Arcimboldo. Lze se tak vyhnout nechtěnému „sněhulákovskému“ skládání obličeje – hlava jak pomeranč, oči jako dvě borůvky, mrkev jako nos. Žáci zaznamenávají na bílý papír nově vzniklé tvary objektových kompozic. Cílem výtvarného zadání je kromě seznámení se s tvorbou osobitého umělce G. Arcimbolda, také formulace žákovského prostorového citění a chápání. Zadání v sobě zahrnuje dlouhodobější pozorování časem měnícího se/variujícího se objektu způsobené pomíjivostí materiálu.



Obrázek 4: Výtvarné zadání inspirované Giuseppem Arcimboldem, 2015



Obrázek 5: Výtvarné zadání inspirované Giuseppem Arcimboldem, 2015



Obrázek 6: Výtvarné zadání inspirované Giuseppem Arcimboldem, 2015

Jednotlivým prvkem pro obě zadání byl pro školní prostředí netradiční výtvarný prostředek - potravina. Jedním ze základních principů v tvorbě aplikovaných bylo zaměření se na temporální přeměny vzniklých artefaktů. Zadání poukazují na potravinu jako na nestálý materiál, který v průběhu času prochází nejrůznějšími změnami - transformace, deformace vedoucí k variování vzniklých artefaktů. V obou případech se již od počátku počítalo se zánikem vytvořeného předmětu, což umožňovalo rozvíjet způsoby uvažování nad uměním a užitím potravin jako prostředku uměleckého vyjádření.

Díky výtvarným zadáním se dostává potravina do nových kontextů. Spolu s vhodně vybraným tématem otevírá nepřehledné množství možností vedoucích k rozvoji kreativity a fantazie jedince. Oprošťuje ho od všedních zažitých schémat. S jídlem je možné pracovat v souvislosti s různými tématy a odkazovat se přitom na minulé i současné, světové i domácí umění. Práce s potravinou je pro děti nevšední a inovativní. Netypičnost materiálu v nich vyvolává zvědavost a touhu po nových poznatcích.

ZÁVĚR

Pokud s potravinou pracuje umění, zajímá nás, zda se potravina jako vyjadřovací materiál objevuje i ve výtvarných zadání ve výuce výtvarné výchovy. Známe úkoly, kde se těstoviny navlékají jako korále, z brambor se vyřezávají razítka, z luštěnin se vysypávají nejrůznější obrazce, atd. Náš zájem je upřen na možné způsoby, důvody a východiska práce s potravinou ve školním prostředí. To jestli se používá materiál, který má své specifické vlastnosti a zda se s nimi při zadání počítá. Výzkum, který je podstatou disertačního projektu se aktuálně pohybuje na hranici kvantitativního charakteru z důvodu využití metody dotazníku. Skrze dotazník vygenerujeme pedagogy, kteří v hodinách VV již pracovali či pracují s potravinou. Na základě získaných podkladů proběhne kvalitativní výzkum prostřednictvím hloubkových rozhovorů se zvolenými pedagogy, které budou rozšiřovat a prohlubovat primární informace získané z předvýzkumné dotazníkové fáze. Současně budou uskutečněny také rozhovory s vybranými českými umělci, pracujícími opakovaně ve své tvorbě s potravinou. Tyto rozhovory poslouží k zmapování umělecké sféry vztahující se k tématu. Nabízí se zde otázka: Je-li užití potravinu jedním ze způsobů tvůrčího vyjádření, jakým způsobem ho lze implementovat mezi ostatní způsoby vyjádření vyučované/ zprostředkované výtvarnou výchovou? Konečná analýza

veškerých získaných údajů povede k výpovědi o soudobé situaci. Od počátku je hlavním cílem na základě nabytých informací z výzkumu vytvořit metodiku pro pedagogy výtvarné výchovy.

Literatura

- GAUVREAU, Donovan. Emptyeasel.com. *The Long History of Food in Art* [online]. 2009 [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: <http://emptyeasel.com/2009/04/16/the-long-history-of-food-in-art/>
- GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Peter. 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury, 130 s. ISBN 80-85931-15-X.
- HENDL, Jan. 1997. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 243 s. ISBN 382-230-97.
- HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HILLS ORFORD, Emily-Jane. 2013. Decoded Past. *Food in the Arts – A Look at Artistic Use of Food Over the Millennia* [online]. [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: <http://decodedpast.com/food-in-the-arts-a-look-at-artistic-use-of-food/1585>
- KOL. autorů. 2013. *Labyrint revue: Časopis pro kulturu, Téma: Jídlo*. Praha: Labyrint - Via Vestra, 256 s. ISSN 1210-6887.
- MEAGHER, Jennifer. 2009. The Metropolitan Museum of Art. *Food and Drink in European Painting, 1400–1800* [online]. [cit. 2015-06-06]. Dostupné z: http://www.metmuseum.org/toah/hd/food/hd_food.htm
- RUHRBERG, Karl, SCHNECKENBURGER, Manfred, FRICKEOVÁ, Christiane, HONNEF, Klaus. 2011. *Umění 20. století*. Praha: Slovart, 840 s. ISBN 978-80-7391-572-8.
- ŠVEC, Štefan. 2009. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 301 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

Autor

Mgr. Terezie Corfu

Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně

České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, ČR

corfu.t@seznam.cz

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ USPOKOJOVANIA POTRIEB DETÍ V PREPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Eva Cvitkovičová

Abstrakt

Uspokojovanie potrieb detí patrí k základným východiskám plánovania, realizovania a evaluovania edukačného procesu. V príspevku sumarizujeme teoretické východiská prirodzených potrieb detí so zreteľom na psychické a edukačné potreby v preprimárnom vzdelávaní. Zameriavame sa na vymedzenie základných pojmov a niekoľkých klasifikácii ľudských potrieb, vrátane konceptu novo vynárajúcich sa potrieb. Tieto špecifikujeme o aspekt vývinových dispozícií a rozvojových potencialít detí predškolského veku a preprimárnej edukácie.

ÚVOD

Problematika potrieb detí v preprimárnom vzdelávaní je v centre pozornosti odborníkov z viacerých oblastí pedagogiky, psychológie, sociológie, ale aj iných vedných odborov. V príspevku sa pokúsime o systematizáciu poznatkov multidisciplinárnym bádáním, pričom zadefinujeme a klasifikujeme základné pojmy. Na tradičné ponímanie potrieb, v rámci humanistickej psychológie a pedagogiky, nadviažeme konceptom novo vynárajúcich sa potrieb, ktoré sú determinované zmenou súčasného socio-kultúrneho kontextu. V nasledujúcich kapitolách máme za cieľ načrtnúť odpovede na otázky, ktoré rezonujú v oblasti preprimárnej edukácie. Aké sú potreby detí v preprimárnom vzdelávaní? Ako môže preprimárna edukácia a jej činitele uspokojovať tieto potreby? Ako vplývajú zmeny socio-kultúrneho kontextu na vynáranie nových potrieb u detí predškolského veku?

Tradičné ponímanie potrieb detí podľa psychologických teórií

Termín potreba sa najmä v psychologickej odbornej literatúre viaže k oblasti motivácie, ako súčasť štruktúry osobnosti. Motívy sú akousi funkčnou silou, ktorá určuje smer a intenzitu správania sa jedinca a vyjadrujú psychologické príčiny, či dôvody ľudského konania (Nákonečný, 1993). Medzi prvky motivácie, okrem potrieb, ktoré sú predmetom našej práce, radíme aj motívy, pudy, záujmy a postoje. Vymedzenie pojmu potreba sa spravidla orientuje na pocit nedostatku, resp. nadbytku niečoho v našom organizme. Takýto pocit vyvoláva v jedincovi potrebu tento stav zmeniť, teda niečo získať, alebo naopak eliminovať. Medzi najčastejšie klasifikácie potrieb radíme delenie na: biologické, psychické a sociálne potreby. Môžeme konštatovať, že potreby sú individuálnou súčasťou každej osobnosti, čo sa týka ich miery, formy saturovania a aj dôsledkov ich neuspokojenia. Dlhodobé neuspokojovane prirodzených potrieb môže mať za následok depriváciu v oblasti biologickej, psychickej, sociálnej, ale aj senzorickej, či intelektuálnej.

Hierarchický systém usporiadania potrieb Abrahama H. Maslowa

Ako východiskovú klasifikáciu v práci uvádzame hierarchický systém ľudských potrieb Abrahama H. Maslowa, ktorá je nepochybne najčastejšie citovanou teóriou v oblasti ľudskej motivácie. Maslow (2014) usporiadal ľudské potreby z vývinového hľadiska :

1. fyziologické, resp. biologické potreby,
2. potreba istoty a bezpečia,
3. potreba niekam a k niekomu patriť, milovať a byť milovaný,

4. potreba úcty a sebaúcty,
5. potreba sebarealizácie,
6. poznávacía potreba,
7. estetická potreba.

Základnou myšlienkou hierarchizácie je, že usporiadanie nie je náhodné. „*Je určené skutočnosťou, že niektoré pohnútky sú biologicky naliehavejšie, a teda silnejšie ako iné, a že ich intenzita sa odvodzuje od skutočnosti, že majú niečo ako svoju vnútornú prioritu*“ (Maslow, 2014, s. 10). A teda vo všeobecnosti platí, že vyššie (sebaaktualizačné) potreby jedinec pocíti až po uspokojení, resp. aspoň čiastočnom nasýtení nižších (deficitných) potrieb. Maslow (2014) uvádza zhodný princíp nie len u dospelých jedincov, ale aj u detí. Uspokojovanie potrieb je nutné od najnižších vývinových stupňov, pričom deficitné potreby sú u detí spravidla saturované dospelými v ich bezprostrednom okolí. Autor tiež poukazuje na zdravý vývin detí, ktorý je možný len v prípade uspokojovania nižších potrieb. Až po ich uspokojení je dieťa pripravené obrátiť sa k vyšším potrebám a v prípade ich dlhodobého neuspokojovania (či už v oblasti fyziologických potrieb, potreby bezpečia alebo lásky) sa môže dieťa v rozvoji osobnosti zastaviť, alebo dokonca upadnúť do nižších vývinových stupňov. Tento jav môžeme sledovať aj v našej (západnej) kultúre, najmä v prostredí marginalizovaných skupín, alebo u detí, u ktorých nastala vážna zmena situácie v bezprostrednom okolí (rozvod rodičov, strata rodiča alebo blízkej osoby a pod.). Veľmi rozhodujúcou potrebou v predškolskom veku je potreba bezpečia. „*Obecne platí, že len dieťa, ktoré sa cíti v bezpečí, sa odváži rásť*“ (Maslow, 2014, s. 108), neuspokojovanie tejto potreby môže byť dôvodom na stagnáciu vo vývine. Aj napriek nespornej úlohe rodiča, neskôr aj učiteľa, v roli facilitátora pri saturovaní detských potrieb, je voľba rásť a prežívať nové skúsenosti nakoniec vždy na dieťati.

Učiteľ by mal dieťaťu, okrem zabezpečenia uspokojenia základných fyziologických potrieb, poskytnúť aj saturovanie ostatných potrieb. Veľmi silnou potrebou v období predškolského veku je potreba bezpečia. Táto je tiež jedným z predpokladov pre rozvoj prosociálneho správania (Vágnerová, 2010). Budovaním pozitívnych vzťahov a dôvery môže učiteľ dieťaťu poskytnúť priestor pre optimálny rozvoj. Rovnako potreba niekam patriť môže byť uspokojovaná aj mimo rodinného prostredia, teda v materskej škole. Pozitívne sociálne vzťahy medzi rovesníkmi, prosociálne správanie v skupine, ocenenie z radu kamarátov – to všetko prispieva k vytváraniu kladného sebaopätia a k budovaniu sebaúcty dieťaťa. Potreba sebarealizácie je v predškolskom veku „*uspokojovaná takou aktivitou, ktorá je pozitívne hodnotená a prostredníctvom ktorej sa dieťa môže presadiť*“ (Vágnerová, 2000). Aj z tohto dôvodu má dostatočný priestor pre reflexiu aktivít v preprimárnej edukácii nezastupiteľné miesto.

Psychické potreby detí podľa Matějčka

Okrem Maslowovej teórie hierarchicky usporiadaných potrieb sa v odbornej literatúre často stretávame s rôznymi modifikáciami klasifikácií, avšak môžeme konštatovať, že sa navzájom nevyklučujú, ale predovšetkým dopĺňajú. Klasifikáciu základných duševných potrieb dieťaťa uvádza Matějček (2005) :

- Dostatok podnetov: potreba primeranej stimulácie.
- Zmysluplný svet: potreba určitých pravidiel, stálosti a zmyslu v podnetoch.
- Životná istota: potreba prvotných sociálnych a citových vzťahov.
- Pozitívna identita: potreba spoločenskej hodnoty a uplatnenia vlastného „ja“.
- Otvorená budúcnosť: potreba životnej perspektívy.

Forma a frekvencia napĺňania uvedených potrieb u detí predškolského veku ovplyvňuje rozvoj osobnosti jedinca a jeho kvalitu. V materskej škole kladieme dôraz na adekvátnu stimuláciu vo viacerých oblastiach, či už sa jedná o materiálne-technické vybavenie triedy a podnetnosť prostredia, alebo realizovanie edukačných aktivít zameraných na harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa.

Potrebu pravidiel a istého „poriadku“ môžeme napĺňať prostredníctvom vytvárania spoločných pravidiel v triede, ale najmä poskytovaním vhodných vzorcov správania sa. Deti potrebujú vedieť, aké správanie sa od nich očakáva, rovnako aj aké následky bude mať nedodržovanie dohodnutých pravidiel. Mať určené hranice je potreba dieťaťa už v predškolskom veku a korešponduje s potrebou istoty a bezpečia.

Utváranie prvých sociálnych väzieb je realizované, vo väčšine prípadov, v rodinnom prostredí. Rodina je primárna sociálna skupina, ktorá dieťaťu poskytuje emocionálne väzby. Prvou formálnou sociálnou skupinou v živote dieťaťa býva zväčša materská škola. Okrem vzťahu k učiteľom si dieťa v interakcii vytvára aj vzťahy s ostatnými deťmi – rovesníkmi. Už v predškolskom veku dieťa pociťuje potrebu vyjadrovať svoj súhlas/nesúhlas s dianím okolo neho. Z tohto dôvodu je nutné deťom poskytnúť dostatočný priestor na prezentáciu svojho názoru na činnosti v materskej škole, ale aj mimo nej. Okrem komunikačných schopností tým u dieťaťa stimulujeme aj pozitívny sebaobraz a kritické myslenie.

V prostredí materskej školy môžeme v značnej miere prispieť k vytváraniu sebaúcty, kladného sebapoňatia, ale aj rešpektovania iných. Učíme deti, ako sa majú k sebe navzájom správať a zároveň ich vedieme k asertívnemu správaniu. Dieťa sa prostredníctvom vlastnej aktivity stretáva s rôznymi modelovými situáciami, či už v konfrontácii s inými deťmi, alebo učiteľom.

Potreba životnej perspektívy v predškolskom období znamená „*subjektívne kladne pociťovaný dostatočný priestor pre experimentovanie, voľné tvorivé činnosti, ktoré zodpovedajú jeho možnostiam, využívajú jeho schopnosti a posilňuje vedomie jeho vlastného ja*“ (Doušková, 2009, s.81).

Môžeme teda konštatovať, že všetky uvedené potreby detí je možné, resp. nutné, uspokojovať aj v prostredí preprimárnej edukácie. Okrem duševných potrieb sú v edukačnej realite známe aj iné - vzdelávacie, či edukačné potreby.

Potreby detí vo výchovno-vzdelávacom procese

V inštitucionálnom vzdelávaní sa termínom potreba stretávame najčastejšie v kontexte špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Aj napriek častému operovaniu s týmto pojmom sa len zriedka stretávame aj s jeho vymedzením. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby sú však orientované len na istú populáciu detí („*deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú deti so zdravotným znevýhodnením, deti zo sociálne znevýhodneného prostredia ale aj deti s nadaním*“ podľa ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 108) a nie sú obsahom tejto práce.

Širším poňatím sú vzdelávacie, resp. edukačné potreby. Prusáková (2010) uvádza, že „*vzdelávacie potreby vznikajú ako hypotetický stav (uvedomovaný, alebo neuvedomovaný), keď jednotlivcovi chýbajú vedomosti, alebo zručnosti, ktoré majú význam pre jeho ďalšiu existenciu, zachovanie psychických, fyzických, alebo spoločenských funkcií*“. Dané vymedzenie môžeme aplikovať aj na preprimárny stupeň edukácie, avšak s istými špecifikami. Dieťa predškolského veku vníma čas pomerne obmedzene, konkrétne vníma len súčasnosť. Minulosť a budúcnosť, ktorá je v definícii Prusákovovej kľúčová, vo vnímaní dieťaťa nemá rozhodujúcu funkciu. Časové pojmy ako minulosť alebo budúcnosť nemajú v predškolskom veku presnejší obsah, z čoho

vyplýva, že akékoľvek dianie v ďalekej budúcnosti má obmedzený subjektívny význam a je pre dieťa nereálnym, teda aj nezaujímavým (Vágnerová, 2000). Dieťa vníma svoje potreby tu a teraz, ale aj napriek tomu si dovoľíme tvrdiť, že dieťa predškolského veku vykazuje istú mieru vzdelávacej potreby, najmä v oblasti, ktorá je mu z istých dôvodov blízka, či známa. Už deti predškolského veku sú často fascinované konkrétnymi oblasťami (napr. dinosaurami, vesmírom, zvieratami), v ktorých prejavujú značný záujem o vedomosti a vzdelávanie. Otázkou zostáva, či ich môžeme podľa danej definície klasifikovať ako vzdelávacie, keďže nevieme posúdiť, či majú charakter zachovania psychických, fyzických, či spoločenských funkcií, a teda, či sa jedná o potrebu alebo skôr záujem dieťaťa.

Špecifickou kategóriou potrieb sú edukačné potreby. Tieto vo svojej publikácii rozpracovala Lipnická (2011), ktorá edukačné potreby v kontexte edukačných cieľov kategorizuje na:

- individuálne edukačné potreby,
- inštitucionálne edukačné potreby,
- globálne edukačné potreby.

„V programovaní (plánovaní, projektovaní) predškolskej edukácie vo všeobecnosti (aj na úrovni konkrétnej inštitúcie) existujú väzby edukačných cieľov a edukačných potrieb“ (Lipnická, 2011, s. 116). Individuálne potreby vychádzajú z individuálnych odlišností každého dieťaťa, napr. typ inteligencie, osobné pracovné tempo, temperament a iné špecifiká osobnosti. V predprimárnej edukácii sú individuálne edukačné potreby východiskom pre individualizáciu edukácie. V praxi to znamená, že učiteľ musí poznať (resp. poznávať, procesuálne diagnostikovať) každé dieťa, aby maximalizoval proces edukácie a jej vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa.

Inštitucionálne edukačné potreby vyjadrujú obsahové zameranie vzdelávacej inštitúcie, v našom prípade materskej školy, sú jej filozofiou rozvojového a edukačného smerovania. Inštitucionálne edukačné potreby sú spravidla vyjadrené a zapracované do školských vzdelávacích programov, pričom každá materská škola ponúka iné, špecifické, edukačné ciele, ktoré vychádzajú z jej edukačných potrieb.

Globálne edukačné potreby „sú primárne pre formulovanie všeobecných edukačných cieľov na úrovni štátu, tvoria východisko legislatívnych a záväzných kurikulárnych (obsahových) dokumentov“ (Lipnická, 2011, s. 118). Globálne edukačné potreby by mali tvoriť východisko pre tvorbu najvyššieho kurikulárneho dokumentu v preprimárnom vzdelávaní – v súčasnosti Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016).

Koncept novo vynárajúcich sa (novodobých) potrieb

Tradičné ponímanie potrieb, ktoré sme rozpracovali v prvej kapitole, tvorí východisko pre koncept novo vynárajúcich sa potrieb detí. Tento koncept reaguje na aktuálne zmeny socio-kultúrneho kontextu, v ktorom dnešné deti vyrastajú. Autormi konceptu, ako aj nástrojov na reagovanie na novo vynárajúce sa potreby, sú holandskí experti Nico van Oudenhoven a Rekha Wazir, ktorí realizovali výskumy v oblasti potrieb detí vo viacerých štátoch (Holandsko, India, Keňa,...) a pod ich odborným vedením aj na Slovensku prostredníctvom Nadácie pre deti Slovenska.

Zmena sociokultúrneho prostredia oproti minulosti má za následok nové situácie, javy a výzvy, s ktorými sme sa doposiaľ nestretávali, resp. nie v takej forme a intenzite ako sa s nimi stretávame dnes. Z výsledkov prieskumu Wazir a Oudenhovena (2006) môžeme v dnešnom svete identifikovať niekoľko oblastí (kategórií), ktorých sa zmeny týkajú: meniaci sa koncept detstva,

dodržiavanie Dohovoru o právach dieťaťa, nevyvážený nárast „sily dievčat“, znižovanie vplyvu tradičných sprostredkovateľov výchovy a vzdelávania (hlavne rodičov a učiteľov), prelínanie reálneho, virtuálneho a nemožného, sprístupňovanie nových oblastí, účinky globálneho životného štýlu, účinky transformujúcej sa spoločnosti. Keďže uvedené oblasti sa na Slovensku skúmali prostredníctvom fokusových skupín zostavených z detí základných škôl, pedagógov, rodičov a študentov vysokých škôl, pokúsime sa výsledky aplikovať na oblasť preprimárnej edukácie a teda, ktoré z uvedených oblastí sa priamo dotýkajú (a najmä ako) už potrieb detí predškolského veku a edukácie v materskej škole.

Dodržiavanie Dohovoru o právach dieťaťa: spomedzi mnohých diskutovaných tém v rámci fokusových skupín môžeme určiť jednoznačnú paralelu k preprimárnej edukácii najmä vo vzťahu k rovnosti šancí, ktorá je Dohovorom o právach dieťaťa, ako aj školským zákonom, garantovaná. Aj napriek snahám o trend inkluzívneho vzdelávania, môžeme kriticky konštatovať, že sa na Slovensku v rámci preprimárnej edukácie nestala súčasťou bežnej edukačnej reality ani dostatočná integrácia detí z marginalizovaných skupín (podľa výskumu UNDP z roku 2012, len 53,1 % rómskych detí má pred vstupom na základnú školu aspoň minimálnu skúsenosť s predškolskými zariadeniami), či detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Potreby môžeme v tomto prípade identifikovať na strane celej spoločnosti, ale aj ako potreby individuálnych detí. Spoločnosť cíti potrebu zmeniť tento neželaný stav, ktorý je evidentný najmä v oblasti implementácie do legislatívy a cieľových zameraní obsahov edukácie.

Nevyvážený nárast „sily dievčat“: súčasťou identity dieťaťa v predškolskom veku sú aj sociálne role, ktoré si postupne osvojuje. Kľúčovou je tzv. gender rola, „*ktorá zahŕňa sociálne poňatie mužskej a ženskej role, vymedzuje jej obsah, s ktorým sa dieťa pod tlakom socio-kultúrnych vplyvov postupne stotožňuje*“ (Vágnerová, 2000, s. 6). Každá societa má špecifické stereotypy, ktoré prisudzuje pohlaviu dieťaťa. Iné správanie sa vo všeobecnosti očakáva od dievčat a iné od chlapcov. Už v preprimárnej edukácii sa často stretávame s diferencovaním edukačných úloh podľa gender príslušnosti. Z výsledkov prieskumu Nadácie pre deti Slovenska (2010) vyplynulo niekoľko znepokojujúcich skutočností, kedy sa dievčatá v školskom a pubertálnom veku svojim patologickým správaním (agresivita, užívanie omamných látok, kriminalita a pod.) dostávajú na úroveň chlapcov. Dievčatá akoby sa práve patologickými formami správania snažili priblížiť sa, byť rovnocenné, chlapcom, akceptované v rovesníckej skupine, alebo rebelovať voči autoritám. V predškolskom veku je však gender rola dieťaťa „nová“ a keďže dieťa hodnotí svoju osobu len na základe očakávaní a hodnotení dospelých jedincov vo svojom okolí, svoju rolu akceptujú a orientujú sa na správanie, ktoré sa od nich ako chlapcov, či dievčat očakáva (Vágnerová, 2000). Stotožňujú sa so správaním ostatných detí toho istého pohlavia a na základe sociálneho učenia preberajú svoju gender rolu. Z tohto dôvodu nemožno výsledky prieskumu Nadácie pre deti Slovenska (2010) v tejto oblasti s absolútnou platnosťou aplikovať na deti v preprimárnej edukácii.

Znižovanie vplyvu tradičných sprostredkovateľov výchovy a vzdelávania (hlavne rodičov a učiteľov): z prieskumu Nadácie pre deti Slovenska (2010) vyplynulo niekoľko závažných skutočností, ktoré v značnej miere ovplyvňujú rozvoj detí. Zásadnou zmenou oproti minulosti je fakt, že rýchle tempo doby a konzumný spôsob života zapríčiňuje znižovanie pozornosti venovanej výchove detí zo strany rodičov. Čoraz frekventovanejší model skracovania materskej dovolenky matiek a predčasný návrat do pracovného života je často na úkor starostlivosti a výchovy dieťaťa, nielen z kvantitatívneho, ale aj kvalitatívneho hľadiska. Častejšie sú aj prípady zanechania detí v starostlivosti starých rodičov z dôvodu práce v zahraničí oboch rodičov dieťaťa. Otázkou zostáva, ako a či vôbec sa tento trend odrazí aj na potrebách detí, ktorých sa problém existenčne dotýka.

Prelínanie reálneho, virtuálneho a nemožného: v predškolskom veku je pomerne riskantné uvažovať o prieniku informačno-komunikačných technológií v kontexte následkov v podobe prelínania „virtuality“ a reality. Z vývinového hľadiska totiž považujeme za prirodzené, ak dieťa predškolského veku nemá vymedzenú presnú hranicu vnímania skutočného a nemožného. Detské konfabulácie, viera v rozprávkové bytosti, ale aj iné (ne)skutočnosti sú pre dieťa v preprimárnej edukácii prirodzenou súčasťou bytia. V zhode s Vágnerovou (2000) uvádzame, že magickosť, teda pomáhajúce si pri interpretácii reality fantáziou a následné skresľovanie reality je typickým znakom predškolského obdobia, okrem iného má v tomto období života dieťaťa a harmonizujúci význam. Dieťa má potrebu prispôbovať obsah reality svojim potrebám a vyrovnávať sa s tlakom vonkajšieho sveta prostredníctvom fantazijných predstáv.

Sprístupňovanie nových oblastí: rozmach informačno-komunikačných technológií a digitalizácia vplyva na súčasné deti od najútlejšieho veku. V preprimárnej edukácii môžeme pozorovať nástup nových metód a foriem edukácie spojených práve s technologickým pokrokom. Masové zavádzanie interaktívnych tabúl, či tabletov a iných pomôcok do materských škôl determinuje každodennú edukačnú realitu. Je otázne, do akej miery súčasné deti tento jav vnímajú ako niečo doposiaľ nepoznané, alebo práve naopak ako prirodzenú súčasť ich života. Sú pre deti v preprimárnej edukácii digitálne pomôcky tak atraktívne, ako ich vnímame my? Je reálnou potrebou dieťaťa stimulovať svoje zmysly prostredníctvom týchto nástrojov, alebo skôr potrebou spoločnosti pripravovať dieťa na svet plný technológií už od predškolského veku?

Účinky globálneho životného štýlu: v súčasnosti môžeme pozorovať vo výchove detí najmä zo strany rodičov dva diametrálne odlišné trendy. Na jednej strane rodičia, ktorí podľahli všetkým vymoženostiam, ktoré im dnešná doba ponúka, vrátane tých negatívnych (stravovanie v rýchlych občerstveniach, pasívne trávenie voľného času pred televízorom, alebo počítačom, konzumný štýl života), na druhej strane pokus o návrat k prirodzenej starostlivosti a odmietanie všetkého, čo nekorešponduje s prirodzenosťou (bio-potrava, bio-plienky, nosenie detí v šatkách, vznik lesných škôlok a pod.). Obidva extrémne prípady výchovy v značnej miere determinujú potreby dieťaťa. Kým nezdravý životný štýl má dopad na fyzický (ale aj duševný) stav, resp. potreby dieťaťa, striktné odmietanie inovácií môže ovplyvniť sociálne potreby dieťaťa (vyčleňovanie z kolektívu pre inakosť).

Účinky transformujúcej sa spoločnosti meniaci sa koncept detstva: nesporným faktom zostáva zmena spoločnosti a vnímania súčasného konceptu detstva. Medzi skutočnosťami charakteristickými pre dnešný svet v našich socio-kultúrnych podmienkach môžeme zaradiť prudký rozvoj digitalizácie a technológií, demografické zmeny súvisiace s tvorbou nových modelov rodiny, tlak komercie a konzumný spôsob života, vzdelávací systém na križovatke vývoja, nové podoby trávenia voľného času, prehľbovanie sociálnych rozdielov medzi deťmi a mnoho ďalších. Všetky uvedené javy do istej miery determinujú život a potreby súčasných detí. Z prieskumu Nadácie pre deti Slovenska (2010, s. 38) vyplynulo nasledovné: *„prejavujúce sa zmeny v štruktúre rodiny: miznú viacgeneračné rodiny, rozpad nukleárnej rodiny, výchova detí osamelými rodičmi, jednodetné rodiny prinášajú nové vzťahy medzi deťmi a rodičmi, širšou rodinou“*. Oslabovanie funkcie rodiny, aj napriek formálnemu posilňovaniu v rámci legislatívy, môže mať na rozvoj dieťaťa deštruktívne následky. V období, kedy funkcie rodiny prechádzajú istou krízou by sa mohlo zdať azda najvhodnejšie, aby isté kompetencie výchovy prevzala škola a inštitucionálna výchova. Tá sa však v súčasnom svete nachádza pred *„paradigmatickou zmenou, ktorá súvisí s pocitom civilizačnej krízy, ktorú prežívame v globálnom meradle“* (Porubský, 2012, s. 4) a stojí pred istou križovatkou svojho vývoja. Voľný čas detí predškolského veku môžeme tiež ponímať cez extrémne prípady – na jednej strane deti, ktoré trávia všetok svoj voľný čas pasívne, pred televízorom, alebo počítačom, nemajú vytvorené

podmienky pre zmysluplnú činnosť (rodičia sú zaneprázdnení, súrodenci majú vlastné aktivity,...), na druhej strane deti, ktoré sú „pracovne“ vyťažené počas celého týždňa a nemajú priestor pre voľbu vlastnej hry (rôzne druhy krúžkov, učenie sa cudzieho jazyka už od batolaťa, športové aktivity). V preprimárnej edukácii preto musíme plánovať a realizovať edukačný proces tak, aby sme uspokojili potreby všetkých detí. Zaradujeme do činnosti voľný výber aktivít, ale tiež striedame obsahy riadených činností smerom k všestrannému rozvoju osobnosti dieťaťa.

ZÁVER

V príspevku sme sa zamerali na teoretické východiská problematiky potrieb detí v preprimárnej edukácii. Okrem tradičných teórií najmä z oblasti psychológie a pedagogiky, sme interpretovali aj koncept novo vynárajúcich sa potrieb, v kontexte vývinových potencialít detí predškolského veku. Súbor identifikovaných potrieb z rôznych zdrojov, ktorý doposiaľ nie je definitívny, nám vytvorí platformu pre tvorbu nástroja k empirickej časti dizertačnej práce. Na základe vymedzeného konštruktú potrieb máme za cieľ zistiť mieru a formu uspokojovania potrieb detí priamo v edukačnej realite preprimárneho vzdelávania.

Literatúra

- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DOUŠKOVÁ, A. 2009. Potreby detí a špecifické mikroprostredie materskej školy. In *Od detskej opatrovne k materskej škole*. Banská Bystrica: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Spoločnosť pre predškolskú výchovu. ISBN 978-80-970266-0-8. s. 79-87.
- LIPNICKÁ, M. 2011. *Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Prešov: Rokus, 152 s. ISBN 978-80-89510-01-6.
- MASLOW, A. H. 2014. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 320 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
- MATĚJČEK, Z. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MŠVVaŠ SR. 2013. *Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu, Príloha č. 1, Popis vývoja a analýza hlavných problémov regionálneho školstva*. Bratislava: MŠVVaŠ. dostupné na internete:
<<https://www.minedu.sk/data/att/4759.pdf>>
- NAKONEČNÝ, M. 1993. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management press profit a.s., 232 s. ISBN 80-85603-34-9.
- OUDEHNOVEN, N. VAN, WAZIR, R. 2006. *Newly Emerging Needs of Children. An Exploration*. Antwerp: Garant.
- PIOVARČIOVÁ, T. a kol. 2010. *Novo vynárajúce sa potreby detí na Slovensku*. Bratislava: IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, 61 s. ISBN: 978-80-8072-102-2.
- PIOVARČIOVÁ, T., HALAŠOVÁ, D. 2014. *Súbor nástrojov na identifikáciu a reagovanie na novo vynárajúce sa potreby detí*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 48 s. ISBN 978-80-89403-06-6.
- PORUBSKÝ, Š. 2012. *Škola v súčasnom svete, skrytý obraz budúcnosti*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 70 s. ISBN 978-80-557-0435-7.
- PRUSAŠKOVÁ, V. a kol. 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica, 258 s. ISBN 978-80-557-0086-1.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016. dostupné na internete:
<http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-

program/SVP_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10A0_6jul2016.pdf>

VAGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova, 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

Autor:

Mgr. Eva Cvitkovičová

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulty, Univerzita Mateja Bela

Ružová 13, Banská Bystrica, 974 11

eva.cvitkovicova@umb.sk

SLOVENSKÁ A ČESKÁ AKORDEONOVÁ LITERATURA

Radek Dlouhý

Abstrakt

Příspěvek představí jednotlivé generace skladatelů, které psaly pro nástroj akordeon na Slovensku a v Česku od 50. let 20. století až do současnosti. Součástí příspěvku je krátké představení nejvýznačnějších osobností v této oblasti a vyzdvižení některých vybraných děl.

Slovenská a česká akordeonová literatura

Původní česká a slovenská akordeonová literatura začala vznikat zhruba ve stejném období a za vzájemného ovlivňování. Jednalo se buď o skladby instruktivního charakteru či skladby neobarokní a neoklasicistní, které vycházely vstříc poptávce akordeonové literatury v souvislosti se zavedením oboru hry na akordeon na konzervatoře v tehdejší Československu spadajících do období 50. a 60. let 20. století. Prvními průkopníky této české akordeonové literatury tak byli skladatelé jako E. F. Burian, Emil Hlobil, Jaroslav Maštališ a další. Ze slovenských autorů se jednalo o Jána Ondruše, Svätozára Stračinu, Juraje Pospíšila či Čecha působícího na Slovensku, Miroslava Kořínka.

Prvním opravdu velkým zjevem české akordeonové hudby tohoto období byl Václav Trojan (1907-1983). Trojanovu hudbu charakterizuje melodičnost a čerpání z tradic lidové hudby. Jeho díla pro akordeon, která se navždy zapsala do fondu české akordeonové hudby a která jsou interpretována dodnes hojně hrána, jsou především skladby Zřícená katedrála (1958) a Pohádky pro akordeon a orchestr (1959). Obě dvě skladby byly psány pro vynikajícího interpreta své doby, Milana Bláhu, který s Trojanem úzce spolupracoval a pro něhož vzniklo v pozdějším období ještě několik dalších komorních skladeb.

Na Slovensku přichází první opravdu velká akordeonová skladatelská osobnost až v šedesátých letech 20. století, kdy pro akordeon začíná komponovat Juraj Hatrík (1941). I on své skladby píše na objednávku pro nejlepší slovenské interprety své doby - Vladimíra Čuchrana a Rajmunda Kákoniho. V rozmezí let 1965-67 tak vznikají Introdukce, fuga a finále pro akordeon, 4 monology pro akordeon, v roce 1969 Sentence pro akordeon. Hatříkova akordeonová tvorba je plná temperamentu, brilantních pasáží a kontrastů. Je pro ni typická hlubokost vyjádření a kvalita. Již v těchto svých raných, nicméně stále živých kompozicích pro akordeon, využívá Hatřík zavedení melodického manuálu v levé ruce (tzv. melodické basy). Tato konstrukční vymoženost, která se začala na nástroje v této době montovat, fakticky povýšila akordeon na plnohodnotný koncertní nástroj. Hatřík často střídá ve svých skladbách standardní a melodické basy, stejně jako využívá bohaté registrování skladeb, speciální měchové techniky bellows shake aj, a umně tak využívá konstrukčních možností tehdejších akordeonů. Zejména zásluhou tohoto skladatele a interpretů jeho skladeb se akordeon dostává na slovenská koncertní pódia. Rajmund Kákoni a Vladimír Čuchran však iniciují vznik akordeonových skladeb i u jiných tehdejších skladatelů. Prosadit se dokázaly zejména skladby skladatelů jako Milan Novák (1927), Jozef Podprocký (1944), Ilja Zeljenka (1932-2007) či Jozef Gahér (1934-2013).

V šedesátých letech 20. století vzniká i množství kvalitních skladeb českých skladatelů píšících pro akordeon. I ti se snaží, stejně jako Juraj Hatřík, plně využít konstrukčních možností tohoto nástroje. Velmi významným autorem je plzeňský Jaromír Bažant (1926-2009). Ten složil většinu skladeb pro akordeon na podnět plzeňského akordeonisty Jaroslava Vlacha, jenž byl častokrát i interpretem jeho skladeb. Bažantovo dílo nachází silnou inspiraci v lidové hudbě a

většinou je komponováno v rámci rozšířené tonality. V šedesátých letech 20. století Bažant zkomponoval dva koncerty pro akordeon a orchestr a Americkou suitu pro akordeon. Autorovo dílo je však ceněno i z hlediska instruktivní akordeonové literatury. Čtyři sešity studií a drobných skladeb pro akordeon s názvem Akordeon automat, byly oceněny 1. cenou v soutěži American Accordion Society.

V sedmdesátých letech se česká akordeonová literatura mimo jiné obohacuje o skladby Jana Truhláře (1928-2007), pražského kytaristy a skladatele. Ten ve své tvorbě často využívá dodekafonní postupy, či často kombinuje prokomponované úseky s čistě aleatorními. Pro Truhlářovu tvorbu je typické použití clusterů, též často využívá akordické kombinace ve standardních basech včetně akordického tremola. Ve své komorní tvorbě s oblibou spojuje kytaru s akordeonem. Mezi další skladatele komponující akordeonové skladby především seriální a aleatorní technikou patří další pražský skladatel, Jindřich Feld (1925-2007), z jehož díla pro sólový akordeon jsou dnes vyzdvihovány zejména Suita pro akordeon a Koncertní kus pro akordeon. Vrcholem Feldovy tvorby pro akordeon je Koncert pro akordeon a orchestr z roku 1975.

Sedmdesátá léta 20. století jsou pro akordeon významná i z toho pohledu, že výuka hry na akordeon byla poprvé otevřena i na vysoké škole. Na základě výjimky byl jako první student na Bratislavskou Vysokou školu múzických umění v roce 1971 přijat Rajmund Kákoní. Když se obor výuka hry na akordeon v roce 1971 otevřel na VŠMU v Bratislavě, snažili se čeští pedagogové (i za pomoci Kákoního) o otevření tohoto oboru i v Česku. Podařilo se jim to v roce 1980 v Brně na Janáčkově Akademii Múzických umění. Studium se zde však dlouho neudrželo a mělo pouze 9 absolventů. S Brnem jsou nedílně spjati i další dva významní čeští skladatelé, jejichž dílo významným způsobem ovlivnilo a rozšířilo akordeonovou literaturu, Jiří Matys (1927) a Petr Fiala (1943). Petr Fiala komponoval skladby na podnět vynikajícího akordeonisty Jana Tesaře a zejména pro něj složil poměrně velké množství svých skladeb pro akordeon. Významnými skladbami jsou např. Toccata burletta, Balada pro akordeon či Koncert pro akordeon a orchestr. Pro další vývoj akordeonových skladeb a jejich interpretace byly velmi důležité i soutěže konzervatoří, které se od roku 1974 konaly v Hořovicích a jejichž součástí byly i konference zabývající se akordeonovou problematikou.

V 80. letech 20. století pokračují v Česku ve svých akordeonových kompozicích zavedení skladatelé jako Jaromír Bažant, Jindřich Feld, Petr Fiala, Jan Truhlář, ale přidávají se k nim i mnozí další jako například Jan Kapr (1914-1988), Vladimír Tichý (1946). I na Slovensku pokračují v kompozici zejména již zavedení skladatelé. Juraj Hatrík přichází se svou zajímavou novou kompoziční technikou pulzace, kdy se v kompozici ubírá směrem postupného kvantitativního rozpínání a smršťování hudebních sekvencí. Tuto svou metodu uplatnil např. ve skladbách jako je Pulzace I a Sonáta (Pulzace II).

Devadesátá léta 20. století byla plodná na otevírání výuky hry na vysokých školách v České i Slovenské republice. V roce 1992 se přesunula výuka z Brna do Plzně na Katedru hudební kultury Pedagogické fakulty Západočeské univerzity. Nešlo však o čistě umělecký směr, nýbrž o pedagogické vzdělání v uměleckém oboru. Zde výuka probíhala nepřetržitě až do roku 2012. Na konci 90. let 20. století byl obor hry na akordeon otevřen i na Akademii múzických umění v Banské Bystrici. Na Slovensku tak už existovaly 2 vysoké školy s možností studia na akordeon, ke kterým se přidala v roce 2012 ještě možnost studovat akordeon na soukromé Hudobné a umelecké akademii Jána Albrechta v Banské Štiavnici (též pouze pedagogický směr studia).

Velký rozmach možností studia hry na akordeon na Slovensku s sebou přinesl také velké množství skladeb, které byly na Slovensku pro tento nástroj na přelomu 20. a 21. století zkomponovány. Opět, jako již tolikrát v historii akordeonu, dávali podnět pro vznik nových

skladeb vynikající interpreti a učitelé své doby. Na začátku 90. let 20. století začíná na bratislavské VŠMU působit výrazná pedagogická osobnost, Boris Lenko. Ten od té doby výrazně ovlivnil směřování a formování akordeonu jako koncertního nástroje na Slovensku a inspiroval celou řadu významných skladatelů. Vznikly tak nové skladby pro akordeon například od Marka Piačeka (1972), Petera Zagara (1961), Iris Szeghy (1956), Petera Machajdika (1961) a dalších. Tvorbu akordeonových skladeb však podněcují i další skvělí interpreti. Pro Petra Katinu komponuje například Lubica Salamon-Čekovská (1975) či Igor Dibák (1947). Podnět ke vzniku skladeb zejména akordeonu ve spojení s jiným nástrojem dala Mária Mártonová-Kormanová. Společným znakem velkého množství skladeb vzniklých na přelomu 20. a 21. století na Slovensku je zaměření se na témbrovost skladeb, většina skladeb je též výrazně expresivních. Skladatelé jsou velmi dobře obeznámeni s možnostmi současné podoby akordeonu a snaží se o maximální využití možností, který moderní, zejména knoflíkový akordeon, nabízí. Ve skladbách používají i nehudbních zvuků jako např. klepot, přepínání registrů aj. Mimo nových skladatelů stále i v tomto období komponují i zavedení skladatelé jako Juraj Hatrík, Ilja Zeljenka, Jozef Podprocký či Milan Novák.

V Česku v období na přelomu 20. a 21. století existuje spíše příklon k neoklasicistní tvorbě či obohacení klasické vážné hudby o prvky jazzu. Typickými představiteli tohoto období jsou pražští skladatelé Jiří Laburda (1931), Eduard Douša (1951) a Pavel Trojan (1956), které spojuje častý interpret jejich skladeb, Ladislav Horák. V Plzni stále nepřetržitě komponoval Jaromír Bažant, který své akordeonové dílo završil zkomponováním své jediné sonáty pro akordeon v roce 2004. Výrazným plzeňským akordeonovým skladatelem je Jiří Bezděk (1961), který se v poslední době zaměřuje převážně na komorní tvorbu a spojení akordeonu s jiným nástrojem.

Mezi nejmladší české skladatele současnosti, kteří se akordeonové tvorbě velmi věnují, patří Jan Meisl (1974). Sám vynikající aktivní hráč na knoflíkový akordeon – bajan. V současné době je autorem téměř 20 skladeb s obsazením akordeonu. Meislovy skladby jsou rytmicky velmi výrazné a mnohdy kladou velmi značné nároky na interpreta. Dále plzeňský Pavel Samiec (1984) jehož dílo je též poměrně početné, často komponované v duchu postmoderny. Nejmladší česká generace skladatelů má však i skladatele, kteří se zabývají výzkumem nových zvukových a interpretačních možností akordeonu jako například Jiří Lukeš (1985), Jan Trojan (1980) či Miroslav Srnka (1975).

Jak je vidět z výše popsaného, po rozdělení Československa na dvě samostatné republiky v roce 1993, se i akordeonové literatury obou zemí ubíraly trochu jiným směrem. Slovenská akordeonová literatura jde více experimentálním směrem, česká akordeonová literatura se v tomto období u svých hlavních představitelů spíše vrací k tradici neoklasicismu, i když i zde najdeme výrazné odchylky. Velkým hendikepem v současné době je absence možnosti studovat hru na akordeon na některé z českých vysokých škol. S tím souvisí i menší zájem skladatelů o tento nástroj. Na Slovensku je situace jiná, se třemi vysokými školami a množstvím kvalitních interpretů současnosti naopak zažívá slovenská akordeonová literatura svůj další rozmach.

Literatura

VIČAR, J. 1981. *Akordeon a jeho uplatnění*. Praha : Panton, 126 s. ISBN 35-001-81.

DLOUHÝ, Radek. 2014. Výuka akordeonu v České republice. *Hudební výchova*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, roč. 22, č. 4, s. 68. ISSN 1210-3683.

DLOUHÝ, Radek. 2016. Skladatelé akordeonu v Čechách. In: *Teorie a praxe hudební výchovy IV: Sborník příspěvků z konference českých a slovenských doktorandů a pedagogů hudebního*

vzdělávání v Praze v roce 2015 Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, s. 165-169, ISBN 978-80-7290-875-2.

Autor:

Mgr. Radek Dlouhý

Katedra hudební výchovy

Fakulta pedagogická, Univerzita Karlova

Magdaleny Rettigové 4, Praha 1, 116 39, Česká republika

rdlouhy@email.cz

VÝSKUM SOCIÁLNYCH VZŤAHOV PREDŠKOLSKÝCH DETÍ

Henrieta Gergelová

Abstrakt

Vo svojom výskume sa zaoberám vzťahmi medzi deťmi - emocionálnymi vzťahmi priateľstva, hierarchickým usporiadaním malej sociálnej skupiny a socioekonomickým statusom rodiny dieťaťa. Preskúmať tieto sociálne faktory si vyžaduje longitudinálny terénny výskum. Tento príspevok vychádza zo skúsenosti z dlhodobého stacionárneho výskumu v jednej z materských škôlok v srbskej Vojvodine. Výskumnú vzorku tvorí 25 detí predškolského veku (vo veku 4 až 5 rokov) a ich rodičia. Metódy zberu dát zahrňujú predovšetkým štandardné antropologické metódy, zúčastnené pozorovanie a rozhovory. Okrem predstavenia témy dizertačnej práce, je cieľom tohto príspevku prezentovať obmedzenia vo výskume s predškolskými deťmi.

ÚVOD

Preskúmať sociálne vzťahy medzi deťmi si vyžaduje longitudinálny terénny výskum. Prostredníctvom neho môžeme získať relevantné informácie o štruktúre detskej skupiny. Vo svojom výskume sa zameriavam na hierarchické usporiadanie detskej skupiny, emocionálne vzťahy medzi deťmi a socioekonomický status rodiny, z ktorej dieťa pochádza. Prostredníctvom systematického výskumu zameraného na zúčastnené pozorovanie môžeme popísať štruktúru detskej skupiny. Bez použitia tejto metódy totiž nezachytíme skutočnú štruktúru skupiny (len predstavy o nej).

Vo svojom 9 mesačnom terénnom výskume používam okrem metód zúčastneného pozorovania aj rozhovory a systematické úlohy pre deti. Zameriam sa na rôzne koalície resp. kliky ako neagonistické vzťahy, ktoré medzi sebou deti uzatvárajú. Významným prínosom mojej práce bude priniesť výsledky, ktoré zodpovedajú spojitost' medzi priateľstvom a sociálnou hierarchiou. Cieľom výskumu je preto preskúmať vplyv priateľských vzťahov na hierarchiu (vznik klík medzi deťmi a ich vplyv na sociálnu hierarchiu), pričom predpokladám, že hierarchická organizácia skupiny sa bude meniť v závislosti od spolupráce detí v klikách, na základe čoho si deti posilňujú svoj rank. V úvode tohto príspevku charakterizujem výskumnú tému z teoretického hľadiska a iných výskumov, následne popíšem metodologické postupy a samotný terén. Časť tohto príspevku je venovaná obmedzeniam vo výskume s deťmi, ktoré vychádzajú zo skúsenosti z materskej škôlky v srbskej Vojvodine.

Sociálne vzťahy

Podľa Charleswortha (1988) je dôležité hľadať prostriedky pre prežitie, a získať zdroj, o ktorý majú záujem viacerí je náročné, a preto sa rozvinulo niekoľko stratégií, ako si ich udržať. Medzi tieto stratégie patria - konkurenčné správanie, súťaženie spojené s agresivitou, manipuláciou, kooperácia, zavražďovanie a podvod. V detskej skupine sa vyskytuje dominancia a podriadenosť pri strete jedincov s odlišnými schopnosťami. Táto dominancia zahŕňa rozkazovanie, pridelenie úloh, presvedčanie alebo zakazovanie, ako prostriedkov k získaniu zdrojov. Dominantný jedinec zabezpečuje stabilitu skupiny, je jej vodcom a môže tým získať lepší prístup k zdrojom. Spolupráca s takýmto jedincom potom vedie k výhodám v dlhodobom časovom horizonte, čo je lepšia stratégia ako preukazovať nepriateľský postoj. Skupina je silne konkurenčná vtedy, keď medzi sebou jedinci bojujú o obmedzené zdroje. Najpravdepodobnejšie je tam, kde sú zdroje najviac obmedzené, teda aj v detskej rovesníckej skupine. Vzťahy

dominancie a submisie sa nachádzajú aj v skupinách s malými deťmi, už od jedného roka. Hierarchické usporiadanie skupiny má viacero funkcií, jednou z nich je aj to, že môže nahradiť agresívne správanie (Charlesworth, 1988). Spôsob, akým sa dajú identifikovať hierarchické vzťahy v skupine je zúčastnené pozorovanie zamerané na dyadické agonistické správanie.

Podľa Hawleyovej (1999) sa často krát zdôrazňuje nátlak zo strany dominantných detí, avšak podľa nej sú dominantné deti nielen akceptované, ale aj obľúbené. Prostredníctvom svojho postavenia si formujú sociálny kapitál. Deti si procesom socializácie osvoja, čo je a čo nie je účinné pre udržiavanie sociálnych vzťahov a spoločenského poriadku. Tí, ktorí sa rýchlo naučia kontrolovať svoje emócie a prispôbia sa poriadku, sú viac prijateľnejšími. Podľa autorky práve vodcovia skupín sú charismatickejší, altruistickejší a majú obdivuhodné vlastnosti. Táto skutočnosť sa však nevyklučuje s teóriou, že hierarchické usporiadanie je efektívnou stratégiou ako kontrolovať zdroje či tomu, ako predchádzať konfliktom. Hierarchia sa v detských skupinách objavuje medzi prvými, pričom prispieva k vytváraniu stabilnej štruktúry (Hawleyová, 1999).

Podľa Kanovského & kol. (2015) však nie je možné považovať hierarchiu za dostatočný popis vzťahov v detskej skupine, hoci prostredníctvom nej môžeme získať relatívne presnú predstavu o štruktúre dominancie. V sociálnych skupinách môžeme pozorovať aj iné vzťahy, ako napríklad reputáciu, obľúbenosť, priateľstvo a podobne. V skupinách dochádza k interakciám a jednotlivci môžu ovplyvňovať správanie ostatných. Určenie štruktúry vzťahov dominancie je preto dôležité a na týchto vzťahoch závisia aj mnohé iné premenné. Ako už bolo spomínané, okrem hierarchického usporiadania môžeme pozorovať v detskej skupine aj iné vzťahy, ako napríklad priateľstvo. Corsaro (2003) tvrdí, že deti sú sociálne a chcú byť súčasťou skupiny. Deti sa nerady hrajú samé a radšej vyhľadávajú spoločnosť iných detí. Majú svoju rovesnícku kultúru, a tá je založená na interakciách medzi nimi- teda produkujú svoju vlastnú kultúru, ktorá je súčasťou kultúry dospelých. Detské interakcie vo veku 3 až 5 rokov nie sú stabilné a pre deti je náročné udržiavať si ich. Z toho dôvodu si deti chránia svoje doteraz vybudované priateľské vzťahy a chcú si ich zachovať- iné deti vnímajú ako narušiteľov týchto vzťahov. Prostredníctvom detských hier dochádza k interakciám, v ktorých si deti osvojujú sociálne reprezentácie a zdieľajú vlastnú rovesnícku kultúru. Podľa Corsara (2003) je interakcia s priateľom v detskej rovesníckej skupine nesmierne dôležitá.

Ako ukazujú mnohé výskumy, socioekonomické zázemie zohráva dôležitú úlohu vo vzťahoch. Vo svojej práci sa zameriam sa na analýzu socioekonomického statusu rodín a tiež si budem všímať čo je pre deti atraktívne a ovplyvňuje ich priateľské vzťahy. Podľa Corsara (2003) môže mať socioekonomické zázemie vplyv na detské vzťahy. Tvrdí, že deti z nižších tried nevymýšľajú atraktívne hry, nie sú také zručné a chýba im fantázia, čo sa odzrkadľuje v ich hrách. Hoci tvrdí, že deti sú veľmi kreatívne, rozdiel je hlavne v spôsobe, ako sa hrajú a svoje hry pripodobňujú modelu triedy, z ktorej pochádzajú. Pre deti je hra zábava, prostredníctvom ktorej si vytvárajú obraz o svete dospelých a prostredníctvom hry rozširujú a prispievajú ich vlastnými predstavami do tohto sveta. Tento proces sa nazýva interpretatívna reprodukcia. Okrem toho, že deti prispievajú ho hry svojimi vlastnými predstavami, preberajú mnohé prvky z kultúry dospelých a práve tu sa objavuje rozdiel medzi triedami. Deti z vyššej strednej triedy a vyšším zázemím počas sa hry rozhodli venovať charitatívnej činnosti, čo vychádza z ich skúsenosti v rodinách. Najčastejšie môžeme tieto sledovať tieto rozdiely v hre na rodinu. Deti teda používajú skúsenosti z rodín, do ktorých zapájajú svoje vlastné predstavy. Deti môžu vo svojich hrách zachytiť frustráciu z nedostatku peňazí. Podľa Corsara (2003) nejde o to, že by deti s nižším socioekonomickým zázemím nemali dostatok materiálu (ako kníh a podobne) a kognitívnych zručností, ale nevyhovujúce životné podmienky sa pretavujú do detskej hry, ktorá je ovplyvnená tvrdou realitou ich rodinného života. Deti vo svojich hrách prinášajú kreatívne

nápady, ktoré produkujú rovesnícku kultúru, a ktoré zároveň reprodukujú dominantnú kultúru aj s jej nedostatkami (Corsaro,2003).

Použité metódy

Počas výskumu používam okrem metódy zúčastneného pozorovania aj úlohy pre deti a rozhovory (tri rozhovory s rodičmi a tri s paniami učiteľkami).

Sústredím sa na pozorovanie detských vzťahov, prostredníctvom ich hier, správania, konfliktov, rozhovorov, vzájomných väzieb, detských reakcií či aktivít a žalovania, pričom si zaznamenávam:

- Do tabuľky interakcie z dyadických agonistických vzťahov (vítaz/ porazený)
-za víťaza interakcie medzi dvomi deťmi považujem to dieťa, ktoré úspešne presadí svoje požiadavky a druhé dieťa sa mu prispôbi.
- Niektoré z týchto interakcií písomne (ich celkový priebeh)
- Do tabuľky časové poradie týchto interakcií
- Skupinky detí (neagonistické vzťahy)
- Situácie, v ktorých zohráva socioekonomické zázemie úlohu

Vo svojom výskume preskúmam socioekonomický status rodičov a všimam si budem: zamestnanie/vzdelanie/príjem/bývanie rodičov; taktiež trávenie voľného času, (kiná, divadlá a pod.) a iné informácie, ktoré si budem zaznamenávať. Bližšie sa tiež sústredím na to, ako tento status vnímajú deti. V materskej škôlke si budem zaznamenávať situácie, v ktorých zohráva socioekonomické zázemie úlohu. Budem si všimam, ako sa deti správajú k niekomu, kto prinesie nové hračky alebo iné zaujímavé predmety, či deti uprednostňujú hru s niekým v atraktívnejšom oblečení a podobne.

- Úlohy pre deti a súbor jednoduchých otázok pre deti

Výsledkom týchto úloh a odpovedí na otázky zistím, aké sú priateľské vzťahy medzi deťmi. Vzhľadom k opakovaným úlohám a otázkam (tiež aj na základe pozorovania) bude možné sledovať nielen zmeny v priateľských vzťahoch, ale hlavne zistiť vzťah medzi hierarchickým usporiadaním a priateľskými vzťahmi (kto koho považuje za priateľa). Výsledkom budú zozbierané záznamy o tom, kto sa chce s kým priateľiť.

Cieľom rozhovorov s pani učiteľkami a rodičmi je nazbierať bližšie informácie o rodinách a deťoch. Okruhy tém použitých v rozhovoroch sú: *čas, ktorý trávia s deťmi* (ako sa im venujú, či sa s nimi hrajú, chodia niekam na výlety, čo robia vo voľnom čase a podobne); *ich denný harmonogram* (čo zvyknú robiť a kedy, ktoré sú ich rutinné činnosti a podobne); *ich vzdelanie, práca* (tiež financie v rodine, koľko zarábajú, aké majú materiálne zabezpečenie a podobne).

Lokalita výskumu a výskumná vzorka

Svoj výskum som sa rozhodla uskutočniť v obci Báčsky Petrovec v srbskej Vojvodine. Obec Báčsky Petrovec patrí medzi obce vo Vojvodine s výrazným slovenským osídlením (až približne 66,42% obyvateľov v roku 2002 boli Slováci). Obec Báčsky Petrovec sa nachádza v južnej časti Báčky medzi obcami Nový Sad (približne 24 km od Nového Sadu), Vrbas a Báčska Palanka a obcou Beočín v Srijeme. Obec je spojená cestami s Novým Sadom -Odžaci-Sombor a Novým Sadom-Báčska Palanka (taktiež tadiaľto vedie železničná trať Nový Sad-Sombor). Báčsky Petrovec je tvorený štyrmi časťami- Báčsky Petrovec (má mestský charakter); dedinský charakter majú časti: Kulpín (počet obyvateľov-2 976) , Hložany (počet obyvateľov-2 283) a Maglič (2 695 obyvateľov). Najnovšie štatistické údaje o počte Slovákov v Srbsku na základe

sčítania obyvateľstva v roku 2012 Štatistickým ústavom Republiky Srbsko ukazujú, že v Báčskom Petrovci žije spolu 6155 obyvateľov, z čoho je 610 Srbov a 4 982 Slovákov. V Báčskom Petrovci sa nachádza aj najväčšie slovenské gymnázium s vyučovacím jazykom slovenským mimo Slovenskej republiky [online<backipetrovac.rs/sk/obec].

Slováci majú v Srbsku vytvorenú početnú menšinu a počas približne dvesto šesťdesiatich rokov si budovali vlastnú domácu kultúru. Táto však nie je známa v širšom kontexte, hoci sa v súčasnosti stále zveľaďuje. Prostredníctvom Ústavu pre kultúru vojvodinských Slovákov sa snažia zachovať vlastnú identitu a zviditeľniť Slovákov v Srbsku. Čo sa týka Slovákov v Srbsku, len v krátkosti uvediem, že sa do Srbska sťahovali v niekoľkých vlnách - prvá sa začína koncom 17. storočia, keď opúšťajú slovenské stolice a osídľujú územia spustošené Turkami. Toto sťahovanie malo aj ďalšie etapy : 1690 – 1710, 1711 – 1740 a 1740 – 1790. Sťahovanie pokračuje aj v 19. storočí. Do oblasti Báčky, kde realizujem svoj terénny výskum sa Slováci sťahovali v tretej vlne. [online< slovackizavod.org.rs/kultura-i-sira-javnost/12947].

Výskum prebieha v materskej škôlke Včielka vo vybranej triede. Počet detí navštevujúcich túto triedu je 25 (13 dievčat a 12 chlapcov). Deti sú vo veku 4 až 5 rokov. Výskum prebieha od októbra roku 2016 a jeho ukončenie je naplánované na jún v roku 2017. Materskú škôlku navštevujem pravidelne päť krát do týždňa od ôsmej hodiny ráno do jedenástej hodiny, podľa možnosti harmonogramu materskej škôlky:

5:30h-7:30h- ranné zoskupovanie (malá trieda)

7:30h-8:00h- príprava na raňajky, raňajky (návšteva telocvične)

8:00h-8:15h- ranná rozcvička

8:15h-10:00h-výchovno vzdelávacie aktivity

10:00h-10:30h-rekreačné aktivity (ide sa von, v prípade zlého počasia sa ide do telocvične)

10:30h-10:45h-príprava na olovrant, olovrant

10:45h- príprava na oddych

11:00h-13:00h- oddych, spánok

13:00h-14:00h-vstávanie,príprava na obed, obed

14:00h-16:00h-odchod domov

Obmedzenia vo výskume

Už pri vstupe do terénu som sa stretla s niekoľkými obmedzeniami. Niektoré z nich považujem za menšie, iné môžu výrazným spôsobom ovplyvniť celý priebeh zberu dát, následnej analýzy a výsledkov.

Prvým problémom bolo predstaviť svoj výskum pani učiteľkám a rodičom. Okrem samotnej prezentácie výskumnej témy a zberu informovaných súhlasov (kde bolo vysvetlené o aký výskum sa jedná, čo všetko zahrňuje, aké budú použité metódy a čo všetko môže robiť antropológ) bolo potrebné objasniť, ako sa výskum konkrétne dotkne materskej škôlky a rodičov detí. Spočiatku som sa stretla s menšou nedôverou voči výskumu (pravdepodobne vyplývajúca zo skutočnosti, že sa ešte nestretli s antropologickým výskumom a tiež z ich strachu, že im naruším bežný harmonogram). Pani učiteľkám som vysvetlila, že nebudem narušovať ich pedagogickú činnosť, a rodičom som prisľúbila prispôbovať termíny rozhovorov ich možnostiam. Problémom bolo objasniť potrebu realizácie môjho výskumu a tiež jeho podrobností. Spočiatku som sa stretla s nepochopením. Pani učiteľkám bolo náročné ozrejmiť moju pozíciu v teréne, ako pozorovateľa. Hneď v úvode som ich požiadala, aby ma predstavili deťom ako výskumníčku, pričom deti mi smú tykať. V teréne nevystupujem ako dozor alebo pedagóg, čo bolo spočiatku problematické docieľiť (hlavne pani učiteľky potrebujú výpomoc v prípade ich absencie v triede, čo narušuje moju pozíciu).

V súvislosti s oboznamovaním rodičov s výskumom som sa stretla aj s iniciatívou pani učiteľiek, ktoré mi pomohli rozdať informované súhlasy, následkom čoho nedostali rodičia informácie „z prvej ruky“. Snažila som im vysvetliť potrebu informovať rodičov, avšak pani učiteľky mi aj tak s ochotou vypomohli a v čase, keď rodičia prichádzali pre svoje deti ich o mojom výskume informovali. Svoj projekt výskumu som následne prezentovala na jednom z rodičovskom združení (ktoré prebehlo už po získaní informovaného súhlasu). Ako problematické teda považujem nedostatočné objasnenie výskumnej témy, a s tým spojený etický problém informovanosti, vzhľadom k tomu, že rodičia nemali dostatočné informácie o výskume. Pani učiteľky iniciatívne informovali o mojom výskume rodičov bez toho, aby rodičia počuli o výskume priamo od výskumníčky.

Druhým problémom súvisí so samotným zberom dát. Počas svojho výskumu sa zameriavam na dyadické agonistické interakcie. Častým problémom je zásah pani učiteľiek do týchto interakcií, z čoho vyplýva nemožnosť určiť víťaza a porazeného. Časť svojho výskumu venujem aj socioekonomickému zázemiu a pri zbere týchto dát sa stretávam s rovnakým problémom- zásah učiteľiek do týchto interakcií a nemožnosť zaznamenať ich celý priebeh. Pani učiteľky obyčajne tieto interakcie ukončia, alebo nasmerujú k víťazstvu toho, kto by bez ich zásahu nezvíťazil. Nadväzujúcim problémom je nedostatok voľnej hry, počas ktorej dochádza k spontánnym interakciám. Pri organizovaní výchovno- edukačných aktivít nie je možné zozbierať dáta, pretože tieto aktivity sú organizované pani učiteľkou. Taktiež je v inštitúcii materskej škôlky množstvo pravidiel (zoradiť sa do radu chlapec/dievča; sadnúť si chlapec / dievča), ktoré neumožňujú sledovať spomínané spontánne interakcie medzi deťmi. Do týchto interakcií sú deti prinútené príkazmi.

Závažnejším problémom bola organizácia rozhovorov s dieťaťom. Každý mesiac sa deti pýtam niekoľko krátkych otázok. Po niekoľkých rozhovoroch sa však deti nechceli viac rozprávať. Pri prvých dvoch rozhovoroch tento problém nebol, avšak pri treťom rozhovore už deti nechceli opúšťať svoju hru. Skúsila som sa ich spýtať mimo voľnej hry, ale ani tu neboli deti ochotné viesť rozhovory. Pre deti môže byť aj krátky rozhovor vyčerpávajúci a radšej preferujú voľnú hru.

ZÁVER

Vo svojom výskume som si stanovila za cieľ preskúmať vplyv priateľských vzťahov na hierarchiu. Zameriavam sa nielen na výskum hierarchickej organizácie skupiny, ale aj na vznik klík medzi deťmi, pričom predpokladám, že dynamika detskej rovesníckej skupiny môže byť ovplyvnená vznikom týchto klík a spolupráce detí v klikách, prostredníctvom čoho môžu posilniť svoj rank. Okrem toho sa vo svojej práci zameriavam aj na socioekonomické zázemie rodín, ktoré podľa výskumov (Corsaro,2003) môže ovplyvňovať vznik vzťahov aj medzi deťmi predškolského veku. Svoj výskum realizujem v obci Báčsky Petrovec, ktorá sa nachádza v srbskej Vojvodine. Výskum prebieha od októbra 2016 a je naplánovaný do júna roku 2017 a počas neho zbieram dáta prostredníctvom štandardných antropologických metód. Cieľom tohto príspevku bolo nielen prezentovať tému svojej dizertačnej práce, ale poukázať aj na obmedzenia, s ktorými sa stretávam počas svojho výskumu. Vzhľadom k tomu, že tieto obmedzenia môžu výrazným spôsobom ovplyvniť výskum, bude potrebné ich reflektovať aj v dizertačnej práci. Môj výskum poukazuje na skutočnosť, že aj napriek terénnej predpríprave a značnej snahe nájsť vhodnú cestu pri práci s informátormi sa objavujú rôzne problémy, ktorým musí čeliť takmer každý výskumník.

Literatúra

CORSARO, W. A. 2003. *We're friends, right?: inside kids culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press. ISBN 0-309-08729-5.

HAWLEY, P. H. 1999. The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective. *Developmental Review*. 97–132.

CHARLESWORTH, W.R. 1988. Resources and Resource Acquisition During Ontogeny. From: *Sociobiological Perspectives on Human Development*, MacDonald, K.B. Springer-Verlag New York: 24-77. ISBN-13:978-1-4612-3760-0.

KANOVSKÝ, M., MENDEL, A., STOLÁRIKOVÁ, Z. 2015. Ako skúmať sociálne štruktúry neformálnych skupín: sociálna hierarchia v detských rovesníckych skupinách. *Speculum*, roč. 7, č. 1. ISSN 1337-9461.

Dostupné na internete:
<http://www.backipetrovac.rs/sk/obec>
<http://www.slovackizavod.org.rs/narodna-kultura/publikacije-i-izdanja>

Autor:

Mgr. Henrieta Gergelová
Ústav sociálnej antropológie
Fakulta sociálnych a ekonomických vied UK
Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava
henrieta.gubanova@gmail.com

SVĚTLO JAKO ZÁKLAD VÝTVARNĚ-PEDAGOGICKÝCH ZADÁNÍ

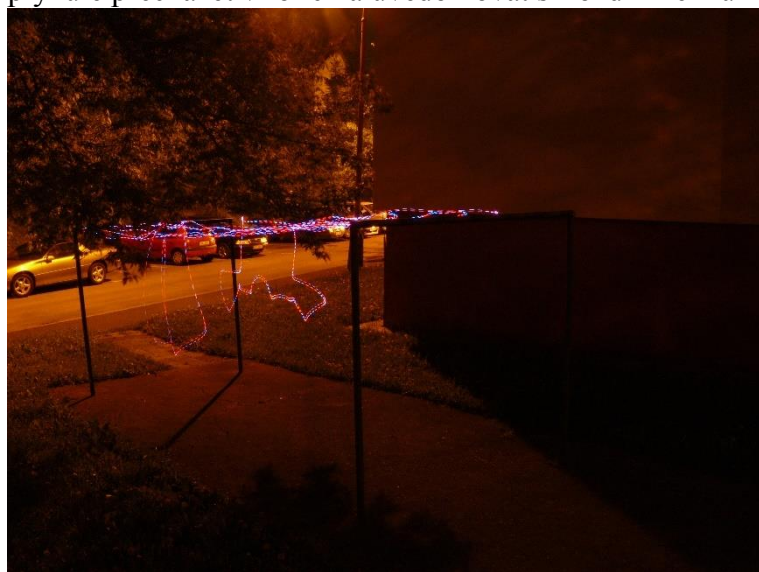
Jakub Havlíček

Abstrakt

Príspevek predstavuje autorská výtvarně-pedagogická zadání, jejichž primárním základem je nehmotné, nestálé a mnohdy problematicky uchopitelné světlo. Oborově zaměřená práce se soustředí na vývojové tendence ztvárnění a zpracování média světla v umění a ve výtvarné výchově. Hlavními body zájmu jsou médium světla a důležitost místa. Důraz je kladen na akční polohu při tvorbě kreativních činností. Zainteresovaný jedinec se osvobozuje od nehybného, zevšednělého a pasivního pojetí. Mezi podstatné rysy jednotlivých zadání patří vzdělávací přístup orientovaný na práci s jednotlivcem co by s osobností, součinnost, integrace, interakce, zážitkové učení, autentické prožívání, atd. Psychomotorika i poznávací strategie zúčastněných osob se tvaruje skrze vnitřní a vnější podněty. Charakterizované konání je jednou z nepostradatelných oblastí nezbytných pro navazující a komplexní výzkumné působení v rámci disertační práce.

ÚVOD

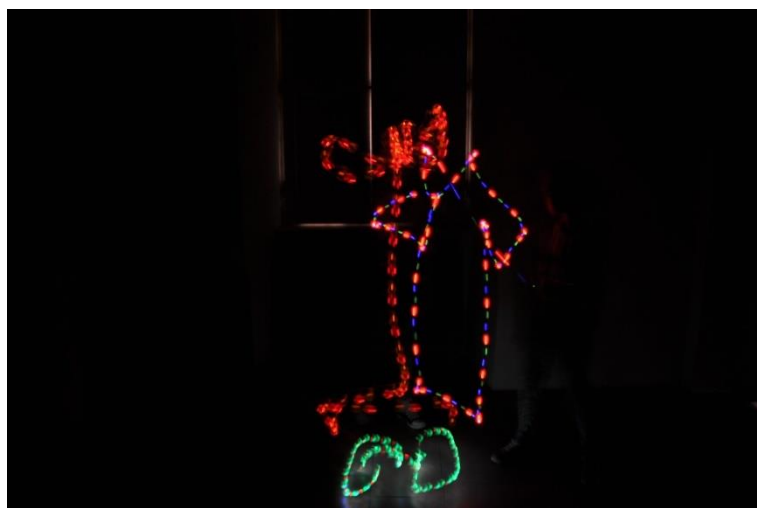
Tematické zaměření konferenčního příspěvku se soustředí na autorská výtvarně-pedagogická zadání, kde ústředním médiem pro tvorbu je světlo. Výchozím bodem disertační práce je mapování situace v českém i zahraničním kontextu a to s důrazem koncentrovat se na vývojové tendence ztvárnění a zpracování média světla v umění s následnou snahou plnohodnotně transformovat potřebná zjištění do předmětu Výtvarné výchovy. Nastavení je záměrně pojato široce a flexibilně s přímou vazbou na oborový kontext tak, aby generovalo další obsahy a významy, které jsou v nových souvislostech stavěné oproti původním situacím. Východiskem pro výtvarně-pedagogická zadání je vlastní autorská tvorba založená na obdobné koncepci a totožném technickém zázemí. Nesporná je nutnost celý tvůrčí proces absolvovat, prožít ho, aby bylo možné přiblížit se a lépe porozumět tvorbě samotných participantů. Dokázat plynule přecházet v rolích a uvědomovat si rozdíl mezi umělcem učitelem a učitelem umělcem.



Obrázek 1: Jakub Havlíček, fotografie (kresba světlem), Kadaň, 2011

Kresba světlem

V současné době je možné kresbu světlem charakterizovat jako alternativní a progresivní techniku. Na úkor potřeby strohého materiálového vybavení nabízí hojnou tvůrčí variabilitu a možnosti. Při zadání slovního spojení *kresba světlem* či *light drawing* do internetového vyhledávače vyběhne nekonečné množství realizovaných snímků. Jedná se o kreativní činnost, kdy vzniká působivý výsledný vizuál. A přesně v tomto bodě nastává první problematický zlom. Podstatné je, jakým směrem se kresba ubírá. V momentě, kdy obsah přebije vizuálně efektivní a pro oko lákavá forma, nastává problém. Práce se stává plytkou a bez hlubšího smyslu. Ocitáme se na hranici lacinosti a kýče, který v podstatě sporný není, pokud je s ním zacházeno záměrně a účelové. Právě tehdy dokáže přetvářet a stavět vůči sobě nově stavěné významy. Poznávání dostává smysl, pokud je jedinec schopný do procesu aplikovat a zapojovat svou osobní každodennost, své všední zkušenosti.



Obrázek 2: Žáci 2. stupně (6. třída) ZŠPS, fotografie (kresba světlem), Roudnice nad Labem, 2014

Základní charakteristika a nastavení výtvarně-pedagogických zadání

Vlastní aktivita je v základu pojata a koncipována hravým způsobem. Ve všech rovinách dochází k časovosti, která se vrství. V reálném prostředí je viditelný pouze vývojový proces vzniku díla - světelný bod. Výsledný vizuál je možné spatřit až po kompletním zachycení a uložení akce do fotoaparátu. Tvůrčí prostor zůstává fyzicky vždy čistý a je možné ho nekonečně mnohokrát opakovaně využívat pro kresebnou aktivitu. Metaforicky se vypnutím světelného zdroje restartuje a regeneruje. Stává se stálým a trvalým v čase.

Z technického hlediska je zapotřebí pouze fotoaparát či mobilní telefon, kde je možné ruční nastavení - úprava času a clony, které se odvíjí od daného prostředí. Pravidlem je, že čím delší čas pro tvůrčí aktivitu, tím vyšší musí být hodnotové číslo clony. V některých případech jsou zařízení již v základu rozšířená o pevně předvolené režimy (ohňostroj, večerní krajina, atd.), které mohou posloužit jako provizorní alternativa. Vhodným ovšem ne nutným doplňkem je stativ, který práci značně usnadní a ulehčí. Náhradou za kresebné náčiní je nepřeborně mnoho svítících či blikajících zařízení – od laserových po klasické. Současný trh nabízí širokou škálu těchto různorodých pomůcek, jejichž výhodou je dlouhá životnost a výdrž díky vyměnitelnému či dobíjecímu zdroji energie. Samozřejmě je možná i práce s přírodními zdroji světla (oheň, prskavky, sirky, atd.). Tato varianta je ovšem při aktuálním nastavení zadání zavržena z důvodů

maximální bezpečnosti. Neodmyslitelnou a naprosto primární podmínkou nutnou pro činnost je potřeba tmy při realizaci snímků.



Obrázek 3: Žáci 2. stupně (7. třída) ZŠ, fotografie (kresba světlem), Povrly, 2015

Koncepce a obsahové znaky

Zajímavým momentem je přechod z pasivního modulu do aktivního režimu. Sledovanou oblastí se stává jedinec - pozorovatel a jedinec - tvůrce. Nutné brát v zřetel vztahové vazby mezi oním jedincem v různých rolích a okolními aspekty. Podstatným pojetím tvorby z hlediska edukace a rozvoje schopností jedince je skutečnost, že dotyčný tvoří a až následně vidí celou práci jako výsledný celek. Díky asociaci k místu v určitý moment, pohybu těla a představivosti vůči danému prostoru je možné nabourávat zaběhlá pravidla a stereotypy, zacházet za hranice možného, zaznamenávat věci, které nejsou, ale mohly by být, dostávat se do fikčních světů. Jedinec může prostřednictvím tvůrčí činnosti poznávat sám sebe i svět (Havlíček, 2015, s. 54).

Jako pozitivum zkoumané oblasti je chápána akční či pohybová rovina při realizaci tvůrčí činnosti, a s tím související oproštění od strnulého, všedního a pasivního přístupu. To přispívá k rozvoji kompetencí pohybové inteligence. Nutná je práce s myšlenkovou fixací. V případě skupinové aktivity je možné zdůraznit sociální integraci, kooperaci a výtvarnou edukaci zúčastněných osob. Výraznou úlohu v celém procesu jistě ovlivňuje důležitost prekonceptu. Autentický prožitek dotyčného lze chápat jako jeden z podstatných faktorů zasluhující se o zážitkové učení namísto pouhého shromažďování informací bez dalších souvislostí. Díky značnému působení vnitřních i okolních jevů je možné výrazně formovat kognitivní strategie a psychomotoriku zainteresovaných osob. V neposlední řadě je stěžejní multisenzoriálnost. Vizuelní sféra je běžně doplňována zvukovou či haptickou rovinou, kdy dochází k přirozenému prolínání a zachovává se cykličnost celku.



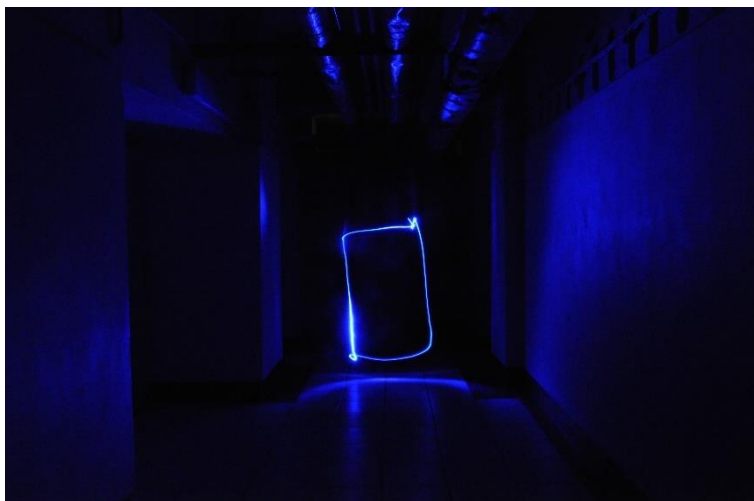
Obrázek 4: Žák 1. stupně (4. třída) ZUŠ, fotografie (kresba světlem), Řehlovice, 2014

Výrazoví činitelé

Z analytického hlediska je možné na autorská zadání nahlížet z několika úhlů. Stěžejní je samotná kresba, která coby dominantní výrazový prostředek poutá pozornost a činí výslednou práci charakteristickou a jedinečnou. Zlomovým momentem je pro aktéry fakt, že při kresbě světlem je nemožné „gumovat“. Tato skutečnost je ve spojitosti s procesualitou žádoucí. Oprošťuje od zvyklostí souvisejících se subjektivním a zarytým přesvědčením „*to neumím*“. V určité životní etapě se jedinec nachází v situaci, kdy zjišťuje, že není schopný realitu výtvarnou formou realisticky ztvárnit. Na základě toho nabývá mínění, že nemá potřebné kompetence a kvality, aby se mohl výtvarně realizovat. Mizí nutnost být kreativně činný. Kresebné vyjádření za pomoci světla nedovoluje dosáhnout realističnosti kresby. Není možná práce s detailem. V rámci popisovaných zadání je snahou nabourávat zarytá přesvědčení o neschopnosti kresebných způsobilostí a předejít tak pasivitě spjaté s danou činností.

Dalším podstatným východiskem je místo - prostor, kde se celá akce odehrává. Hraje notnou roli přímo se pojící na podobu kresebného záznamu. Není lhostejné, kde se akce koná. Čistě bílé, strohé a mrtvé prostředí white cube nám rozhodně neposkytne takové podmínky jako historicky, sakrálně či spirituálně bohaté prostředí hojně na kontextuální vazby. V obou variantách je důležité jednotlivce navést na cestu o uvažování nad podstatou daného místa. Odvrátit jeho pozornost od zažitých neměnných tendencí a spojitostí, poukázat na možnosti práce s transformací obsahové i formální stránky současně se rodícího dimenzionálního prostoru. Základem je však stále jedinec - osobnost, individualita.

Je potřeba upozornit na výskyt znaku, který plní úlohu nositele informace. Znaková stopa se objevuje ve dvou pozicích. Ve vztahu vůči prostředí v případě individuální práce a v asociační vazbě mezi jednotlivými znaky a zároveň i vůči danému místu ve variantě skupinové spolupráce.



Obrázek 5: Student (2. ročník) SŠOŘS, fotografie (kresba světlem), Ústí nad Labem, 2015

ZÁVĚR

Ve všech úrovních výtvarně-pedagogických zadání dochází k mezioborovým přesahům a jejich vzájemnému prolínání. Vývoj imaginace, rozvoj představivosti, korekce srovnání se záznamem, zapamatování si a prostorová orientace jsou ústředními sledovanými a cílenými aspekty při vlastní realizaci zadání. Záměrem je mimo jiné zjišťovat obsahovou hodnotu místa ve spojitosti s činností. Konkrétně jaké faktory jsou rozhodující ve vztahu podstaty místa a síly okamžiku, jež jsou na sobě vzájemně roubené skrze tvůrčí aktivitu – kresbu světlem.



Obrázek 6: Žáci 1. stupně (3. třída) ZŠ, fotografie (kresba světlem), Řehlovice, 2014

Literatúra

BECCARIA, M., ELÍASSON, Ó. 2013. *Olafur Eliasson: OE*. London: Tate Publishing, 128 s. ISBN 978-1-85437-966-5.

BENOIST, L. 1995. *Znaky, symboly a mýty*. 1. vyd. Praha: Victoria Publishing, 122 s. ISBN 80-85865-49-1.

BRÜCKNEROVÁ, K. 2011. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 189 s. ISBN 978-80-210-5616-9.

- DAVID, J. 2008. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2. rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 351 s., [4] s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-210-4593-4.
- DEVEROVÁ, M. 2013. *Ester Stocker: Prostor bez hranic / Unlimited Space*. Roudnice nad Labem: Galerie moderního umění v Roudnici nad Labem, 56 s. ISBN 978-80-87512-28-9.
- DYTRTOVÁ, K. 2010. *Interpretace a metody ve vizuálních oborech*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Acta Universitatis Purkynianae, 249 s. ISBN 978-80-7414-250-5.
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury, 261 s. ISBN 80-85931-79-6.
- HAVLÍČEK, J. 2015. *Médium světla v umění a ve výtvarné výchově*. Diplomová práce. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 115 s.
- MATOUŠEK, J., VINGLEROVÁ, M., VLADIMIR 518. 2012. *M = M*. Praha: Bigg Boss, 400 s. ISBN 978-80-86863-48-1.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. 2011. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky. 1. díl*, 2. ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 282 s. ISBN 978-80-7290-498-3.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. 2011. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky. 2. díl*, 2. ekonomické vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 303 s. ISBN 978-80-7290-499-0.
- ŠVEC, Š. 2009. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.
- VESELÝ, A., SCHONBERG, M. 2006. *Projdi tou branou!: rozhovory s Alešem Veselým*. Vyd. 1. Praha: Torst, 313 s. ISBN 80-7215-291-2.
- ZEMÁNEK, J. 1996. *Zdeněk Pešánek: 1896-1965*. Praha: Národní galerie, 12 s. ISBN 80-7035-123-3.
- ZEMÁNEK, J., BISCHOF, M. 2003. *Ejhle světlo: Moravská galerie v Brně 16.10.2003-29.2.2004 : Jízďárna Pražského hradu 26.3.-6.6.2004 : [katalog výstavy]*. Brno: Moravská galerie, 392 s. ISBN 80-7027-118-3.

Autor:

Mgr. Jakub Havlíček

Katedra výtvarné kultury

Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

České mládeže 360/8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika

ahavlisak@seznam.cz

VÝVOJ TĚLESNÉHO SLOŽENÍ A HMOTNOSTI ŽÁKŮ ŠESTÝCH TŘÍD ZŠ A PRVNÍCH ROČNÍKŮ SŠ

Kateřina Králová & Simona Malkovská

Abstrakt

Studie sleduje žáky šestých tříd ZŠ a prvních ročníků SŠ. Pomocí přístroje OMRON Karada Scan bylo měřeno 202 studentů, u kterých se zjišťovala hmotnost, výška, BMI a procentuální množství tuku v těle. Výsledky ukázaly vysoké množství dívek i chlapců majících dle hodnot BMI nadváhu či obezitu. 30,6 % dívek a 33,4 % chlapců na ZŠ; na SŠ 19,7 % dívek a 22,7 % chlapců. Pozitivní bylo zjištění, že BMI žáků ZŠ bylo průměrně vyšší než BMI studentů středních škol. Na střední škole ubylo také dětí, jež mají nadváhu či obezitu. Obecně bylo naměřeno vysoké množství tuku těle. Nejvyšší u studentek středních škol. 30 a více procent tuku v těle má 54,1 % (oproti 23,4 % dívek na ZŠ). Měření bude pokračovat za 3 roky, kdy dají studenti budou v posledních ročnících ZŠ i SŠ. Porovnání zmíněných dvou souborů dat ukáže trend, kterým se BMI a množství tuku v těle dětí ubírá.

ÚVOD

Optimální hmotnost a procentuální množství tuku v těle je velmi aktuální téma napříč všemi věkovými kategoriemi. Sledování a ovlivňování zmíněných proměnných slouží jako účinná prevence civilizačních onemocnění, z nichž je nejběžnější insulinová rezistence přecházející až do cukrovky 2. typu či zvýšení cholesterolu v krvi. Neméně závažná je i psychická zátěž. Obézní lidé jsou často terčem posměchu jednak kvůli jejich vzhledu a jednak kvůli nižší úrovni fyzické zdatnosti (Caprio, Genel; 2005).

Brettschneider, Naul (2007) a Hill, Melanson (1999) uvádí, že nadváha a obezita jsou diagnostikovány na základě naměření určitého podílu tuku ve vztahu k tělesné hmotnosti. K jeho zvyšování přispívají špatné stravovací návyky a pohybová nečinnost. Dle Bunce a kol. (2008) tyto dva determinanty způsobují dlouhodobý nadbytek příjmu energie, v jehož důsledku dochází k ukládání tukové hmoty. Brettschneider, Naul (2007) připouští, že svou roli hrají i genetické předpoklady. Ty však nemohou adekvátně vysvětlit rychlé šíření nadváhy v průběhu posledních 20 let, neboť genofond člověka se nemění tak rychle. Pouze méně než 5 % případů dětské obezity je způsobeno genetickými syndromy, endokrinopatií, či jako důsledek užívání některých léků. Zbýlých 95 % je zapříčiněno pozitivní energetickou bilancí (Pediatrics; 1998)

Dle Hermanussena et al. (2005) je vhodnou prvotní charakteristikou pro hodnocení somatického stavu jedince jeho hmotnost, výška a z nich vyvozená hodnota BMI. Přestože hodnota body mass indexu má pouze informativní charakter, umožňuje monitorování optimální tělesné hmotnosti. Krajní hodnoty BMI (tzn. 20 a nižší resp. 25 a vyšší) upozorňují na možná rizika související s podváhou a podvýživou v opačném případě nadváhou a obezitou. Oba tyto stavy jsou nežádoucí. Jako prevence může sloužit pravidelné kontrolování hodnot BMI. Zaznamenávání hmotnosti, výšky a hodnot BMI se používá rovněž pro rozsáhlejší epidemiologické studie orientované na problematiku nadváhy a obezity (Hermanussena et al., 2005).

Problém nadváhy a obezity začíná již v útlém dětském věku. V tomto období se tvoří základní návyky (ať už stravovací či pohybové), které jsou jedincem přenášeny do zbytku jeho života. Jak uvádí Lobstein et al. (2004) 70 % - 80 % obézních dětí zůstává obézními i v dospělosti.

Děti v předškolním i mladším školním věku prakticky nerozhodují o svých stravovacích návycích, nicméně je zcela přebírají z rodiny. Obdobné je to také s pohybovým režimem. Proto se jinými slovy dá říci, že hmotnost dítěte je přímým obrazem životního stylu jeho rodičů. Výzkum Vrbase a kol. (2010) ukazuje, že 57 % českých dětí na prvním stupni ZŠ (6-12) má optimální váhu, 20 % obezitu, 18 % nadváhu a 5 % podváhu (určováno na základě hodnot BMI). Po tomto věkovém rozmezí následují děti staršího školního věku, které jsou předmětem proběhlého výzkumu.

Pro starší školní věk je typický začátek a průběh puberty. Ten je ovlivněn řadou hormonálních změn, které jsou pro daného jedince těžko uchopitelné. Mění se stavba těla, dochází k výraznějším rozdílům mezi chlapci a dívkami. U chlapců dochází k značnému rozvoji svalstva u dívek pak k ukládání tuků v příslušných partiích. Tato změna rovněž jako hormonální nerovnováha jsou velmi náročné pro psychiku dětí. Náročnost období je umocněna i přechodem na druhý stupeň ZŠ. Ten je pro mnohé děti větší zátěží z důvodu vyššího počtu hodin strávených ve škole, nároků na samostatnost i většího kvanta učiva. Zlomovým je hlavně první rok na druhém stupni tedy šestá třída (nejčastěji 11 – 13 let) (Dovalil, Choutka, 2012; Perič, 2012; Cenková, Langrová, 2010).

Dalším rizikovým obdobím je přestup dětí ze základní školy na školu střední. Tento přechod je rovněž spojen s většími nároky na množství učiva i času stráveného nad školními povinnostmi. Pro mnohé studenty je také spojen s dojížděním. Děti mají méně volného času, díky čemuž často končí se sportem či jinou pohybovou aktivitou. Jejich stravování z větší části spočívá na nich samotných. Při nedostatečné informovanosti a špatných stravovacích návycích tak preferují potraviny levné a lehce dostupné, které však již nejsou těmi nejzdravějšími a nejvhodnějšími (Cenková, Langrová, 2010; Čabalová, 2011).

Již od 90. let minulého století vzrůstá výskyt dětské obezity. Nárůst je patrný ve dvouletém (krátkém) (Wijnhoven et al., 2014), osmiletém (střednědobém) (Sigmundová, Sigmund, Hamřík, & Kalman, 2014) i třicetiletém dlouhodobém (dlouhodobém) (Ng et al., 2014) časovém horizontu a to jak v rozvojových tak i ekonomicky rozvinutých státech (Ng et al., 2014; Sigmundová et al., 2014; Wijnhoven et al., 2014). Nemale roli na riziku vzniku obezity však hraje rovněž životní styl dítěte a jeho rodiny (Al-Hazzaa, Abahussain, Al- -Sobayel, Qahwaji, & Mussaiger, 2012).

Podle výzkumu Brettschneidera, Naula (2007) postihuje nadváha či obezita 9,4 % evropské mládeže ve věku 13 let. Nejhorší je situace v zemích jižní Evropy (Malta 28,6 %, následuje Španělsko, Velká Británie, Itálie, Řecko) naopak nejnižší výskyt nadváhy se objevuje na severozápadě Evropy (vyjma UK) – Holandsko, Dánsko a také Polsko.

Pro výzkum dětí a mládeže bylo v roce 2001 provedeno zatím poslední rozsáhlé antropologické šetření v České republice. Jeho název je 6. Celostátní antropologický výzkum dětí a mládeže 2001 Česká republika (Bláha a kol., 2005). V roce 2011 měl na tento výzkum navazovat další s pořadovým číslem 7, který se však nakonec neuskutečnil. Z daných šetření jsou sestavovány percentilové grafy BMI, které udávají hodnoty pro optimální hmotnost dětí. Nevýhodou body mass indexu je skutečnost, že nezohledňuje složení těla, tedy že neukazuje, jaké procento v těle zkoumaného jedince zaujímá tuk a jaké tukuprostá hmota (Hainer; 2011). Přestože je vyvíjeno značné globální úsilí zacílené na prevalenci dětské nadváhy a obezity, počet těchto dětí stále roste (Brettschneider, Naul, 2007).

Cíl

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit hmotnost, BMI a množství tuku v těle žáků šestých tříd základních škol a studentů prvních ročníků středních škol. Data byla zaznamenávána na váze

OMRON Karada Scan. Proběhlé šetření je pouze část celého výzkumu, neboť za 3 roky (tzn. na konci základní i konci střední školy) bude šetření opětovně provedeno na totožných žácích s cílem zjistit, jak se měřené hodnoty změnily.

Metodika

Výzkumný soubor tvořilo 202 žáků z toho 93 dívek a 109 chlapců. Žáků základních škol bylo 97 a studentů středních škol 105. Tyto školy se nacházely v Moravskoslezském kraji, v Novojičínském a Opavském okrese. Žáci byli diagnostikováni pomocí přístroje OMRON Karada Scan, jež zaznamenává hmotnost a množství tuku vážené osoby. Po zadání výšky je přístroj schopen vypočítat také hodnoty BMI. Získaná data byla pod kódy zaznamenávána a následně zpracovávána. Data byla rozdělena na kategorii ZŠ (základní škola) a SŠ (střední škola). Statistická analýza dat byla provedena standardními statistickými metodami.

Výsledky

ZŠ

Největší procento žákyň má množství tuku v těle v optimálním zastoupení (59,1 %), 26,5 % dívek má obsah tuku zvýšen (mezi 25 a 30 %). Avšak 14,4 % má více než 30 % tuku v těle, což je v dětském věku velké množství. BMI dívek je ze 46,9 % v optimálním rozmezí (18 – 25), 22,5 % dívek má podváhu, 24,5 % nadváhu a 6,1 % obezitu.

Optimální množství tuku má 58,3 % chlapců ve věku 11 – 13 let. 27,1 % má tuku lehce více (mezi 25 až 30), 4,2 % žáků má obsahu tuku v těle mezi 30 a 35 %. Alarmující je však číslo 10,4 % chlapců, kteří mají 35 a více procent tuku v těle. Poměrně hodně chlapců je podvyživených. Celá čtvrtina zkoumaných má BMI nižší než 18. Lehce nižší hodnoty (18 – 20) má 12,5 % chlapců. Tyto hodnoty však v dané kategorii nejsou rizikové. Největší podíl (29,1 %) chlapců má hodnoty BMI v optimálním rozmezí. Třetina sledovaných má však nadváhu či obezitu. Konkrétně 31,3 % chlapců má hodnoty BMI v rozmezí 25 – 30 a 2,1 % má BMI vyšší než 30.

Množství tuku (%)	Dívky (%)	Chlapci (%)
Pod 15	6,1	4,1
15 – 20	26,5	29,2
20 – 25	26,5	25
25 – 30	26,5	27,1
30 – 35	19,3	4,2
35 a více	4,1	10,4

BMI	Dívky (%)	Chlapci (%)
18 a níže	22,5	25
18 – 20	24,5	12,5
20 – 25	22,4	29,1
25 – 30	24,5	31,3
30 a výše	6,1	2,1

SŠ

Velmi nízké množství tělesného tuku - 15 % a méně má 1,6 % sledovaných středoškolských dívek; 4,9 % dívek má množství tuku mezi 15 - 20 % a velká část z nich (39,4

%) má doporučené množství tělesného tuku mezi 20 – 30 %. Velmi vysoký je počet dívek majících více než 30 % tuku v těle (30 – 35 % tuku má 27,9 % dívek a více než 35 % tuku má v těle 26,2 %).

Podvýživu, neboli BMI nižší než 18, vykazuje 6,5 % dívek a dalších 27,9 % má hodnoty BMI lehce pod spodní hranicí optima. Téměř polovina zkoumaných studentek (45,9 %) má normální hodnoty BMI (20 – 25). 19,7 % vykazuje nadváhu, z toho 4,9 % dívek obezitu.

Celá čtvrtina chlapců má méně než 15 % tuku v těle; nejvíce z nich (31,9 %) má tuku 15 – 20 %. Čtvrtina středoškoláků má tuku lehce výše nad doporučeným množstvím a to 20 – 25 %. Zbylých 18,1 % má tuku hodně (25 – 30 % tuku má 6,8 % chlapců, 30 – 35 % tuku má 4,5 % chlapců a 35 % a více má 6,8 % chlapců studujících střední školu).

BMI nižší než 18 má 2,3 % studentů, lehce nižší než optimum (18 – 20) má 18,2 % chlapců. Normální hodnoty BMI vykazuje 56,8 % chlapců. Nadváhu (BMI mezi 25 – 30) má 13,6 % a obezitu (BMI vyšší než 30) má 9,1 % studentů.

Množství tuku (%)	Dívky (%)	Chlapci (%)
Pod 15	1,6	25
15 – 20	4,9	31,9
20 – 25	18,1	25
25 – 30	21,3	6,8
30 – 35	27,9	4,5
35 a více	26,2	6,8

BMI	Dívky (%)	Chlapci (%)
18 a níže	6,5	2,3
18 – 20	27,9	18,2
20 – 25	45,9	56,8
25 – 30	14,8	13,6
30 a výše	4,9	9,1

Podle průzkumu Agentury STEM/MARK (2005) je 20 % dětí ve věkovém rozpětí 11 – 13 obézních či majících nadváhu. U adolescentů ve věku 15 – 17 je to 11 %.

Diskuze

Jak uvádí Osten (2005) i řada dalších autorů, hodnoty BMI jsou v normálu v rozmezí 20 – 25. Hodnoty nižší než 20 značí podváhu (hodnoty pod 18 začínají být ohrožující zdraví); rozmezí 26 – 30 je důkazem nadváhy. BMI vyšší než 30 vypovídá o obezitě.

Obsah tuku se běžně pohybuje mezi 10 - 25 % u mužů a 18 – 35 % u žen. Pro děti a dospívající je stanovení přesného rozmezí téměř nemožné, neboť se jedná o několik poměrně krátkých vývojových fází, při kterých mohou být hodnoty jedinců značně odlišné. Za optimální se dá považovat spodní hranice procentuálního rozmezí pro dospělé. U dívek je množství tuku v těle průměrně o něco větší než u chlapců, avšak tento rozdíl začíná být významný až při pohlavním dospíváním v období puberty a později. Proto u zkoumaných dívek je za optimum považováno množství tuku v těle mezi 18 – 30 %.

Jako zajímavé se jeví poměrně vysoké procento žaček ZŠ s obsahem tuku nad 30 %. V tomto věkovém období je to množství poměrně vysoké a může být ukazatelem aktuálních

i budoucích problémů s hmotností. Celkově se jedná o 23,4 % dívek tedy necelou čtvrtinu z nich. BMI v hodnotách ukazující nadváhu má dokonce ještě více dívek – 30,6 %. Chlapci jsou na tom ještě o něco hůře. Optimální je pro ně nižší množství tuku než pro dívky. Proto je do kategorie chlapců s nadbytkem tuku započítáno i rozmezí 25 – 30 %. Více než doporučené množství tak vykazuje 41,7 %, z toho 14,6 % chlapců má tuku více než 30 %. Třetina chlapců (33,4 %) má BMI v kategorii nadváhy či obezity. Stejně jako u dívek je žádoucí počet těchto dětí snížit.

Rostoucí trend nárůstu množství tuku v těle je patrný při pohledu na výsledky studentek středních škol. 30 a více procent tuku v těle má 54,1 % (oproti 23,4 % dívek na ZŠ). BMI vyšší než 25 má 19,7 % studentek SŠ oproti 30,6 % žaček ZŠ. Tato čísla dokazují, že v průběhu puberty se zásadně mění složení těla dívek a to především v oblasti přibývání tuku. Naopak u chlapců množství tuku v těle s věkem klesalo (pod 20 % tuku mělo 33,3 % chlapců na ZŠ avšak 56,9 % chlapců na SŠ). U chlapců stejně jako u dívek klesaly hodnoty BMI. Nadváhu či obezitu mělo na ZŠ 33,4 % žáků na SŠ už to bylo 24,7 %. Přestože poklesy hodnot jak dívek tak chlapců ukazují na pozitivní trend, zjištěné množství žáků s nadváhou je stále velmi vysoké.

Data budou porovnávána s daty, jež budou získána opakovaným měřením za 3 roky. V tu dobu budou studenti šestých tříd v třídách devátých a studenti prvních ročníků středních škol budou v ročníku čtvrtém. Výsledky tedy ukáží, k jakým proměnám u sledovaných došlo v průběhu školní docházky na druhém stupni a při studiu střední školy.

Limity práce

Jistým limitem práce by se mohlo zdát použití přístroje OMRON Karada Scan, který může měřit s jistou chybou. V práci však jde o zjištění trendu, kterým se BMI a množství tuku v těle studentů ubírá. Pro zjištění tohoto trendu tedy je tedy přístroj vhodný, neboť bude měřeno vždy pouze s ním.

Dalším limitem je měření žáků pouze v Moravskoslezském kraji. To limituje zobecnění výsledků na celou ČR. Práce je však malá rozsahem a je vhodná jako pilotní studie k práci obsáhlejší, zahrnující celou Českou republiku.

Literatura

- AL-HAZZAA, H.; ABAHUSSIAN, N. A.; AL-SOBAYELI, H. I.; QAHWAJI, D. M.; MUSAIGER, A. O. 2012. *Lifestyle factors associated with overweight and obesity among Saudi adolescents*. BMC Public Health, 12(354), 1–11.
- BLÁHA, P., VIGNEROVÁ, J., RIEDLOVÁ, J., KOBZOVÁ, J., KREJČOVSKÝ, L., & BRABEC, M. 2005. 6. celostátní antropologický výzkum dětí a mládeže 2001 Česká republika. Praha: Státní zdravotní ústav.
- BRETTSCHEIDER, W.-D.; NAUL, R. 2007. *Obesity in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, ISBN 978-3-631-56469-1.
- BUNC, V.; MUŽÍK, V.; DOBRÝ, L.; SÜSS, V. 2008. Příčiny a detekce nadváhy a obezity dětí. *Tělesná výchova a sport mládeže v biologickém, psychologickém, sociálním a didaktickém kontextu*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-4589-7
- CAPRIO, S., GENEL, M. 2005. Confronting the epidemic of childhood obesity. *Pediatrics* 115: 494–495.
- CENKOVÁ, T., LANGROVÁ, M. 2010. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2913-8.
- Childhood obesity. *Pediatrics*. Vol 101, No 3 – suppl., 1998
- ČÁBALOVÁ, D. 2011. *Pedagogika pro učitele základních a středních škol*. V Plzni: Západočeská univerzita, ISBN 978-80-261-0001-0.

- DOVALIL, J., CHOUTKA, M. 2012. *Výkon a trénink ve sportu*. Praha: Olympia, ISBN 978-80-7376-326-8.
- HAINER, V. 2011. *Základy klinické obezitologie*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3252-7.
- Hermanussen, M. et al., "Obesity, Voracity, and Short Stature: The Impact of Glutamate on the Regulation of Appetite," *European Journal of Clinical Nutrition* 60, no. 1 (January 2005): 25–31.
- HILL, J.O.; MELANSON, E.L. *Overview of the determinants of overweight and obesity: current evidence and research issues*. Medicine and Science in Sports and Exercise. 1999, Vol.31, pp. 515-521.
- LOBSTEIN, T., BAUR, L., UAUY, R. (2004) IASO International Obesity Task Force: obesity in children and young people: a crisis in public health. *Obes Rev.* 5 (Suppl 1), 4–104.
- NG, M.; FLEMING, T.; ROBINSON, M.; THOMSON, B.; GRAETZ, N.; MARGONO, C.; GAKIDOU, E. (2014) *Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980–2013: A systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013*. The Lancet, 384, 766–781.
- OSTEN, P. *Osobní trenér III: Komplexní cvičení pro dokonalou kondici*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1133-8.
- PERIČ, T. *Sportovní příprava dětí*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4218-2.
- SIGMUNDOVÁ, D.; SIGMUND, E., HAMŘÍK, Z., KALMAN, M. (2014). *Trends of overweight and obesity, physical activity and sedentary behaviour in Czech schoolchildren: HBSC study*. European Journal of Public Health, 24(2), 210–215.
- VRBAS, J. *Škola a zdraví pro 21. století, 2010: zdravotně orientovaná zdatnost dětí mladšího školního věku : analýza vybraných ukazatelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2010. ISBN 978-80-210-5404-2.
- WIJNHOFEN, T. M. A.; VAN RAAIJ, J. M. A.; SPINELLI, A.; STARC, G., HASSAPIDOU, M.; SPIROSKI, I.; BREDA, J. (2014). *WHO European childhood obesity surveillance initiative: Body mass index and level of overweight among 6–9 year old children from school year 2007/2008 to school year 2009/2010*. BMC Public Health, 14(806), 1–16.

Autor:

Mgr. Kateřina Králová, PhDr. Simona Malkovská
Katedra Pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu
Fakulta tělesné výchovy a sportu, Karlova univerzita
Josef Martího 269/31, Praha 6 162 52
Email: k.k.odry@seznam.cz

POHĽAD RODIČOV A UČITEĽOV/UČITELIEK NA SÚČASNÉ DETI

Ingrida Krnáčová

Abstrakt

V príspevku autorka opisuje teoretické a metodologické východiská dizertačnej práce. Dizertačná práca pojednáva o súčasnom šesťročnom dieťati a jeho svete. Autorka opisuje realizovanú časť výskumu súčasných detí, zisťujúcu, aké sú predstavy rodičov a učiteľiek predprimárneho a primárneho vzdelávania o súčasných deťoch.

ÚVOD

Meniaca sa doba prináša so sebou zmeny odzrkadľujúce sa v každej oblasti života. Výrazné zmeny nachádzame tiež v spôsobe nazerania na dieťa a detstvo v porovnaní s minulosťou. Predmetom nášho záujmu je otázka: *Aké premeny reflektujú dospelí v prejavocho súčasných detí?* Naším zámerom je zistiť, aké predstavy majú učitelia predprimárneho a primárneho vzdelávania a rodičia o súčasných šesťročných deťoch. Dané čiastkové zistenia obohatené o ďalšie zistenia pomocou širšej výskumnej vzorky učiteľov a rodičov, máme v budúcnosti v ambícii porovnať s reálnymi výpoveďami detí prostredníctvom interview, skúmajúc, aké *sú deti súčasnosti* reálne.

Teoretické východiská

Premeny detstva a pohľadu na dieťa

Poňatiu detstva v takej podobe, ako je dnes, predchádzal dlhodobý vývin. Doba sa menila a s ňou sa menil i pohľad na dieťa a detstvo.

Archaická spoločnosť vyznačujúca sa jednoduchým životom v súlade s prírodou zahŕňa pomerne dlhé obdobie. Nie je možné určiť jeden prototyp detstva, keďže existovalo mnoho archaických spoločenstiev a každá jednotlivá kultúra mala osobitné spôsoby výchovy detí. Vo všeobecnosti však možno tvrdiť, že dieťa v danom období spĺňalo reprodukčnú funkciu, čiastočne emocionálnu. (Kolláriková-Pupala, 2001) V antickej spoločnosti bolo dieťa považované za bezprávne, za „majetok otca“. Otec mal právo nad dieťaťom, mohol ho predať, dokonca zabiť. A tak sa s deťmi aj narábalo. V starom Ríme dochádzalo k infanticíde, t.j. k zabíjaniu novorodencov či odkladaním a zbavovaním sa detí. Staré Grécko vnímalo nárast populačnej krivky za nešťastie, nie za požehnanie. Úmyslom štátu bolo danú krivku znižovať. Preferovali rôzne spôsoby zabránenia počatiu, dochádzalo tiež k častým potratom. V období antiky neexistoval kult detstva, naopak prevládal kult dospelosti v spojitosti s mužskou krásou a kult staroby ako znak múdrosti. (Mišíková – Uhrová, 2001) Život ľudí v stredoveku bol veľmi odlišný na vidieku a v meste. Kým na vidieku bola funkcia dieťaťa čisto reprodukčná a ekonomická, v mestách dieťa z bohatej rodiny preberalo funkciu vladára už v útlom veku. Dieťa v stredovekej spoločnosti bolo chápané ako „malý dospelý“. Dieťa bolo dieťaťom, kým trávilo čas v bezprostrednom kontakte s matkou v období dojčenia. Akonáhle bolo dieťa schopné samotného prežitia, začalo byť brané ako malý dospelý. V patriarchálnych rodinách muselo i dieťa pracovať. Dieťa z chudobných rodín často odchádzalo do služieb k pánovi či chlebobarcovi, ktorého potom brali za akéhosi „darcu života“ a z vďaky za obživu mu ostali slúžiť, pričom k vlastným rodinám sa už nevrátili. Deti z bohatých rodín sa museli správať taktiež ako malí dospelí, v časom veku preberali dôležité vladárske funkcie, a s tým súvisiace povinnosti. To, ako spoločnosť vnímala dieťa úzko súviselo s nízkym dôrazom na vzdelávanie.

(Mišíková – Uhrová, 2001) Vplyvom zmien v spoločnosti, čo sa týka politického systému, ekonomiky, rodiny i vzdelávania, s presadením sa spoločenských a prírodných vied a s ústupom vplyvu náboženstva sa postupne vytvorilo moderné detstvo. Oddelením obdobia dospelosti od obdobia detstva dochádza k obrazu tzv. „romantického dieťaťa“. „Romantické dieťa“ bolo vnímané ako čistá, nepoškvrnená, až anjelská bytosť. Dieťa začína byť považované za jedinečnú bytosť s vlastnými špecifickými potrebami, ktorými sú hra a láskavé zaobchádzanie. Toto špecifické zaobchádzanie s dieťaťom však v bohatých rodinách hraničilo s hýčkaním. Na vidieku bolo dieťa považované naďalej za „malého dospelého“. „Romantické dieťa“ bolo zobrazované hlavne v literárnych dielach. Až postupom času s nástupom osvietenstva, s dôrazom na vzdelávanie a uzákonením povinnej školskej dochádzky sa začalo formovať moderné detstvo. Prispeli k tomu významné diela, akými sú *Niekoľko myšlienok o výchove* (Locke, 1693) vysvetľujúce termín tabula rasa prirovnávajúci dieťa k nepopísanej tabuli a *Emil alebo o výchove* (Rousseau, 1762) vychádzajúce z idey, že dieťa sa rodí dobré. (Kolláriková-Pupala, 2001) Veľká francúzska revolúcia priniesla so sebou zmeny vo vnímaní dieťaťa. Namiesto ideí nevinnéj dobrej bytosti, akú presadzoval Locke, presadzoval sa opak, dieťa bolo považované za zlé, preto ho treba výchovou naprávať. Industriálna revolúcia potrebovala nové a nové pracovné sily, nevynímajúc dieťa. Vytvoril sa tak obraz „továrenského dieťaťa“, ktoré bolo protipólom k „romantickému dieťaťu“. Vznikom novej strednej triedy – buržoázie sa súvisle vyvinul obraz „školského dieťaťa“, poslušného, vzdelaného, cnostného dieťaťa. Do popredia sa postupom času dostáva štát a sociálne organizácie. Zmocňuje sa tlak reformátorov, ktorí sú proti detskej práci a za práva dieťaťa. Uzákoniť sa povinná školská dochádzka a detstvo sa stáva národným detstvom. O detstvo ako špecifické vývinové obdobie sa začala zaujímať psychológia a vyšpecifikovala sa psychológia detstva. Vytvoril sa „sociálny“ alebo „sociálno-zdravotný obraz dieťaťa“. Skoncipovalo sa tak moderné detstvo, v ktorom je svet detí oddelený od sveta dospelých.

(Mišíková – Uhrová, 2001) V postmodernej dobe sa vytráca špecifický priestor pre detstvo. Detský svet preniká do sveta dospelých. Deti sú súčasťou konzumnej, materiálnej, spotrebiteľskej spoločnosti, sú užívateľmi internetu, spotrebiteľmi či objektmi reklám. (Porubský, 2012)

Metodologické východiská

Výskum súčasných detí

Náš výskum súčasných detí súvisí s riešením projektu VEGA 1/0598/15 „Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet“, ktorého vedúcou je prof. PhD. Bronislava Kasáčová, CSc. (Kasáčová, Babiaková, Cabanová, Hanesová-Kasáčová, 2015, Kasáčová a kol., 2016)

Jednou zo súčastí projektu je naša dizertačná práca s názvom *Šesťročné dieťa v dnešnom svete*, zaoberajúca sa výskumom súčasných detí, konkrétne skúmaním súčasných šesťročných detí v sociálno-emocionálnej oblasti. Výskumnou stratégiou je prevažne kvalitatívny výskum s využitím i kvantitatívnych výskumných procedúr.

Výskum súčasných detí pozostáva z nasledovných fáz s využitím jednotlivých výskumných metód:

Časť: Deti

1. fáza: Prvotnou fázou je *obsahová analýza textu*, prostredníctvom ktorej došlo k analyzovaniu súčasnej odbornej literatúry – pedagogickej, psychologickkej a sociologickej o 6-ročnom dieťati za účelom reflexie aktuálnych teoretických paradigiem. Cieľom obsahovej analýzy je analyzovať doterajšiu teóriu o deťoch so zámerom následnej komparácie s výskumnými zisteniami o súčasnom 6-ročnom dieťati.

2. fáza:

Prípravná fáza – predvýskum:

V prípravnej fáze výskumu súčasných detí bol vytvorený súbor pojmov ako symbolických reprezentácií podľa J. S. Brunera, súvisiacich s určitým výberom súvisiacim so sociálno-emocionálnou oblasťou. Dané pojmy reprezentujú otázky použité v interview. Štruktúru daných otázok sme najskôr overili na menšej vzorke respondentov s cieľom validizácie výskumného nástroja. V predvýskume sme preto zrealizovali osem interview so 6-ročnými deťmi i s podrobnejšími rodinnými anamnézami. Výsledkom predvýskumu je validizovaná štruktúra interview - *Interview na zisťovanie prekonceptov detí o pojmoch súvisiacich so sociálnym a emocionálnym priestorom*, ktorá bude použitá v realizačnej fáze výskumu.

Realizačná fáza:

Vychádzajúc z teórie L. S. Vygotského, reč je nástrojom myslenia, volíme, ako metódu zberu dát kvalitatívnej časti výskumu *flexibilné pološtrukturované interview*. (Kasáčová 2016) Počas interview výskumník kladie dieťaťu pojmy zo zásobníka, a vyzýva dieťa k ich vysvetleniu. Na základe odpovedí detí vhodnými metódami analýzy dát dospejeme k poznaniu prekonceptov detí o pojmoch súvisiacich so sociálnym a emocionálnym priestorom vývinu súčasných 6-ročných detí.

Časť: Učiteľia, rodičia o deťoch

3. fáza:

Prípravná fáza – tvorba výskumného nástroja:

Konštruovanie dotazníka pre dospelých o deťoch bolo dosť zložitou procedúrou. Postupovali sme podľa princípov kvalitatívneho výskumu, kde teória sa tvorí a modifikuje v priebehu výskumu. Po vytvorení a overení výskumného nástroja - *Interview na zisťovanie prekonceptov detí o pojmoch súvisiacich so sociálnym a emocionálnym priestorom*, sme na otázky z interview, tvorili kategorizáciu možné kategórie odpovedí, ktoré sme následne použili ako možnosti k otázkam v dotazníku pre učiteľov a rodičov. Otázky pre deti v interview sú analogizované s otázkami v dotazníku pre učiteľov a rodičov *Dotazník - Pohľad učiteľov/učiteľiek na súčasné deti, Dotazník - Pohľad rodičov na súčasné deti*.

Realizačná fáza:

V realizačnej fáze kvalitatívnej časti výskumu máme ambície prostredníctvom dotazníkov zisťovať poznatky a predstavy učiteľov/učiteľiek predprimárneho vzdelávania (ďalej Učiteľka MŠ) a učiteľov/učiteľiek primárneho vzdelávania (ďalej Učiteľka ZŠ) a rodičov (ďalej Rodič) o súčasných 6-ročných deťoch

Časť: Učiteľia, rodičia o deťoch

V danej kvantitatívnej časti výskumu máme za cieľ zisťovať predstavy učiteľov/učiteľiek predprimárneho a primárneho vzdelávania a rodičov o súčasných deťoch. Na konci októbra 2016 sme začali realizovať časť výskumu: Učiteľia, rodičia o deťoch. Začiatkom januára 2017 sme pozastavili zber dát a spracovali sme čiastkové výsledky. Dané zistenia máme v ambícii porovnať s reálnymi výpoveďami detí z časti: Deti.

Výskumná vzorka

Výskumnou vzorkou bolo 21 učiteľiek MŠ, 21 učiteľiek ZŠ a 21 rodičov na území Slovenskej republiky.

Tabuľka 2: Prehľad respondentov. Čiastkový výskum časť: Učitelia/rodičia o deťoch

Respondenti	Celkový počet respondentov	Rozloženie počtu respondentov podľa kraju na území SR
Rodičia	21	Bratislavský (4), Trnavský (0), Nitriansky (0), Trenčiansky (0), Banskobystrický (10), Žilinský (5), Košický (2), Prešovský (0)
Učiteľky MŠ	21	Bratislavský (0), Trnavský (3), Nitriansky (0), Trenčiansky (1), Banskobystrický (7), Žilinský (7), Košický (0), Prešovský (3)
Učiteľky ZŠ	21	Bratislavský (1), Trnavský (0), Nitriansky (0), Trenčiansky (0), Banskobystrický (1), Žilinský (14), Košický (1), Prešovský (4)

Výskumná metóda

Výskumnou metódou bol dotazník zameraný na zisťovanie poznatkov a predstáv učiteľov/učiteľiek predprimárneho a primárneho vzdelávania o súčasných 6-ročných deťoch. Tento dotazník bol utvorený na základe kategorizácie získanej z detských výpovedí. V dotazníkoch boli detské výpovede sčasti kategorizované a doplnené príkladmi výpovede.

Výskumný nástroj

Spojením dotazníkov Dotazník - Pohľad učiteľov/učiteľiek na súčasné deti a Dotazník - Pohľad rodičov na súčasné deti, keďže ide o dotazníky s totožnými otázkami pre rôznych respondentov, sme vytvorili spoločný elektronický dotazník pre rodičov, učiteľky MŠ a učiteľky ZŠ. Rozdistribuovali sme cca. 100 elektronických dotazníkov (Poznámka: Počet sa mohol navýšiť, keďže sa jednalo o elektronický dotazník, ktorý mali možnosť respondenti jednoducho distribuovať ďalej).

Výskumný cieľ

Zistiť predstavy učiteľiek MŠ a učiteľiek ZŠ o výpovediach súčasných detí.

Čiastkový cieľ:

Porovnať predstavy učiteľiek MŠ a učiteľiek ZŠ o výpovediach súčasných detí.

Čiastkový cieľ:

Porovnať predstavy učiteľiek MŠ a učiteľiek ZŠ s predstavami rodičov o výpovediach súčasných detí.

Interpretácia vybraných čiastkových zistení

Časť: V čom sú súčasné deti iné, ako deti kedysi

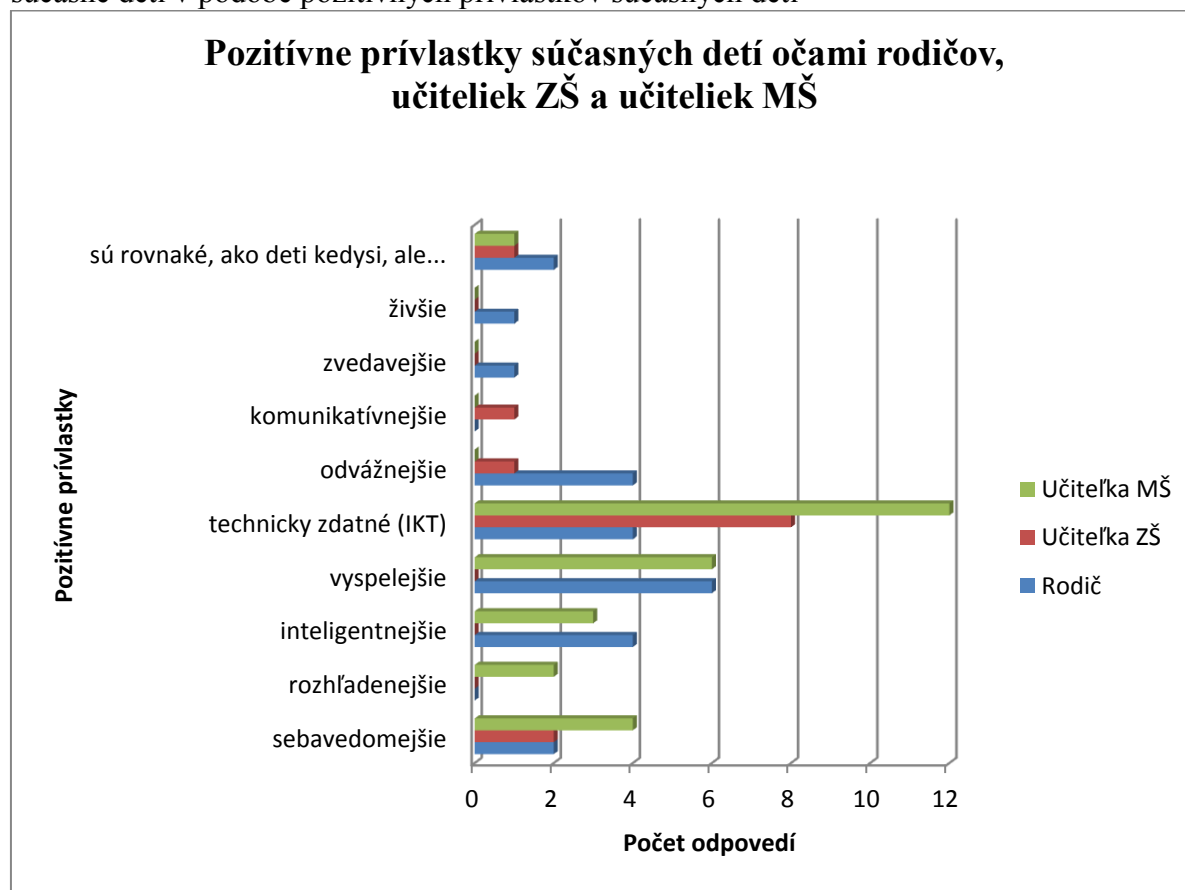
Z čiastkových zistení ponúkame interpretáciu názorov učiteľiek MŠ, učiteľiek ZŠ a rodičov na súčasné deti na základe ich odpovedí na jednu otázku z dotazníka.

Poslednou otázkou v dotazníku pre rodičov, učiteľky MŠ a učiteľky ZŠ bola otázka: *V čom sú iné deti dnes, ako boli kedysi?* Daná otázka mala podobu otvorenej otázky. Odpovede respondentov sme kategorizovali do kategórií, čím sme vytvorili akýsi čiastkový pohľad rodičov, učiteľiek MŠ a učiteľiek ZŠ na súčasné deti v podobe pozitívnych a negatívnych vlastností prisúdeným súčasným deťom. Zisťovali sme tak názor rodičov, učiteľiek MŠ a učiteľiek ZŠ na súčasné deti. Rôznu mieru prisúdených prívlastkov od respondentov, ako i komparáciu názorov na súčasné deti rodičov, s názormi učiteľiek MŠ a učiteľiek ZŠ graficky znázorňujeme na nasledovných grafoch.

Graf č. 1 zobrazuje rodičmi, učiteľkami ZŠ a učiteľkami MŠ prisúdené nasledovné pozitívne vlastnosti súčasným deťom. Rodičia pozitívne vnímajú súčasné deti v porovnaní

s deťmi kedysi za vyspelejšie, inteligentnejšie, odvážnejšie, technicky zdatnejšie a v podstate za rovnaké, citujúc rodičov, ale i učiteľky „ako sme boli my“, avšak, podľa nich, doba, spoločnosť, v ktorej deti žijú, sa mení a s ňou sa menia i deti. Pohľad učiteliek MŠ a ZŠ na dnešné deti je nasledovný. Učiteľky najčastejšie volili odpovede smerujúce k informačno-komunikačným zručnostiam detí. Ďalšími pozitívnymi prívlastkami, ktoré učiteľky MŠ priradili súčasným deťom boli, že sú vyspelejšie, sebavedomejšie, inteligentnejšie a rozhládenejšie, než deti kedysi. Učiteľky ZŠ považujú súčasné deti v porovnaní s deťmi kedysi za sebavedomejšie, odvážnejšie a komunikatívnejšie. Pohľady rodičov a učiteliek na pozitívne vlastnosti súčasných detí sa vo výraznej miere nelíšili.

Graf č. 1: Zastúpenie čiastkových odpovedí pohľadu rodičov, učiteliek MŠ a učiteliek ZŠ na súčasné deti v podobe pozitívnych prívlastkov súčasných detí



Následne ponúkame väčšinový výrok učiteliek MŠ a učiteliek ZŠ a rodičov o pozitívach a schopnostiach dnešných detí. Za kritérium väčšinového výroku považujeme, z počtu najviac spomenutých odpovedí pri jednotlivých kategóriách respondentoch, prvých najčastejších päť odpovedí.

Učiteľka MŠ: Súčasnú deti sú technicky zdatné, vyspelejšie, sebavedomejšie, inteligentnejšie a rozhládenejšie.

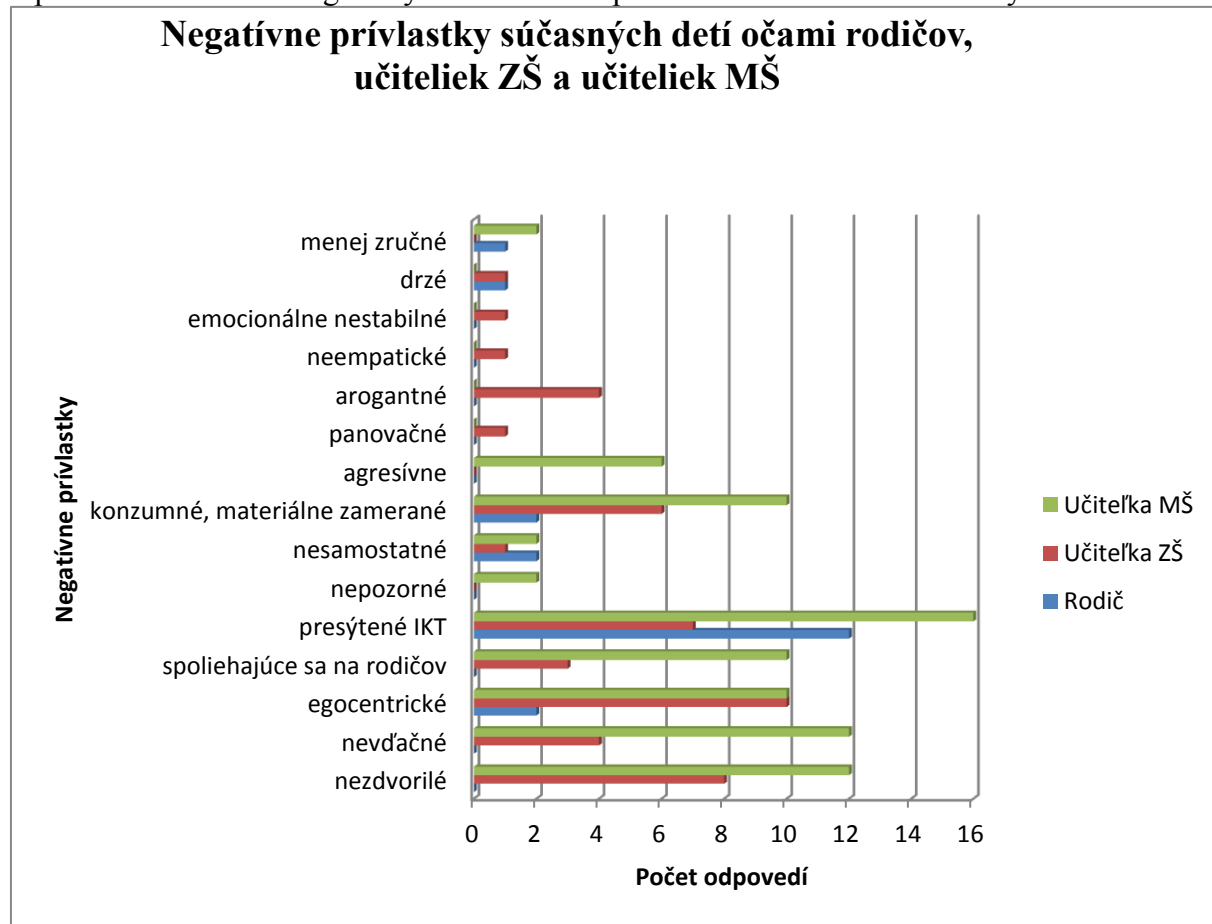
Učiteľka ZŠ: Súčasnú deti sú technicky zdatné, sebavedomejšie, odvážnejšie, komunikatívnejšie, sú rovnaké, ako deti kedysi.

Rodič (matky): **Súčasnú deti sú vyspelejšie, odvážnejšie, technicky zdatné, inteligentnejšie, sú rovnaké, ako deti kedysi, sebavedomejšie.**

Ako je z grafu č. 2 zjavné, v názoroch rodičov a učiteliek na súčasné deti sa vyskytovalo omnoho viac negatívnych než pozitívnych vlastností na súčasné deti v porovnaní s deťmi kedysi.

Dospelí vnímajú negatíva súčasnej doby, vedú ju porovnať s dobou, kedy boli oni deti, vo väčšine prípadov dobu vnímajú za urýchlenú, uponáhľanú, pretechnizovanú, citovo vyprahnutú. Súčasná doba ako vplýva na dospelého, tak vplýva i na dieťa. Učiteľia, ako pedagogickí odborníci, vychádzajú z pedagogiky i psychológie si uvedomujú, akú nenahraditeľnú úlohu v procese výchovy detí majú rodičia, až po nich učiteľia. V odpovediach na to, aké sú dnešné deti, učiteľia negatívne vlastnosti súčasných detí pripisovali vo veľkej miere nie len súčasnej dobe, ale najmä výchove rodičov, rodinám. Uvedomujú si, že doba pôsobí i na deti, rodičia kladú veľký dôraz na zodpovednosť rodičov za vlastné deti.

Graf č. 2: Zastúpenie čiastkových odpovedí pohľadu rodičov, učiteliek MŠ a učiteliek ZŠ v podobe negatívnych prívlastkov súčasných detí



Následne ponúkame väčšinový výrok rodičov a učiteľov o negatívach a nedostatkoch dnešných detí. Za kritérium väčšinového výroku v danom prípade považujeme, z počtu najviac spomenutých odpovedí pri jednotlivých kategóriách respondentoch, prvých najčastejších sedem odpovedí.

Učiteľka MŠ: **Súčasnú deti sú presýtené IKT, nevďačné, nezdvorilé, konzumné, egocentrické, spoliehajúce sa na rodičov, agresívne.**

Učiteľka ZŠ: **Súčasnú deti sú egocentrické, nezdvorilé, presýtené IKT, konzumné, arogantné, nevďačné, spoliehajúce sa na rodičov.**

Rodič (matky): **Súčasnú deti sú presýtené IKT, egocentrické, nesamostatné, konzumné, menej zručné, drzé.**

Za najčastejšie problémy rodičov pri výchove detí, ako bolo z odpovedí učiteľiek zjavné, považujú učiteľky nasledovné javy a vyjadrenia: výchova súčasných rodičov je často založená na prílišnej benevolencii rodičov, nestanovení si hraníc, pravidiel, čoho dôsledkom je panovačnosť u detí. Zvrátenosť doby je, že deti sú „pánmi“ rodičov. Ďalej rodičia, podľa učiteľov, často urobia za deti všetku prácu a tak sú deti nesamostatné, deti taktiež nie sú zapojené do domácich prác, lebo ich k tomu rodičia ani nepustia, deti tak nevedia spolupracovať, tak to vnímajú učitelia. Problémom dnešnej doby je, že čas strávený s deťmi rodičia nahrádzajú hmotnými statkami. Deti nevedia, aký je to pocit, nemať nič, prípadne na niečo čakať, lebo dostanú všetko a hneď. Výsledkom toho je, že sú deti materiálne a konzumne zamerané, tiež nevďačné, nevážiace si hračky. Súčasnú deti sú, ako je z odpovedí rodičov zjavné, vysoko materiálne zabezpečené, no to, čoho majú nedostatok, je pozornosť rodičov. Na druhej strane stoja, podľa učiteľiek i rodičov, vysoké nároky rodičov na súčasnú deti, z čoho môžu byť deti v strese, frustrácii či emocionálnej nestabilite. Hodnota nielen vecí, ale hlavne človeka je súčasným deťom cudzia. Učitelia i rodičia sa stotožňujú s názorom, že úcta detí k starším, dospelým, rodičom i učiteľkám už nie je cnosťou detí 21. storočia.

Deti sú a budú vždy deťmi. Otázkou ale je, kto má zodpovednosť za to, ako sa menia v pozitívnom i negatívnom zmysle deti na pomedzí času? Spoločnosť, učitelia, rodičia? Rodičia si sú, podľa ich odpovedí, vedomí toho, že ich deti sú odzrkadlením súčasnej doby. V odpovediach rodičia často považujú za pôvodcu všetkého negatívneho v správaní a charaktere detí spoločnosť. Podľa rodičov, súčasnú doba očakáva od nich výkony, sú viac pracovne vyťaženi, čoho je následkom málo času stráveného so svojimi potomkami. Slovom rodičov, ak chcem uživiť deti, musím viac času tráviť v práci je podľa rodičov dôsledok, že sa potom deti „vychovávajú“ samé, prostredníctvom počítača, tabletu či mobilu.

Učitelia vnímajú problém negatívnych vlastností súčasných detí vo výchove detí, teda v rodičoch. Rodičia vinia za to spoločnosť. Odhliadnuc od daných hypotéz, ide len o predstavy/domnienky rodičov, učiteľiek o ich pohľad na súčasnú deti. To, či sa rodičia a učitelia vo svojich predstavách o súčasných deťoch mylia, alebo sú ich domnienky správne, overíme tým naj dôveryhodnejším spôsobom, že sa priamo detí opýtame na to, aké sú, čo ich zaujíma, aké majú rady hry či ako trávajú voľný čas.

ZÁVER

V tejto štúdií sme čiastkové výskumné zistenia výskumu súčasných detí. Výskum ďalej prebieha. Máme ambície zistiť, aké sú súčasnú deti, aké majú túžby, aspirácie, ambície, aké hry preferujú, ako trávajú voľný čas, aké sú ich obavy a strachy. Následne máme zámer dané zistenia o súčasných deťoch porovnať s predstavami rodičov a učiteľov/učiteľiek o súčasných deťoch.

Literatúra

BABIAKOVÁ S. 2015. *Children's pre-concepts of linguistic and literary literacy at the threshold of education.* Title: ICERI2015 Proceedings, s. 1339-1347. Dostupné: <https://iated.org/iceri/publications>

BRUNER, J. 1968. *O podstate a problémoch vyučovania.* Bratislava : SPN.

- CABANOVÁ, M. 2015. *Understanding children at the beginning of school attendance as a challenge for inclusive education*. Title: ICERI2015 Proceedings, s. 6027-6033. Dostupné: <https://iased.org/iceri/publications>
- HANESOVÁ, D. – KASÁČOVÁ, B. 2015. *The current generation of young children and their moral world. Ways of qualitative research*. Title: ICERI2015 Proceedings, s. 1942-1951.
- KASÁČOVÁ, B., kol., 2016. *Deti na prahu vzdelávania. Dôvody a možnosti ich skúmania*. UMB : Banská Bystrica, s. 11-34.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001. *Predškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál, ISBN 80.7178-585-7.
- MIŠÍKOVÁ, J. – UHROVÁ, 2001. V. Dieťa a detstvo v ľudskej spoločnosti. In Kollárikova, Z. – Pupala, B. *Predškolná a elementárna pedagogika*. Praha : Portál.
- PORUBSKÝ, Š. 2012. *Škola v súčasnom svete. Skrytý obraz budúcnosti*. Banská Bystrica : PF UMB, ISBN 978-80-557-0435-7.
- VYGOTSKIJ, L. 1970. *Myslení a řeč*. Praha : SPN.
- ZELINA, 2010. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava : SPN, ISBN 978-80-10-01884-0.

Autor:

Mgr. Ingrida Krnáčová
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, Banská Bystrica 974 11
ingrida.krnacova@umb.sk

ANALÝZA A MOŽNOSTI SKÚMANIA PROCESU OSVOJENIA DIEŤAŤA NA SLOVENSKU

Adriána Laskovičová

Abstrakt

Osvojenie maloletého dieťaťa je procesom náročným a v mnohých prípadoch veľmi zdĺhavým. Pri osvojení si žiadatelia o osvojenie prechádzajú jednotlivými fázami, či už ide o samotné rozhodovanie sa, prípravu na osvojenie či nadviazanie kontaktu s dieťaťom, počas ktorých zažívajú najrôznejšie emócie a získavajú mnohé skúsenosti. Cieľom príspevku je ozrejmiť proces osvojenia na Slovensku a v súvislosti s tým nadviazať na možnosti skúmania, ktoré tento proces ponúka.

Charakteristika náhradnej starostlivosti a jej formy

Dieťa od svojho narodenia prechádza zložitým psycho-somatickým vývinom. Ten prebieha podľa určitých zákonitostí, pričom každá z nich má svoju individuálnu dynamiku. Ak je rodinné prostredie nevhodné či neschopné zvládnuť výchovné problémy a ohrozuje psychický, telesný a morálny vývin dieťaťa, môže štát vyňať dieťa z tohto nevhodného prostredia a zabezpečiť mu inú formu výchovy a starostlivosti – náhradnú (Mikloško, 2009).

História osvojenia (a celkovo náhradnej starostlivosti) je na slovenskom území úzko previazaná s históriou rodinného práva. Počiatky legislatívy náhradnej starostlivosti a osvojenia sú spojené so Zákom č. 946/1811 z obdobia Rakúsko-Uhorska, ktorý prešiel viacerými zákonnými úpravami a platil až do vytvorenia Zákona o rodine č. 94/1963 v období ČSSR. Aj zákon o rodine prešiel do r. 2005 viacerými novelizáciami a úpravami. V súčasnosti sa problematikou osvojenia zaoberá Zákon č. 36/2005 a Zákon č. 305/2005.

V Zákone č. 36/2005 Z. z. o rodine je zadefinovaný pojem *náhradná starostlivosť* - súvisiaci s osvojením, pod ktorým sa rozumie „*viacero osobitne usporiadaných, na seba nadväzujúcich a vzájomne sa podmieňujúcich dočasných opatrení, ktoré nahrádzajú osobnú starostlivosť rodičov o maloleté dieťa v prípadoch, ak ju rodičia nezabezpečujú alebo nemôžu zabezpečiť. Náhradná starostlivosť, na základe ktorej vznikajú vzťahy medzi maloletým dieťaťom a inou osobou, môže vzniknúť len rozhodnutím súdu a jej obsah tvoria práva a povinnosti vymedzené zákonom alebo súdnym rozhodnutím*“.

V zmysle vyššie uvedenej platnej legislatívy rozlišujeme tri formy náhradnej starostlivosti: náhradná osobná starostlivosť, pestúnska starostlivosť, ústavná starostlivosť (Oláh, 2005). Zákon č. 305/2005 o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele rozlišuje dva základné typy náhradnej starostlivosti, a to: náhradnú rodinnú starostlivosť a ústavnú starostlivosť. S týmto členením sa stotožňujú aj viacerí autori, ako napr. Škoviera (2007), Gabriel a Novák (2008), Mikloško (2009), či Gabura (2012). Do náhradnej rodinnej starostlivosti vyššie uvedení autori zaraďujú náhradnú osobnú starostlivosť, pestúnsku starostlivosť a osvojenie, do ústavnej starostlivosti zahŕňajú detské domovy, domov sociálnych služieb, krízové strediská, špeciálne školy, reedukačné domovy, zariadenia výchovnej prevencie. Zákon č. 36/2005 nezahŕňa do náhradnej starostlivosti osvojenie z toho dôvodu, že nejde o opatrenie dočasné, no vzhľadom na vyššie uvedené skutočnosti osvojenie do náhradnej starostlivosti patrí, pretože *nahrádza* starostlivosť, ktorú biologickí rodičia nedokážu poskytnúť svojmu dieťaťu.

Osoba, ktorá sa zaujíma o osvojenie, musí splniť niekoľko požiadaviek. Bližšie sa nimi zaoberá Gabura (2012), ktorý uvádza nasledovné požiadavky na osvojiteľa: musí ísť výlučne

o fyzickú osobu; musí byť spôsobilá na právne úkony v plnom rozsahu; musí mať osobné predpoklady na naplnenie rodičovskej role; uchádzač musí byť zapísaný na príslušnom úrade práce, sociálnych vecí a rodiny do zoznamu žiadateľov o osvojenie a musí byť primeraný vekový rozdiel medzi uchádzačom a dieťaťom. Zákon č. 36/2005 uvádza ďalšie podmienky osvojenia: osvojiť možno len maloleté dieťa, ak je osvojenie v jeho záujme; ako spoločné dieťa môžu maloletého osvojiť len manželia; ak je osvojiteľ manželom rodiča maloletého dieťaťa, môže osvojiť maloleté dieťa len so súhlasom druhého manžela. Súhlas nie je potrebný vtedy, ak druhý manžel stratil spôsobilosť na právne úkony alebo je zadováženie jeho súhlasu spojené s ťažko prekonateľnou prekážkou. Výnimočne si môže osvojiť dieťa aj osamelá osoba, ktorá splní všetky predpoklady a osvojenie bude v záujme dieťaťa.

Charakteristika procesu osvojenia a jeho fáz

Osvojenie je najvhodnejšou formou náhradnej rodinnej starostlivosti, lebo sa najviac približuje vzťahu rodič-dieťa (Marendiak, 2006). Osvojením totiž „vzniká medzi osvojiteľom a osvojencom rovnaký vzťah, aký je medzi rodičmi a deťmi. Osvojiteľia majú pri výchove detí rovnakú zodpovednosť a rovnaké práva a povinnosti ako rodičia. O osvojení rozhoduje súd na návrh osvojiteľa“ (Zákon č. 36/2005). V rozhodnutí súdu o zverení maloletého dieťaťa do starostlivosti budúcich osvojiteľov vymedzí súd rozsah ich práv a povinností voči maloletému dieťaťu. Osvojiteľ sa zapíše v matrike na miesto rodiča osvojenca na základe oznámenia súdu. V súčasnosti už nerozlišujeme zrušiteľné a nezrušiteľné osvojenie, ako to bolo v Zákone č. 94/1963. Osvojenie však môže súd zrušiť z vážnych dôvodov, ak je to v záujme maloletého dieťaťa, do šiestich mesiacov odo dňa právoplatnosti rozhodnutia o osvojení na návrh osvojiteľa alebo osvojenca alebo aj bez návrhu. Zrušením osvojenia vznikajú znovu vzájomné vzťahy medzi pôvodnou rodinou a osvojencom (Zákon č. 36/2005). Proces osvojenia možno podľa Bizovej (2015) rozčleniť na niekoľko fáz:

1. motivácia a rozhodnutie,
2. podanie žiadosti o náhradnú rodinnú starostlivosť,
3. príprava na osvojenie,
4. zaradenie do zoznamu žiadateľov,
5. čakanie na dieťa,
6. prvý kontakt s dieťaťom.

Prvou, veľmi dôležitou fázou, bez ktorej by proces osvojenia nebol možný, je rozhodnutie rodičov osvojiť si dieťa. Toto rozhodnutie je spojené s motiváciou, ktorá vedie žiadateľov k tomu, aby si osvojili dieťa. Motívy a pohnútky sú u žiadateľov o osvojenie odlišné (Bizová, 2015). Motiváciou ľudí, ktorí si chcú dieťa zobrať do náhradnej rodinnej starostlivosti, a teda aj do osvojenia, sa na Slovensku zaoberal A. Škoviera (2006), ktorý rozdelil motívy na tieto skupiny:

1. verejné motívy: altruistický, profesionálny, emocionálny, rodinný typ, nenaplnené rodičovstvo, zmysel života, ekonomický dostatok, záchranár,
2. neverejné motívy: pragmatizmus, spoločenský status, publicita,
3. skryté motívy: potreba niečo si dokázať, túžba vykúpiť svoju vinu, očakávanie vďačnosti, ocenenia od dieťaťa, riešenie partnerskej krízy, psychopatologické motívy, mocenské ambície.

Vzhľadom na rôznorodosť motívov a pohnútok, ktoré vedú žiadateľov k tomu, že si chcú osvojiť dieťa, je potrebné, aby potenciálni osvojiteľia ešte pred začatím procesu posúdili svoje postoje k náhradnej výchove, súčasnú situáciu a rodinný život (Schooler, 1999).

Z legislatívneho hľadiska je podanie žiadosti o náhradnú starostlivosť začiatkom celého procesu. Z pohľadu žiadateľov však ide o vyvrcholenie, pretože podaniu žiadosti predchádza

rozhodovanie, a to je často veľmi dlhou a náročnou etapou. V súčasnosti sa žiadosti podávajú na oddeleniach sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately (ďalej už len SPODaSK) v krajských mestách. V prípade potreby je možné informovať sa na oddeleniach v mieste svojho bydliska alebo využiť telefonické poradenstvo poskytované pracovníkmi aj anonymne. Pri posudzovaní záujemcov o osvojenie je každá z požadovaných súčastí žiadosti rovnako dôležitá. Niektoré zo žiadostí totiž môžu byť vyradené už pri prvom posudzovaní – ak sa napr. zistí, že žiadateľ nie je spôsobilý na výkon osvojenia, príp. zo správy o zdravotnom stave, bytových a sociálnych pomeroch a pod. Súčasťou žiadosti sú požiadavky na dieťa – pohlavie, vek, zdravotný stav, etnikum či iné charakteristiky (Bizová, 2015). Tieto skutočnosti môžu ovplyvniť celkový priebeh procesu osvojenia.

Treťou časťou procesu osvojenia je príprava. Na príprave sa podieľa určený orgán SPODaSK – zväčša ide o referáty poradensko-psychologických služieb pri UPSVaR a akreditované subjekty: Úsmev ako dar, Miesto pod Slnkom, Návrat (www.upsvar.sk). Na účely prípravy na osvojenie subjekt vykonávajúci túto prípravu zriaďuje tím. Najmenej jeden člen tímu musí mať vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa v študijnom odbore psychológia. Príprava na osvojenie sa vykonáva v rozsahu najmenej 26 hodín a môže sa realizovať viacerými formami: individuálnou, skupinovú alebo kombináciou individuálnej a skupinovej formy (Zákon č. 305/2005). Príprava na osvojenie má podľa Bizovej (2015) dva základné významy:

- a) poskytnutie teoretických a praktických poznatkov o osvojení
- b) posúdenie, či sú žiadatelia spôsobilí na osvojenie (osobnostne a partnersky).

Respondenti majú možnosť rozhodnúť sa, kde túto prípravu budú absolvovať a často sa rozhodnú pre UPSVaR, ktorý poskytuje prípravný kurz bez poplatkov. Výška poplatku za kurz je u jednotlivých subjektov odlišná – predstavuje náklady na materiál a lektorskú činnosť (Bizová, 2015).

Okrem žiadateľov je orgán SPODaSK povinný poskytnúť dieťaťu, ktorému treba sprostredkovať osvojenie, sociálne poradenstvo, informácie účinkoch osvojenia a psychologickú starostlivosť (ďalej len príprava dieťaťa) spôsobom primeraným jeho veku a rozumovej vyspelosti. Príprava sa nevyžaduje v prípade, ak to nie je účelné vzhľadom na nízky vek dieťaťa. Prípravu dieťaťa realizuje určený orgán SPODaSK alebo akreditovaný subjekt, ktorý je upovedomený o potrebe pripraviť dieťa alebo zariadenie, v ktorom je dieťa umiestnené (Zákon č. 305/2005).

Výstupom z prípravy žiadateľov je záverečná správa. Po jej doručení na príslušné oddelenie SPODaSK je povinnosťou tohto oddelenia do 15 dní rozhodnúť o zaradení žiadateľa do zoznamu žiadateľov o osvojenie (Zákon č. 305/2005). Okrem evidencie žiadateľov vedie orgán SPODaSK evidenciu detí, ktorým treba sprostredkovať náhradnú rodinnú starostlivosť. Informácie vedené v evidencii predstavujú zdroj informácií o minulosti dieťaťa, jeho rodičoch, chorobách, úrazoch, traumách a pod. (Bizová, 2015).

Zákon č. 36/2005 a tiež Zákon č. 305/2005 neuvádzajú žiadnu konkrétnu dobu, počas ktorej žiadatelia čakajú na ponuku dieťaťa. Ako uvádzajú Gabriel a Novák (2008), práve čakanie býva pre žiadateľov najdlhším obdobím celého procesu. V rámci sprostredkovania osvojenia by sa totiž nemalo hľadať vhodné dieťa pre rodičov, ale mali by sa hľadať vhodní rodičia pre dieťa. Počty žiadateľov o osvojenie však dlhodobo vysoko prevyšujú počty detí, ktoré sú právne voľné a vhodné k osvojeniu. Dochádza tak k trvalému rozdielu medzi dopytom a ponukou a aj z tohto dôvodu sa postupuje podľa poradia zaradenia žiadateľov do zoznamu. Toto pravidlo však neplatí vždy. Čakacia doba sa totiž zohľadňuje v prípadoch, kedy rodičia dávajú najavo svoje žiadosti ohľadom dieťaťa – teda jedná sa o prípad zdravého dojčťa nášho etnika. Ak ide o dieťa, ktoré je hendikepované či etnicky odlišné, čakacia doba sa výrazne skrúti. Taktiež sa môže táto doba

odlišovať v prípade regiónu, v ktorom majú žiadatelia trvalý pobyt. Autori považujú za optimálnu dobu čakania na dieťa 9 mesiacov od chvíle podania žiadosti až po jeho prevzatie domov. Prirovnávajú to k štandardnej dĺžke tehotenstva, počas ktorej sa budúci rodičia pripravujú na rodičovstvo a dieťa, sú v očakávaní a prechádzajú si rozporuplnými pocitmi od nedočkavosti, radosti, cez nádej až po určitú neistotu, ktorá vzniká z ich budúcej role (Gabriel, Novák, 2008).

Záverečným krokom je nadviazanie prvého kontaktu s dieťaťom. Pred sprostredkovaním nadviazania osobného kontaktu, ak je to možné, musia byť žiadateľovi poskytnuté všetky informácie o dieťati dôležité pre jeho rozhodnutie prijať dieťa do osvojenia (sociálna správa o dieťati, fotografie dieťaťa, obrazový a zvukový záznam dieťaťa). Nadviazanie osobného vzťahu medzi dieťaťom a žiadateľom sa musí uskutočniť v rozsahu a spôsobom zodpovedajúcim veku, rozumovej vyspelosti a potrebám a možnostiam dieťaťa v prostredí, ktoré je pre dieťa blízke alebo vhodné (Zákon č. 305/2005). Je dôležité zdôrazniť, že síce záleží na prvom dojme, s akým na seba žiadateľ s dieťaťom navzájom zapôsobia, ale ich prvý kontakt nebude nikým z prítomných pracovníkov zariadenia bodovaný či známkový. Prítomnosť personálu by mala byť nerušivá. Je to preto, aby sa žiadatelia neobávali správať uvoľnene a pokiaľ možno čo najprirodzenejšie, aj keď určitá neistota, hlavne v začiatkoch kontaktu je pochopiteľná, je taktiež dobré upozorniť, že podobne neisto môže reagovať i samotné dieťa (Gabriel, Novák, 2008).

Predtým, než súd rozhodne o osvojení, musí byť maloleté dieťa najmenej po dobu deviatich mesiacov v starostlivosti budúceho osvojiteľa. Ide o tzv. **predosvojiteľskú starostlivosť**. Náklady na túto starostlivosť uhrádza budúci osvojiteľ (Zákon č. 36/2005). Počas tohto obdobia sa zisťuje, či je osvojiteľ schopný plniť voči maloletému dieťaťu rodičovské povinnosti, poskytovať mu primeranú starostlivosť a či začína vznikať medzi budúcimi rodičmi a dieťaťom hlbší vzťah. Práve kvalita vzájomného vzťahu býva indikátorom toho, či sú rodičia – osvojiteľia vhodnými pre dieťa. Príchod dieťaťa je náročnou fázou procesu osvojenia, preto by rodičia ani odborníci, ktorí pracujú s týmito rodičmi, nemali túto fázu podceňovať. V procese adaptácie sa môžu objaviť problémy, na ktoré by mali byť osvojiteľia pripravení, a v prípade potreby mohli využiť ponúkané sociálne poradenstvo. Významnou pomocou je využitie skúseností a podpory svojpomocných skupín zameraných na náhradné rodiny (Gabura, 2012). Na Slovensku existujú kluby náhradných rodín, ktoré sa venujú rodičom, ktorí sa pripravujú na osvojenie dieťaťa alebo si už dieťa osvojili. Kluby náhradných rodín sa vyskytujú po celom Slovensku a sú organizované pod záštitou občianskeho združenia Návrat v spolupráci s Asociáciou náhradných rodín a nezisková organizácia Spoločnosť priateľov detí z detských domovov Úsmev ako dar.

Doterajšie výskumy v oblasti osvojenia na Slovensku

V priebehu posledných 10 rokov bolo realizovaných viacero výskumov/prieskumov venovaných problematike osvojenia, či už z pohľadu efektívnosti realizácie procesu osvojenia, alebo názorov spoločnosti na túto problematiku.

V r. 2006 uskutočnila Agentúra MVK reprezentatívny prieskum verejnej mienky na umiestňovanie detí z detských domovov do náhradných rodín. Výberovú vzorku tvorilo 1200 respondentov reprezentujúcich populáciu Slovenska nad 18 rokov. Základ tvorili 2 otázky:

1. *Viete si predstaviť situáciu, že by ste si adoptovali alebo vzali do pestúnskej starostlivosti dieťa z detského domova?*

2. *V detských domovoch je veľa rómskych detí. Záujemcovia o adopciu alebo pestúnstvo bývajú často zaskočení možnosťou vybrať si spomedzi opustených rómskych detí. Napriek tomu mnohí si napokon vezmú do svojich rodín práve takéto dieťa. Čo myslíte, ako by to bolo vo Vašom*

prípade: mohlo by byť dieťa, ktoré by ste si adoptovali alebo vzali do pestúnskej starostlivosti rómskeho pôvodu?

Výsledky poukázali, že k adoptcii/pestúnstvu majú bližšie ženy, ľudia vo veku 30-50 rokov. Čo sa týka vzdelania, tak čím vyššie vzdelanie, tým odmietavejší prístup k adoptcii/pestúnskej starostlivosti. Z hľadiska politických preferencií si adoptciu/pestúnstvo vedia predstaviť najmä respondenti s liberálnym hodnotovým zázemím. Čo sa týka druhej otázky, takmer štvrtina respondentov nepripúšťala možnosť adoptcie/pestúnskej starostlivosti o rómske dieťa. Aj v tomto prípade odpovedali ženy pozitívnejšie ako muži. U respondentov otvorených tejto predstave platí, že čím mali vyššie vzdelanie, tým skôr by si vedeli predstaviť adoptciu rómskeho dieťaťa (MVK, 2006).

V r. 2007 realizoval Inštitút pre výskum práce a rodiny empirický sociologický výskum *Efektivita zabezpečovania náhradného rodinného prostredia pre deti*. Výskum bol realizovaný v spolupráci s UPSVaR-om a sprostredkovaný žiadateľom o osvojenie a pestúnstvo v rámci celého Slovenska. Výskum bol sprostredkovaný žiadateľom o náhradnú rodinnú starostlivosť (osvojenie a pestúnsku starostlivosť). Výskum reflektuje legislatívne zmeny z r. 2005, a z jeho výsledkov sa môžeme dozvedieť, aký je najčastejší profil žiadateľa o osvojenie a žiadateľa o pestúnsku starostlivosť, aké sú najčastejšie dôvody rozhodnutia prijať dieťa do náhradnej rodinnej starostlivosti, ktoré skupiny detí je ťažšie umiestniť do náhradnej rodiny, aké problémy sa vyskytli už žiadateľov v procese sprostredkovania náhradnej rodinnej starostlivosti atď. V poslednej časti sú uvedené odporúčania na zvýšenie efektivity procesu zabezpečovania náhradného prostredia pre deti (Bernhauserová, 2007).

Ďalším výskumom, ktorý súvisí aj s tematikou osvojenia, je výskumný projekt – *Mladí ľudia v náhradných rodinách*, ktorý bol realizovaný v r. 2012 Iuventou. Cieľom tohto výskumu bolo popísať, aké sú životné dráhy mladých ľudí vyrastajúcich v náhradných rodinách na Slovensku. Cieľovou skupinou boli mladí ľudia vo veku 18 až 28 rokov, vyrastajúci v náhradných rodinách na Slovensku. Vo výskume bola použitá kvalitatívna metodológia - biografický dizajn. Ako techniku umožňujúcu získanie spontánnych výpovedí použili autori hĺbkový, pološtruktúrovaný rozhovor. Rozhovory boli realizované v prostredí aktuálneho bývania respondentov, príp. v priestoroch OZ Návrat. Vo výskume boli oslovení 9 ľudí, prítomní počas rozhovoru boli aj náhradní rodičia. Závety výskumu sú nasledovné: opisy životných dráh participantov a participantiek výskumu boli nechronologické, a to aj napriek snahe sledovať určitú os príbehu podloženú aj ilustračne. Celkovo mali participant a participantky neusporiadané informácie o svojom živote z hľadiska času, ľudí aj miesta pobytu. V líniiach rozprávání sa prelínal život v biologickej rodine, náhradnej rodine, v rôznych typoch ústavných zariadení so svetom vzdelávania a práce (Brozmanová Gregorová et al, 2013).

Problematike starostlivosti o opustené deti sa venoval aj výskum *Kvalitatívna sonda o riešeníach pre opustené deti* z r. 2007. Autorom výskumu je výskumná agentúra Krajinka, ktorá tento výskum uskutočnila pre OZ Návrat. Vzorku tvorilo 30 respondentov, predstaviteľov generácie rodičov maloletých detí a návštevníkov materských centier. Základné otázky výskumu boli: *Aké sú dobré a realistické riešenia situácie opustených detí?; Ako zvýšiť počet náhradných rodín?; Ako zvýšiť počet pestúnov?; Prijali by ste do svojej rodiny opustené dieťa?* Respondenti sa zhodli, že najlepším riešením pre opustené deti je rodina. Adoptcia je z pohľadu respondentov vhodná forma riešenia problému nielen pre samotné opustené deti, ale aj bezdetné (manželské) páry, alebo jednotlivcov, ktorí túžia po dieťati. Detský domov považovali respondenti za krajné riešenie – autori opísali výsledky výskumu detailne na 28 stranách, pričom respondenti vyjadrovali i návrhy na zvýšenie počtu náhradných rodín prostredníctvom osvetu a počet

pestúnov by mohol byť zvýšený aj vďaka vyššiemu obmedzovaniu právomocí biologických rodičov, ktorí sa vzdali dieťaťa (Krajinka, 2007).

Možnosti analýzy a skúmania procesu osvojenia v dizertačnej práci

Proces osvojenia ponúka viacero možností skúmania. V diplomovej práci sme sa venovali jednej časti procesu osvojenia – príprave na osvojenie. Zistené výsledky boli podnetom pre rozvoj tejto problematiky a zameranie sa na priebeh celkového procesu. Ak budeme skúmať proces osvojenia z hľadiska jeho fáz, jednou z možností je využiť metódu dotazníka, pretože vzhľadom na predstretú problematiku je to veľmi efektívny spôsob získavania údajov, pričom vychádzame hlavne z vlastnej skúsenosti. Dotazník vytvoríme modifikáciou dotazníka – *Efektivita zabezpečovania náhradného rodinného prostredia* realizovaného Inštitútom pre výskum práce a rodiny z r. 2007 (Bernhauserova, 2007).

Proces osvojenia poskytuje viacero možností pre skúmanie. Vychádzajúc z jednotlivých zložiek procesu osvojenia, môžeme skúmať tieto jeho fázy: demografické údaje o žiadateľoch, samotný proces osvojenia a jeho časti (motivácia, príprava, čakacia doba, prvý kontakt s dieťaťom), služby subjektov, ktoré môžu žiadatelia využiť, problémy, s ktorými sa žiadatelia počas procesu osvojenia stretli a postoje žiadateľov k aspektom osvojenia. V rámci týchto častí dotazníka nás budú zaujímať nasledovné skutočnosti:

1. *Demografické údaje* (pohlavie žiadateľov, rodinný stav žiadateľov, vek žiadateľov, kraj, kde žiadatelia žijú, počet biologických detí, počet detí v NRS a v akom druhu NRS, najvyššie ukončené vzdelanie, ekonomické postavenie, zamestnanie).

2. *Proces osvojenia*

V rámci zisťovania informácií o procese osvojenia a spokojnosti žiadateľov s týmto procesom, vidíme možnosti skúmania v rámci týchto fáz: motivácia a rozhodnutie; príprava žiadateľov; čakanie na ponuku dieťaťa; prvý kontakt s dieťaťom. Okrem toho nás budú zaujímať informácie o činnosti jednotlivých akreditovaných subjektov a spokojnosť s nimi. V jednotlivých častiach procesu nás konkrétne budú zaujímať:

2.1 Dôvody rozhodnutia osvojiť si dieťa:

- môže ísť o nasledovné možnosti: problém s neplodnosťou, vážne zdravotné problémy, ktoré by mohli skomplikovať zdravotný stav matky alebo dieťaťa, túžba mať dieťa, aj keď žiadateľ nemá partnera, túžba pomôcť opustenému dieťaťu, príp. iný dôvod,

2.2. Predstavy o dieťati a „výber“ dieťaťa:

- keďže už v rámci diplomovej práce sme zistili, že vo viacerých prípadoch si žiadatelia kladú požiadavky na dieťa, bude nás táto skutočnosť zaujímať aj počas výskumu k dizertačnej práci a zároveň využijeme získané informácie o požiadavkách na dieťa a ich vplyve na celkový proces (dĺžku, úspešnosť).

2.3 Dĺžka procesu osvojenia

Čo sa týka dĺžky procesu osvojenia, budú nás zaujímať faktory, ktoré túto dĺžku ovplyvňujú.

2.4 Príprava na osvojenie

V rámci prípravy nás budeme zisťovať tieto informácie: rok prípravy, subjekt realizujúci prípravu, dôvod výberu subjektu, forma prípravy, časový rozsah prípravy, zloženie tímu odborníkov, ktorý realizoval prípravu, spokojnosť s informáciami získanými z prípravy, spokojnosť s prácou tímu, ktorý realizoval prípravu, hodnotenie spolupráce s inými žiadateľmi.

2.5 Hodnotenie prístupu pracovníkov UPSVaR-u a akreditovaných subjektov

Keďže počas celého procesu osvojenia prichádzajú žiadatelia do kontaktu s pracovníkmi rôznych subjektov, zaujíma nás, ako túto činnosť žiadatelia hodnotia a to z troch aspektov: počas celého procesu osvojenia, počas prípravy (viď vyššie) a po osvojení.

2.6 Interakcia s dieťaťom

Po absolvovaní prípravy sú po úspešnom posúdení žiadateľa zaradení do zoznamu žiadateľov a čakajú na sprostredkovanie kontaktu s dieťaťom. V rámci tejto fázy nás bude zaujímať:

- ako dlho trvalo, kým im bol sprostredkovaný kontakt s dieťaťom,
- či prebehla úspešná alebo neúspešná interakcia,
- či respondenti odmietli sprostredkovanie kontaktu a koľkokrát,
- aké sú dôvody odmietnutia kontaktu a pod.

3. Služby spojené s osvojením

Ako sme vyššie uviedli, bude nás zaujímať, či žiadatelia využívajú služby subjektov (Referáty poradensko-psychologických služieb UPSVaR-u; OZ Návrat; SPDD Úsmev ako dar; Miesto pod slnkom; Iná organizácia) a ako sú žiadatelia spokojní s týmito službami. V rámci činnosti rôznych subjektov majú žiadatelia možnosť stretávať sa aj s inými náhradnými rodinami. Zaujímá nás, či žiadatelia poznajú iné náhradné rodiny, aký kontakt s nimi udržiavajú a pod.

4. *Problémy v procese sprostredkovania osvojenia.* V rámci tejto agendy nás bude zaujímať, či sa vyskytol sa problém, ktorý sprostredkovanie osvojenia spomalil alebo skomplikoval. Ak áno, aký a ako bol vyriešený.

5. *Postoje voči osvojeniu.* Pre utvorenie celkového obrazu o respondentoch nás budú zaujímať postoje voči osvojeniu a aspektom osvojenia. Respondenti budú vyjadrovať svoj súhlas s danými výroky:

- dieťa by malo vedieť, že nie je biologickým dieťaťom náhradných rodičov (áno; nie; nezamýšľal som sa),
- je dôležité, aby učiteľ v škole vedel o tom, že dieťa je adoptované (áno; nie; nezamýšľal som sa),
- prekážalo by mi, ak by som sa mal/a priznať na verejnosti, že máme adoptované dieťa (áno; nie; nezamýšľal som sa),
- dieťa by malo poznať svojich biologických rodičov (áno; nie; záleží na dieťati; nezamýšľal som sa; uviesť dôvody).

Vyhodnotením dotazníka získame základné informácie o konkrétnom priebehu procesu osvojenia na Slovensku a tom, ako ho hodnotia žiadatelia o osvojenie. Na základe získaných informácií chceme identifikovať faktory, ktoré ovplyvňujú dĺžku a kvalitu procesu osvojenia, identifikovať požiadavky žiadateľov a to, ako žiadatelia hodnotia činnosť subjektov podieľajúcich sa na procese osvojenia.

Druhou variantou uchopenia výskumu je skúmanie osvojenia nielen do skončenia procesu, ale aj po ňom, a to z hľadiska osvojiteľov – náhradného otca a náhradnej matky. Tu je možné využiť ako metódu dotazníka – ak chceme získať viacero respondentov, alebo interview, ktoré poskytne priestor pre získanie informácií o tom, čo náhradní rodičia prežívajú v procese osvojenia a po ňom, ako vnímajú seba, svoje role, aký je ich vzťah navzájom a vzťah s deťmi. Prostredníctvom kvalitatívnej metódy je možné získať podrobné informácie o spôsobe života náhradných rodín a úskalí, s ktorými sa stretávajú, pričom je možné skombinovať 1. variantu – určité úseky z dotazníka, oblasti, ktoré je možné skúmať s variantou č. 2 a zamerať sa predovšetkým na prežívanie osvojiteľov.

Literatúra

BERNHAUSEROVÁ, E. 2007. *Efektivita zabezpečovania náhradného rodinného prostredia pre deti – záverečná správa.* [online] Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny, 91 s. [cit. 2017-

- 01-28] Dostupné na internete:
<http://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2007/Bernhauserova/Bernhauserova.pdf>
- BIZOVÁ, N. 2015. *Náhradná rodinná výchova*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 119 s. ISBN 978-80-8082-925-4
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., et al, 2013. *Mladí ľudia v náhradných rodinách* [online] Banská Bystrica: Iuventa [cit.2017-01-28] Dostupné na internete: <https://www.iuventa.sk/sk/Vyskum-mladeze/Vyskumy-katalog-dat/2013/Mladi-ludia-v-nahradnych-rodinach.alej>
- Chcem si osvojiť dieťa* [online] [cit.2016-11-28] Dostupné na internete: http://www.upsvar.sk/socialne-veci-a-rodina-1/rodina/nahradna-starostlivost/chcem-si-osvojit-dieta.html?page_id=262369&urad=240540
- GABRIEL, Z. – NOVÁK, T., 2008. *Psychologické poradenství v náhradní rodinné péči*. Praha: Grada, 144 s. 1. vyd. ISBN 978-80-247-1788-3
- GABURA, J., 2012. *Teória rodiny a proces práce s rodinou*. Bratislava: IRIS, 318 s. 1. vyd. ISBN 978-80-89256-95-2
- KRAJINKA, 2007. *Kvalitatívna sonda o riešeníach pre opustené deti* [online] [cit. 2017-01-28] Dostupné na internete: <http://www.krajinka.sk/files/Kvalitativna%20sonda%20o%20nahradnom%20rodicovstve.pdf>
- MARENDIAK, J., 2006. *Úlohy sociálneho pracovníka pri organizovaní osvojenia – diplomová práca*. Bratislava: Univerzita Komenského, pedagogická fakulta, 84 s.
- MIKLOŠKO, J., 2009. *Náhradná starostlivosť*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o. 94 s. ISBN 978-80-89271-36
- MVK, 2006. *Reprezentatívny prieskum verejnej mienky k téme ADOPCIA a PESTÚNSKA STAROSTLIVOSŤ* – Príloha k tlačovej správe projektu Adoptujte si náhradnú rodinu. Návrat: 2016.
- OLÁH, M., 2005. *Sociálnoprávna ochrana detí*. Prešov: Prešovská univerzita, 206 s. 1. vyd. ISBN 80-8068-349-2
- SCHOOLER, J., 1999. Adopcia – vzťah založený na sľube. In: BIZOVÁ, N., 2015. *Náhradná rodinná výchova*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 119 s. ISBN 978-80-8082-925-4
- ŠKOVIERA, A. 2006., *10 dilem náhradnej výchovy*. Bratislava: Nová práca., 96 s. 1. vyd. ISBN 80-88929-81-4
- ŠKOVIERA, A. 2007., *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus, 173 s. ISBN 978-80-89233-32-8
- Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 94/1963 Sb. Zákon o rodině.
- Zákon č. 946/1811 Sb. Obecný zákoník občanský.

Autor:

Mgr. Adriána Laskovičová
Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta,
Trnavská univerzita, Priemyselná 4, 918 43 Trnava,
adriana.laskovicova@gmail.com

VÝSTAVA A EXPOZICE MUZEA UMĚNÍ JAKO SPECIFICKÝ ZPŮSOB KOMUNIKACE, INTERPRETACE A EDUKACE

Dagmar Myšáková

Abstrakt

Příspěvek představí dílčí část dizertační práce Instalace uměleckého díla jako forma edukace. Součástí práce je kvalitativní výzkum zaměřený na způsoby, jak výstavní instituce v České republice a v zahraničí zacházejí s instalací uměleckého díla a architektonickým řešením výstavy jako nosičem sdělení, prostředkem komunikace a edukace. V rámci příspěvku budou na jednotlivých případech představeny různorodé přístupy k pojetí instalace výstavy a umělecké expozice.

ÚVOD

Předmětem následujícího textu je představení kvalitativního výzkumu realizovaného v rámci dizertační práce na téma Instalace uměleckého díla jako forma edukace. Výzkum byl podpořen grantem v rámci studentské grantové soutěže na Univerzitě J. Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Cílem výzkumu je prozkoumat a teoreticky popsat využití instalace uměleckého díla a architektonického řešení výstavy jako nositele sdělení, prostředek komunikace a edukace. Jak již vyplývá ze stanoveného cíle, oblast zájmu výzkumu je podobně jako oblast profesního zájmu autorky rozkročena mezi obory galerijní (muzejní) pedagogika a kurátorství a galerijního provozu. Naším záměrem je teoreticky prozkoumat situaci, v níž dochází ke komunikaci, interpretaci uměleckého díla a případně také edukaci návštěvníka v rámci výstavy bez přítomnosti galerijního pedagoga.

Představení probíhajícího kvalitativního výzkumu

Vymezení pojmů

Pokud ve stanoveném cíli hovoříme o instalaci uměleckého díla, máme na mysli jak způsob prezentace díla po ryze formální stránce, tedy například způsob zavěšení obrazu na zeď, umístění objektu/sochy na sokl, prezentace videí formou projekce, v televizi či prostřednictvím foto-rámečku apod., tak vřazení díla do určitého kontextu (výběr dalších děl, téma výstavy, kurátorská koncept výstavy apod.).

Architektonické řešení výstavy pak zahrnuje například členění výstavního prostoru pomocí panelů či dalších prvků, rozmístění a řazení děl, způsob a směr prohlídky výstavy i způsob osvětlení a barva stěn.

Na pomezí se pak nacházejí popisky děl, informační texty a panely, interaktivní kouty a další prvky či artefakty neumělecké povahy, které jsou rovněž v centru pozornosti našeho výzkumu.

Výzkumný problém, výzkumné otázky a strategie výzkumu

S ohledem na výše uvedený cíl byl stanoven výzkumný problém: *Jakým způsobem využívají galerie a muzea umění instalaci a architektonické řešení výstavy jako edukační nástroj a nosič sdělení?* Na základě výzkumného problému pak byly formulovány dílčí výzkumné otázky:

- Jaký je koncept (obsah) výstavy a jak se odráží/projevuje v instalaci děl a architektonickém řešení výstavy?

- Jakým způsobem využívají galerie a muzea umění instalaci a architektonické řešení výstavy jako nosič sdělení?
- Jakým způsobem využívají galerie a muzea při prezentaci současného umění instalaci a architektonické řešení výstavy jako výchovný a vzdělávací nástroj?
- Jaké podpůrné formy a edukační prostředky (pracovní listy, interaktivní koutky neboli tzv. aktivní zóny, galerijní kufřík apod.) využívají galerie a muzea při prezentaci současného umění a jak jsou zapojeny do expozice výstavy?

Jako výzkumný design byla zvolena vícečetná (mnohonásobná) případová studie. Tato strategie byla vybrána na základě výše uvedeného výzkumného problému a výzkumných otázek, kdy se ptáme otázkou „jak“. Případová studie byla zároveň zvolena s ohledem na námi zkoumanou oblast, která je zatím teoreticky málo probádaná. Při získávání dat využíváme více informačních zdrojů a metod sběru dat. Pokud bychom měli specifikovat zvolenou strategii, jedná se o tzv. *instrumentální případovou studii* (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 102), kdy je pozornost zaměřena na určitý jev a naším cílem je najít několik případů, který daný jen reprezentují.

Metody sběru dat a výzkumný vzorek

Jak již bylo uvedeno výše, při získávání dat se snažíme využívat veškeré dostupné metody a informační zdroje. Jednou z hlavních metod sběru dat je pozorování, jehož výstupem je fotodokumentace instalací a architektonického řešení výstav, které zároveň slouží jako dokumentace jednotlivých přístupů a typů instalací. Fotodokumentace je dále doplněna terénními poznámkami, které jsou vhodnějším materiálem pro následnou analýzu.

Klíčovou metodou jsou také rozhovory s kurátory výstav, jež mají charakter polostrukturovaného rozhovoru a dále pak rozhovory s návštěvníky. Ty jsou pojaty jako skupinové rozhovory, kdy je možné konfrontovat představu kurátora výstavy s tím, jak je skutečně její obsah vnímán návštěvníky.

Jako doplňková metoda je zařazena analýza doprovodných textů, popisů a edukačních materiálů (pracovních listů, případně galerijního kufříku a dalších edukačních materiálů). Rovněž se nabízí možnost využít jako zdroj informací tiskové zprávy, katalogy, letáčky případně brožury a další tištěné materiály vydané k výstavám.

Do výzkumného vzorku jsou zařazeny jak krátkodobé výstavy, tak stálé expozice, tedy jak instituce, které nemají uměleckou sbírku, tak výstavní instituce typu muzeum umění (sbírkotvorné). V centru naší pozornosti stojí především instituce zaměřené na prezentaci současného umění a umění 20. století, v rámci výzkumu jsme navštívili jak výstavy/expozice v České republice, tak v zahraničí. Jednotlivé výstavní projekty jsou vybírány s ohledem na námi stanovený výzkumný problém a kladené výzkumné otázky, tedy projekty, které reprezentují námi zkoumaný jev. Snahou je zachytit různorodost jednotlivých případů, a tedy i přístupů k instalaci uměleckého díla.

Teoretické pozadí výzkumu

Instalace uměleckého díla jako forma interpretace a prostředek komunikace

Řada autorů, zabývajících se prezentací a interpretací uměleckého díla, uvádí, že již samotnou výstavu, a tedy i instalaci uměleckého díla a architektonické řešení výstavy můžeme považovat za určitý druh interpretace (Daniel, 2008, s. 60). Bez ohledu na to, o jaký typ instalace se jedná, vždy je dílo prostřednictvím výstavy zařazeno do určitého kontextu, a tím se kurátor výstavy potažmo příslušná výstavní instituce podílí na utváření jeho identity a významu.

„Každé i sebeprostší vystavení výtvarného díla, jakým je například zavěšení obrazu na

bilou zed', je formou jeho interpretace, založenou na určitých předpokladech a sledující nějaké cíle.“ (Kesner, 2000, s. 14)

Pokud nás však zajímá, jakým způsobem se instalace uměleckého díla stává prostředkem komunikace, je nejprve nutné si uvědomit, kdo jsou účastníci této komunikace a jaký je její obsah. V rámci výstavy probíhá komunikace v několika úrovních:

- umělec ► divák (skrže umělecké dílo)
- umělecké dílo ► divák (může se jednat o komunikaci autorem nezamýšlenou)
- kurátor ► divák
- instituce ► divák

V rámci našeho výzkumu se primárně zaměřujeme na úroveň kurátor ► divák, především pak jakými cestami a pomocí jakých prostředků je tato komunikace realizována. Ve druhém plánu se poté soustředíme na způsobem, kterým je skrže výstavu napomáháno a přispíváno (umožňováno) ke komunikaci v úrovni umělecké dílo ► divák, a tedy i umělec ► divák.

Obsahem této komunikace (v úrovni kurátor ► divák) mohou být informace o díle (název díla, doba vzniku díla, technika, rozměr apod.), o autorovi díla, o konceptu/tématu výstavy a kurátorském záměru nebo také o tom, co Ladislav Kesner (2000, s. 211) nazývá okolnostmi, podmínkami a vědomím rozhodnutím autora, které provázejí vznik uměleckého díla a které se zároveň projevují v jeho konečné podobě neboli také o kontextu (Slavík, Chrz, Štech, 2013, s. 116) vzniku díla. Nositelem toho obsahu bývají nejčastěji tzv. *jazykové komunikáty* (Šobánková, 2014, s. 52): popisky, doprovodné texty, novinové články, dopisy, plakáty, katalogy, knihy, video rozhovory apod.

Součástí instalace uměleckého díla však mohou být také prvky netextové povahy, které mohou být nositelem určitého sdělení, a tedy prostředkem komunikace: barva stěn, osvětlení, způsob instalace – zavěšení na stěnu či umístění na sokl apod. V neposlední řadě pak také další umělecká díla i artefakty neumělecké povahy jako dobové fotografie, pohlednice, nábytek, panely apod., které mohou pomoci zprostředkovat výše uvedené podmínky a okolnosti vzniku uměleckého díla či napomoci k zařazení díla do určitého kontextu.

Instalace uměleckého díla jako prostředek edukace

„To, jak předmět vypadá, závisí nejen na jeho prostorové orientaci, na vzdálenosti a osvětlení, ale také na všem, co o něm víme, i na našem vzdělání, návycích a zájmech.“ (Goodman, 2007, s. 33)

Výše uvedená myšlenka je platná jak v našem běžném životě, tak při setkání s uměleckými díly. To, jak bude divák umělecké dílo vnímat a interpretovat, zda bude schopen porozumět obsahu, který je prostřednictvím díla komunikován, nebo který komunikuje dílo samotné, závisí na jeho osobních předpokladech, jeho znalostech, zkušenostech i na tom, co se o uměleckém díle dozvěděl (nebo nedozvěděl). Stejně tak hraje důležitou roli zkušenost s uměním jako takovým, s jakými díly se divák ve své životě již setkal a jak jim porozuměl (Daniel, 2008, s. 9).

Způsob instalace uměleckého díla a všechny její výše uvedené součásti může obohatit divákovi znalosti o nové informace, které mohou napomoci k porozumění obsahu díla. Těmito informacemi mohou být opět všechny výše uvedené obsahy, především pak zmíněné okolnosti a podmínky vzniku díla, které jsou sice v díle obsaženy, divák je však nemusí být schopen prostřednictvím svých dosavadních znalostí a vědomostí rozklíčovat. Obohacením vědomostí a znalostí a následným porozuměním uměleckému dílu srze tyto znalosti si divák utváří novou zkušenost, kterou může uplatnit, při setkání s dalšími uměleckými díly, a tím zároveň rozvíjí tzv.

kulturní kompetence. Termínem kulturní kompetence označuje Ladislav Kesner (2005, s. 111) jednak dispozice diváka „pohybovat se“ v kulturní instituci, ale také osobní předpoklady pro „užívání“ produktu, jenž je těmito institucemi nabízen, v našem případě uměleckého díla. Proces, při kterém dochází k rozvíjení kulturních kompetencí můžete označit procesem edukace.

Ukázky vybraných případů výstav a uměleckých expozic

Jak již bylo uvedeno výše, při výběru jednotlivých případů vycházíme z předem stanovených výzkumných otázek a snažíme se postihnout určitý jev. Příkladem instituce/instalace, která tento jev reprezentuje v nulové míře, je instalace typu white cube (např. White Cube Gallery v Londýně). Tento termín zároveň označuje přístup k pojetí výstavního prostoru, který vychází z modernistického způsobu prezentace, kdy je umělecké dílo vystaveno bez jakýchkoli „rušivých“ prvků, jež by „bránily“ jeho plnohodnotnému vnímání a častokrát opatřeno pouze popiskou (pokud vůbec) se základními údaji. Takto pojatá instalace chápe umělecké dílo jako „*primárně absolutní, nadčasovou hodnotu, dílo nesmrtelného génia, které osvícenému divákovi vyjeví absolutní Krásu a Pravdu...*“ (Kesner, 2000, s. 83). Tento způsob prezentace díla vystřídal klasický „obrazářenský“ přístup převládající v 19. století, i když i dnes se s tímto postupem setkáváme, převážně v souvislosti s prezentací „starého“ umění (např. Tate Britain v Londýně).

V modernistickém pojetí muzejní expozice jsou umělecká díla řazena dle časové posloupnosti, škol či stylů. Odsklon od tohoto pojetí představuje současná stálá expozice Galerie Středočeského kraje v Kutné Hoře *Stavy mysli – Za obrazem*. Kurátor sbírky Richard Drury se při koncepci expozice rozhodl vycházet nikoli z uměleckých směrů, ale z něčeho, co je společné všem návštěvníkům bez ohledu na věk, národnost či vzdělání: stav mysli. Kontext, do něhož jsou tak umělecká díla tímto pojetím vřazena, je jednadvacet opozitních dvojic stavů lidské mysli. Toto pojetí navíc umožnilo zařadit díla, která by se v jiném případě do expozice nedostala a zůstala nedotčena v depozitáři galerie.

Jiný způsob pojetí stálé sbírky představuje výstavní projekt *We Pioneers*. Na této výstavě ve vídeňském Muzeu moderního umění (MUMOK) byla představena díla ze sbírek dvou významných sběratelů v období po roce 1945 Viktora Matějky a Wenera Hofmanna. V jedné části výstavy jsou díla instalována tak, jak se běžně nachází v archivu, tedy dle data zakoupení (zařazení) do sbírky. Úložný prostor archivu simulují čtyři monumentální drátěné konstrukce, které slouží jako panely pro instalaci děl. Kontext, v němž se zde umělecké dílo ocitá, je tak kontextem samotné umělecké sbírky, kdy je dílo chápáno mimo jiné jako předmět trhu s uměním.

Zcela jiným typem výstavního projektu je krátkodobá výstava zaměřená na tvorbu jednoho autora. Jako zástupci tohoto typu projektu byly do výzkumného vzorku zařazeny dvě krátkodobé výstavy: *Jiří Černický: Divoký sny* v Galerii Rudolfinum a *Zbyněk Sekal: A věci se zvolna berou před* v Muzeu umění Olomouc, které opět nabízí přínosný moment ve srovnání dvou kurátorských přístupů. Oba vybrané případy reprezentují námi zkoumaný jev, kdy opouštějí modernistický způsob prezentace a přistupují k výstavě jako k samostatnému tvůrčímu počínu, kde se celá instalace nese v duchu tvorby umělce a zprostředkovává tak divákovi kontext pozadí vzniku díla v podobě konkrétního autorského přístupu k umělecké tvorbě.

V případě Jiřího Černického je tímto kontextem tematika postprodukce, příznačná pro Černického tvorbu, která se promítla i do způsobu instalace a prezentace jeho děl. Jako panelů pro výstavu byly použity podstavce a sokly z předchozích výstav i starý nábytek a již nepoužívané vybavení Galerie Rudolfinum. V stejném duchu byly pojaty také popisky děl, jež měly podobu inventárních štítků.

Na výstavě *Zbyněk Sekal: A věci se zvolna berou před* byl kontextem ateliér umělce, jenž

byl pro osobu Zbyňka Sekala klíčový a tento motiv se také odrážel v charakteru celé výstavy. Jednou z kurátorských intervencí byly zvukové instalace vzniklé ve spolupráci s umělcem Janem Krtičkou. Vybraná díla byla opatřena tlumeným audio doprovodem v podobně čtených poznámek ze Sekalových deníků doprovázených zvuky vytvářenými zacházením s konkrétním materiálem (listování knihou, kreslení tužkou na papíře, řezání dřeva, práce s kovem apod.). Součástí expozice byla rovněž aktivní zóna (interaktivní koutek) tvořená velkoformátovou fotografií umělcova ateliéru a ponkem s různorodými materiály, kde byli návštěvníci vyzváni k tvorbě vlastních materiálových asambláží.

Zatímco v případě výstavy *Divoký sny*, kde se Jiří Černický podílel společně s kurátorem Davidem Koreckým na koncepci a instalaci výstavy, byl tak zároveň jejím iniciátorem a můžeme na ni nahlížet jako na další Černického umělecký projekt, výstava Zbyňka Sekala v Muzeu umění Olomouc je ryze kurátorských počinem vzniklým ve spolupráci autorky výstavy Marie Klimešové s kurátorkou Olgou Staníkovou. Bylo tedy plně v jejich kompetenci, jak dílo tohoto autora představí a na rozdíl od Černického výstavy nelze již vnímat tuto instalaci jako součást Sekalova díla.

ZÁVĚR

Předmětem tohoto textu bylo představení probíhajícího kvalitativního výzkumu zaměřeného na formy instalace uměleckého díla a architektonické řešení výstavy jako nosič sdělení, prostředek interpretace a edukace. Na uvedených příkladech jednotlivých případů výstavních projektů jsme se snažili ilustrovat jednak různorodost v přístupech k instalaci uměleckého díla, jednak odlišné kontexty, do nichž může být umělecké dílo v rámci výstavy vřazeno. Zatímco v případě modernistické instalace typu white cube je tímto kontextem pouze umělecké dílo samo o sobě případně galerijní prostor jako takový (nebo další umělecké díla zařazená do výstavy) či kontext uměleckého stylu (v případě modernisticky pojatých stálých sbírek), na případu stálé expozice GASK jsme se pokusili doložit, že tímto kontextem může být i stav lidské mysli, na první pohled neumělecký, přesto v umění plně přítomný jev nebo naopak může být umělecké dílo vsazeno do kontextu s uměním pevně spjatým, přesto na v prvním plánu ne zcela podstatným – umělecké dílo jako sběratelský předmět (MUMOK). Na jiné dvojici výstavních projektů jsme se pokusili ilustrovat, jakou roli může hrát osobnost kurátora v přístupu k instalaci uměleckého díla ve vztahu k autorovi a jak se proměňuje jeho role v případě, že je umělec spolutvůrcem koncepce a instalace výstavy (Galerie Rudolfinum) a kdy se jedná pouze o kurátorskou intervenci (Muzeu umění Olomouc).

Literatura

DANIEL, Ladislav. 2008. *Umění vidět umění: úvod do interpretace obrazu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 72 s. ISBN 978-80-244-2000-4.

DRURY, Richard. 2014. *Stavy mysli. Stavy mysli / Za obrazem: Stálá expozice GASK – Galerie Středočeského kraje*. Kutná Hora: GASK – Galerie Středočeského kraje, s. 9–18. ISBN 978-80-7056-185-0.

GOODMAN, Nelson. 2007. *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia, 213 s. ISBN 978-80-200-1519-8.

KESNER, Ladislav. 2005. *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada, 304 s. ISBN 80-247-1104-4.

KESNER, Ladislav. 2000. *Muzeum umění v digitální době: vnímání obrazů a prožitek umění v soudobé společnosti*. Praha: Argo, 259 s. ISBN 80-7203-252-6.

SLAVÍK, Jan, Vladimír CHRZ a Stanislav ŠTECH. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 538 s. ISBN 978-80-246-2335-1.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2014. *Muzejní expozice jako edukační médium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 361 s. ISBN 978-80-244-4302-7.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Autor:

Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková

Katedra výtvarné kultury, Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

České mládeže 8, Ústí nad Labem 400 96

dagmar.mysakova@kaveka.cz

VZŤAH UMENIA, RECYKLÁCIE A VÝTVARNEJ VÝCHOVY

Sandra Popaďáková

Abstrakt

Cieľom tohto príspevku je opodstatniť potrebu využívania recyklačných metód na hodinách školskej výtvarnej výchovy. V úvode popisujeme súčasný stav dnešnej spoločnosti s jej ekologickými problémami a ľudským materializmom. Ďalej nadvižeme krátkym prehľadom recyklačných tendencií v dejinách umenia a nakoniec objasníme požiadavku rozvíjania enviromentálneho uvedomenia rovnako ako aj predstavivosti a fantázie detí vo výtvarnej edukácii.

ÚVOD

Už niekoľko desaťročí sa ľudstvo usiluje o odvrátenie hroziacej ekologickej katastrofy. Masová devastácia nášho životného prostredia sa stala negatívnym dôsledkom konania doby, ktorá uprednostňuje vedecko-technické výtvarnosti, jednostranne zamerané politické a ekonomické záujmy smerujúce k jedinému cieľu – vidine zisku. Produkcia a spotreba je v postmodernom svete hlavným menovateľom ľudských priorít. V dnešnej kozmopolitnej priemyselnej spoločnosti sme ovládaní tovarom – produkt prevláda nad potrebou. Jednotlivec je neustále vystavovaný tlaku a zvädzaní k zvyšovaniu hmotnej spotreby uspokojujúcej naše materiálne túžby, s čím súvisí enormný nárast civilizačného odpadu.

Je zrejmé, že ľudia sa čoraz viac svojimi praktikami a myslením odklonili od prírody. Tento problém je pokračovaním novovekého človeka a je považovaný za prvý globálny problém. Celosvetová kríza životného prostredia súvisí s kvalitou života vôbec. Tvrdenie, že sme posledná generácia, ktoré môžu odvrátiť hroziacu ekologickú katastrofu, je zároveň výzvou k ekologickej zodpovednosti, ktorá sa v situácii masového ničenia pozemskej prírody stala centrálnou požiadavkou doby. Nedostatok ekologickej zodpovednosti v súčasnej kultúre je prejavom tak nedostatočnej úcty k živej prírode, ako i nedostatku ľudskosti. „Odcudzenie sa zodpovednosti“ je jednou z hlavných príčin ekologických problémov súčasnej doby a ich nedostatočného riešenia (Androvičová, 2006, str. 50 – 51).

Problematikou znečisťovania a drancovania nášho životného prostredia by sa mali zaoberať ľudia na celom svete bez ohľadu na ich sociálny status a na to, v akom spoločenskom zriadení žijú. Je potrebné zmeniť „proti-prírodnú“ ľudskú činnosť na „pro- prírodnú“ ľudskú aktivitu, a to tak, aby čo najtesnejšie korešpondovala s ideou všeobecnej ekologizácie. Ak sa chceme vyhnúť vzrastajúcemu egoizmu, agresivite, intolerantnosti a absencii dobra a zmyslu pre mravnú zodpovednosť za následky nepremyslených aktivít, mali by sme viac pracovať na ekologizácii ľudského vedomia. To je možné prostredníctvom výchovy a výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý by mal sprístupňovať poznatky o ekologických súvislostiach a dôsledkoch ľudského pôsobenia na prírodu. Veľký význam vidíme aj v umeleckom vzdelaní a rozvoji. Práca s nepotrebným a ťažko recyklovateľným materiálom môže pozitívnym spôsobom ovplyvniť hodnoty žiakov a rozvíjať tak veľmi dôležité enviromentálne uvedomenie.

Recyklácia vo výtvarnom umení

Vo výtvarnom umení môžeme hovoriť o recyklácii, ak umelec vo svojom diele použije odpadový materiál s jeho estetickými kvalitami a svojím pričinením tak zmení jeho význam. Autor tak dokáže povýšiť nepotrebnú vec a transformovať ju na umelecky hodnotný artefakt, čo

znamená, že odpad prestáva byť odpadom a nadobúda estetické, umelecké ale aj dekoratívne funkcie (recycling art, junk art, recycling design...). Umelecké dielo vytvorené z odpadu komunikuje s divákom a môže upozorniť na problém nadmerného konzumu, či kritizovať prebytok vecí ako výsledok ľudského materializmu (Boldrick, 2015).

Základnou myšlienkou recyklácie je transformácia zbytočnosti na užitočnosť, či opätovné zaradenie zabudnutého do kolobehu súčasnosti. Podľa rozdielnych pohľadov na túto tému v umeleckých dielach môžeme recykláciu rozdeliť na tri typy (Popaďáková, 2015):

- **Materiálová recyklácia:** umelecké dielo je vytvorené z konkrétneho odpadového materiálu, pričom autor ho využíva ako stavebný prvok (napr. Jean Tinguely – Hommage à New York), nositeľa určitých informácií a konotácií (napr. Marcel Duchamp – Fontána) alebo ako výrazový prvok (napr. Milan Sokol – kolážové obrazy z dekomponovaných obalovín)
- **Ideová recyklácia:** veci, myšlienky alebo názory, ktoré boli kedysi použité, uplatnené alebo vyslovené, sa znovu dostávajú do obehu – vedomým využitím sa objavujú v tvorbe iného autora. Umelec zámerne používa takéto postupy vo svojej tvorbe, ale objektu, či myšlienke pridáva iné významy, funkcie, hodnoty a jeho pričinením vzniká nové dielo v nových kontextoch (napr. Ivana Sláviková a jej konceptualizácia ľudovej výšivky, premalby Rudolfa Filu, aproprácie vo výtvarnom umení..)
- **Nepriama recyklácia:** o nepriamej recyklácii by sme mohli hovoriť, ak sa odpadový, či nepotrebný materiál používa pri tvorbe, no v diele nie je fyzicky prítomný. Na základe stopy, fragmentu či obrysu je možné dešifrovať charakter materiálu alebo predmetu. Tento typ súvisí skôr s výtvarnou technikou a najširšie využitie pozorujeme práve vo výtvarnej výchove v podobe manipulovanej fotografie, počítačovej grafiky, alternatívnej grafiky a pod.

Krátky prehľad recyklačných tendencií v dejinách umenia

Umenie vždy v sebe nieslo charakter doby, v ktorej vznikalo. Autori tak komunikovali s divákom a snažili sa nastavovať akési zrkadlo spoločnosti s jej vkusom, kultúrne – spoločenskými vzťahmi, hodnotovými orientáciami či politickým režimom. S industrializujúcou sa spoločnosťou a súčasne so vznikom umeleckých avantgárd sa do popredia začali dostávať nové trendy.

Prvé experimenty s nájdeným materiálom a bežnými predmetmi každodennej potreby (kovová lopatka, pletený košík, keramické banky, kovové viečka atď.) pozorujeme v diele **Pabla Picassa**. Zistenie, že aj obyčajné nevytvárne materiály sa môžu stať objektom umeleckej tvorby bolo markantným krokom vo vývoji umeleckej tvorby 20. storočia. Revolučný zvrät v oblasti vnímania umeleckého diela spôsobil **Marcel Duchamp** vytvorením readymadeu. Jeho objekty recyklovali zo svojich pôvodných funkčných významov do nových umeleckých kontextov. Pre **Kurta Schwitza** sú zas charakteristické tzv. „odpadkové maľby“ nazývané aj merz-objektami, v ktorých usporiadal nepotrebné nájdené predmety do priestorových obrazov. Po Schwitzi sa nikto tak vášnivo nezaujímal odpadom ako **Robert Rauschenberg**. Ako prvý reflektuje plytvajúcu materiálnu spoločnosť a od roku 1953 maľuje a montuje „Combine paintings“, ktoré sú polyfónnym pletivom formálneho, ikonografického a politického prierezu (Ruhrberg, 2011, str. 510).

Okrem umelcov solitérov sa problematike odpadu venovali aj umelecké hnutia a smery. Za dôležité považujeme spomenúť hnutie **Junk Artu**, alebo umenia odpadu. Do koncepcie výtvarného diela zahrnul fragmenty niečoho skutočného - prevažne išlo o fragmenty civilizačného odpadu. Časový vývin Junk Artu môžeme vidieť na osi, ktorú utvárajú tieto míľniky v dejinách 20. storočia: *kubizmus* (prvé použitie fragmentov reality do celkovej formovo

–výrazovej koceptie diela – koláže), následne najdôležitejší impulz udal vyššie spomínaný *Marcel Duchamp*, v dvadsiatych rokoch to bol krátko na to *dadaizmus*, ktorému išlo o kritickú a anarchistickú reflexiu paradoxnosti doby, preto si vypožičiaval jej fragmenty a nešetrené s nimi narábalo. Druhú neskoro – modernistickú fázu vo vývoji Junkartu priniesol najmä americký *pop-art*, tesne na to medzinárodné hnutie *Fluxus* na prelome päťdesiatych a šesťdesiatych rokov, vrátane expanzie akčného umenia. Napokon významným míľnikom bolo aj európske hnutie *Arte Povera*, ktoré zámerne narábalo s odpadom ako fragmentom dejín a tiež s civilizačným odpadom veľmi eufemisticky a metaforicky aplikovaným. Hlavným výrazovým prvkom Junkartu bol autentický, nájdený odpad, alebo fragmenty niečoho, čo s odpadom, prevažne civilizačným, súvisí (Vrbanová, 2008, str. 94-95).

Z domácej scény treba uviesť autorov ako Otis Laubert, Stano Filko, Miro Nicz, Jozef Jankovič či Milan Sokol.

Recyklácia vo výtvarnej výchove

Aktuálnou problematikou v didaktike výtvarného umenia je potreba rozvíjať výtvarné a enviromentálne uvedomenie rovnako ako aj tvorivosť a predstavivosť mládeže. Téma recyklácie je síce vo výtvarnej výchove často využívaná, avšak veľakrát stereotypná. Aplikácia recyklačných postupov v edukačnom procese výtvarnej výchovy neprináša nové metódy, ktoré by naplňali obsahové štandardy predmetu. S materiálom sa málo experimentuje a pracuje sa skôr s jeho tvarovými kvalitami, preto dôraz kladieme na hľadanie nových, experimentálnych, kreatívnych a alternatívnych riešení problematiky recyklácie na hodinách výtvarnej výchovy.

Podľa Sokolovej (2011, str. 71) má výtvarná výchova veľmi špecifické postavenie vo vzdelávaní. Jej otvorený systém predurčuje výtvarnú výchovu k tomu, aby jej obsah a prostriedky boli voľne a tvorivo modifikované, aby reagovali na podnety, ktoré jej poskytuje výtvarné umenie a tiež spoločenské a prírodné prostredie. Na základe tohto tvrdenia môžeme zdôrazniť potrebu zapojenia do výtvarnej edukácie **enviromentálnu výchovu** ako prierezovú tému s využitím recyklačných postupov. Formovanie enviromentálneho uvedomenia je dôležitou súčasťou rozvoja osobnosti dieťaťa, keďže ako ľudia nesieme ekologickú zodpovednosť za našu planétu. Človek ako sociálna bytosť sa nenarodí s vopred osvojenými spôsobmi správania sa, myslenia, konania, hodnotovou orientáciou či kultúrnymi návykmi. Sociálnu bytosť z neho urobí spoločnosť, do ktorej patrí. Preto všeobecnú zmenu života ľudí môžeme zmeniť prostredníctvom zmenenej výchovy, a to rovnako ako rodinnej, tak aj inštitucionálnej. Jednotlivca treba dobre pripraviť na čoraz rýchlejšie sa meniaci svet a zároveň plnohodnotne rozvíjať jeho osobnosť. Kosová charakterizuje **potreby súčasnej výchovy** v podmienkach globalizovanej spoločnosti a ohrozenosti ľudského bytia a tvrdí, že neostáva nič iné, len sa neustále usilovať o výchovu autentickejšej, nekonformnej osobnosti, ktorá si je vedomá svojich možností, schopností aj svojich ideálov, ale aj potrieb iných a sveta, ktorá je schopná slobodne, ale pritom zodpovedne a mravne riadiť vlastný život, ktorá je zaujatá osobnými plánmi a zároveň angažovaná pre zlepšenie života spoločnosti (Kosová, 2015, str. 161).

Výtvarná výchova je prirodzená detskej činnosti a preto má umenie veľmi dôležitú úlohu v živote dieťaťa. Z množstva funkcií uvádzame tie, ktoré sú dôležité pri rozvoji osobnosti dieťaťa predovšetkým v mladšom školskom veku (Valachová, 2010, str.40 – 41):

- **Umenie ako hra:** umenie podporuje hrové aktivity, má modelový charakter. Deti si okrem sociálnych zručností rozvíjajú aj nonkognitívne a kognitívne charakteristiky osobnosti, emociálnu a predstavivosť. Ak do vyučovacieho procesu zapojíme problematiku recyklácie formou aktivít zameraných na hru, môžeme viacej experimentovať s materiálmi a podporovať vnútornú motiváciu žiakov tak isto ako aj radosť, zážitok a dobrodružstvo. Výtvarnou hrou sa

dieťa efektívne učí.

- **Umenie ako prostriedok poznania:** pomocou umenia máme možnosť deťom sprostredkovať informácie o skutočnosti cez zmyslové vnímanie. Získavanie poznania cez umenie je pre dieťa prirodzeným poznávaním. Výtvarná výchova musí nadväzovať na umenie, a preto by mal pedagóg žiakov oboznamovať s dielami umelcov. Preto riešenie problematiky recyklácie sa nezaobíde bez konkrétnych príkladov z dejín umenia, na ktorých môže pedagóg vysvetliť aj širšie súvislosti s touto témou, aby žiak získal komplexné informácie o probléme.
- **Umenie ako prostriedok komunikácie:** možno povedať, že umelecká tvorba je komunikáciou medzi autorom a prijímateľom umeleckého diela. Keď v tvorbe uplatňujeme recykláciu, potom umelecké dielo vytvorené z odpadu taktiež komunikuje s divákom a môže upozorniť na problém nadmerného konzumu, alebo kritizovať čoraz narastajúcejší ľudský materializmus. Prostredníctvom umenia dieťa prežíva také skúsenosti a zážitky, ktoré nie je možné sprostredkovať rečou.

Rozhodujúcu úlohu vo výtvarnej edukácii má **pedagóg**. Učiteľ je zodpovedný za kvalitu vyučovacieho procesu, za tvorivý prístup k témam v súlade, naplnenie cieľov výtvarnej výchovy, musí vedieť správne motivovať žiakov a taktiež vo výučbe správne zladí estetické, konceptuálne, vzdelávacie a enviromentálne kritériá v súlade s obsahovými štandardmi predmetu. Podľa Štofka (2010, str. 23) úlohou pedagóga je nastolením témy a tvorivého poznatkového cieľa vytvoriť na vyučovaní podmienky pre vznik sociokognitívneho konfliktu vedúceho napokon ku konceptuálnej zmene aktuálneho poznania žiakov. Pedagóg vedomou dekonštrukciou prekonceptí žiakov prostredníctvom konštruovania nových – estetických, výtvarných alebo vedeckých- konštrukcií iniciuje postupnú zmenu ich aktuálneho poznania.

Využitím recyklačných postupov vo výtvarnej výchove chceme dosiahnuť cieľ posilnenia enviromentálneho uvedomenia žiakov, a s tým spojené rozvíjanie enviromentálneho myslenia. Pri takomto postupe považujeme za najvhodnejšiu **projektovú metódu výučby**, keďže uchopenie problému recyklácie nemôžeme obsiahnuť v jednej vyučovacej hodine. Je to problém dlhodobejšieho charakteru. Projektová metóda umožňuje žiakovi pochopiť komplexné súvislosti problému a žiaci tak získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním, pričom cieľom nie je iba hotový výtvarný produkt, ale rovnako dôležitý je aj proces dospievania k tomuto produktu. Hoci je projektové vyučovanie náročnejšie na čas, prípravu, pomôcky a organizáciu, dobre premyslená štruktúra, princípy a ciele projektu vedú k efektívnemu získavaniu poznatkov a vzdelávania žiakov.

Enviromentálna výchova a výtvarná výchova

Jednou z priorít školskej a mimoškolskej edukácie sa v poslednom čase stále naliehavejšie stáva potreba systematickej a komplexnej enviromentálnej výchovy s cieľom zmeniť vedomie človeka a naučiť ho žiť v harmónii s prírodou. Pod vplyvom technologických pokrokov civilizácie sa človek v posledných desaťročiach čoraz viac odkláňal od prírody, preto prevýchova a nová výchova v duchu ekoetických princípov sa okrem ekonomických, politických a sociálnych opatrení javí ako nevyhnutná podmienka ďalšej existencie života na Zemi. Sústredenie pozornosti na človeka, jeho hodnotovú orientáciu a postoje je základným východiskom výtvarnej výchovy pri formovaní vzťahu človeka k prírode a životnému prostrediu. **Enviromentálny aspekt výtvarnej výchovy** je ten najprirodzenejší cieľ, ku ktorému výchova umením smeruje. Odjakživa umenie čerpalo inšpirácie z prírody, žilo s ňou. Enviromentálna výchova je v školskom vzdelávacom systéme chápaná ako prierezová téma. Vedie žiakov ku komplexnému pochopeniu vzájomných vzťahov medzi organizmami a vzťahom človeka k životnému prostrediu. Ide o rozvíjanie a najmä pochopenie nevyhnutného prechodu k udržateľnému rozvoju spoločnosti,

ktorý umožňuje sledovať a uvedomovať si dynamicky sa vyvíjajúce vzťahy medzi človekom a prostredím, kde sú vzájomne prepojené aspekty ekologické, ekonomické a sociálne. Na realizácii prierezovej témy sa podieľajú viaceré vzdelávacie oblasti. Vzájomným prepojením, rozšírením, upevňovaním a systematizáciou vedomostí, špeciálnych návykov a zručností upozorňujeme žiakov na súvislosti medzi poznatkami, ktoré si už osvojili na pochopenie problematiky zo širšieho pohľadu. Len tak dokážu skutočne pochopiť globálne problémy. Pochopenie je základnou podmienkou aktívneho prístupu žiakov k efektívnej ochrane a udržateľnému stavu životného prostredia. Prierezové témy sú dôležitým prvkom vo vzdelávaní a podieľajú sa na utváraní a rozvíjaní kľúčových kompetencií predovšetkým v oblasti postojov a hodnôt. Vzdelávacia oblasť **Umenie a kultúra** poskytuje mnoho príležitostí na zamyslenie sa nad vzťahom človeka a životného prostredia, na uvedomenie si prírodného a sociálneho prostredia ako zdroja inšpirácie pre vytváranie kultúrnych a umeleckých hodnôt a na vnímanie estetických kvalít životného prostredia (podľa www.statpedu.sk).

V súvislosti s enviromentálnou výchovou vyčleňuje G. de Haan (1993, s. 11-13) tri dimenzie :

1. *Enviromentálne poznanie* – poznatky o stave prírody, ekologických trendoch a vývoji, o formách myslenia a tradíciách, týkajúcich sa životného prostredia.
2. *Enviromentálna uvedomelosť* – zahŕňa emócie, normatívne orientácie a hodnotové štruktúry, pohotovosť k správaniu.
3. *Enviromentálne správanie sa* – ide o správanie sa v každodenných situáciách, ktoré možno hodnotiť ako pozitívne

Podľa Haana sú otázky životného prostredia otázkami kultúry a nie otázkami ekológie ako prírodovednej disciplíny. Výsledky výskumov životného prostredia sú väčšinou protichodné a veľmi rôznorodé, preto postoje k životnému prostrediu sú skôr záležitosťou spoločenských konvencií v danej spoločnosti než výsledkom vedeckého poznania. V Haanovej koncepcii enviromentálnej výchovy sa objavuje nový prístup, bezprostredne poukazujúci na nezastupiteľskú funkciu výtvarnej výchovy.

Edukačné ciele enviromentálnej výtvarnej výchovy

Za základný edukačný cieľ enviromentálnej výtvarnej výchovy považujeme formovanie enviromentálneho poznania, uvedomelosti a správania sa a výchovu k pozitívnemu vzťahu k prírodnému prostrediu.

Podciele základného cieľa:

- Tvorivé využitie rôznych tém z oblasti prírody, konzumu, vedy, spoločnosti, civilizácie a kultúry
- Učenie žiakov k viacnásobnému využitiu nepotrebného materiálu
- Tvorivá práca so základnými vyjadrovacími a výrazovými prostriedkami s využitým odpadového materiálu
- Teoretické a praktické oboznamovanie s recyklačnými a enviromentálnymi praktikami v spoločnosti a dielami v dejinách umenia prostredníctvom tvorivej činnosti
- Rozvoj manuálnych zručností a jemnej motoriky
- Rozvoj základných mentálnych procesov žiaka (rozvoj estetického vnímania, cítenia, obrazotvornosti, konvergentného a divergentného myslenia)
- Správne motivačné stimuly
- Kolektívna analýza priebehu hodiny a interaktívna komunikácia učiteľa a žiaka

ZÁVER

Vzťah človeka k prírode sa v historickom kontexte menil na základe dobového usporiadania spoločnosti s jej politickým, ekonomickým, hospodárskym a hodnotovým systémom. Odklonenie človeka od prírody zapríčinila enormná produkcia tovarov, konzumný spôsob života, šírenie masmédií a nadvláda technologických výtvarných. Proti-prírodná ľudská činnosť by mala byť preorientovaná na pro-prírodnú ľudskú aktivitu tak, aby čo najtesnejšie korešpondovala s ideou ekologizácie mysle. Ak sa chceme vyhnúť vzrastajúcemu egoizmu, agresivite, intolerantnosti a absencii zmyslu pre mravnú zodpovednosť, mali by sme viac pracovať na ekologizácii ľudského vedomia. To je možné prostredníctvom výchovy a výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý musí sprístupňovať poznatky o ekologických súvislostiach a dôsledkoch ľudského pôsobenia na prírodu. Veľký potenciál vidíme práve v umeleckom vzdelávaní a rozvoji. Práca s odpadovým a nepotrebným materiálom môže pozitívnym spôsobom rozvíjať environmentálne poznatky, posilniť environmentálnu uvedomelosť a správanie.

Literatúra

- ANDROVIČOVÁ, Z. 2006. *Ekologická zodpovednosť ako filozoficko – etický problém*. Zvolen: TU, 89 s. ISBN 80-228-1699-X.
- BOLDRICK, S. 2015. *Trash As Trash As Art: Reflections on the Preservation and Destruction of Waste in Artistic Practice*. In: NANO:New American Notes Online. ISSN 2160-0104.
- KOSOVÁ, B. 2015. *Filozofické a globálne východiská edukácie*. BB: Belanium UMB, 174 s. ISBN 978-80-557-101-1.
- POPAĎÁKOVÁ, S. 2016. *Umenie recyklácie vo výtvarnej edukácii*. In: ARS ET EDUCATIO II. Ružomberok: VERBUM, ISBN 978-80-561-0345-6.
- RUHRBERG, K. 2011. *Umění 20. století II.díl*. Praha: Slovart, 840 s. ISBN 978-80-7391-572-8.
- SOKOLOVÁ, K. a kol. 2011, *Výchova umením*. Banská Bystrica: PF UMB, 159 s. ISBN 978-80-557-0301-5.
- ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesualnej výtvarnej výchovy*. Bratislava : SAV, 383 s. ISBN 978-80-224-1110-3.
- ŠUPSKÁKOVÁ, B. a kol. 2001. *Čítanka odborných textov z výtvarnej výchovy*. Bratislava : UK, 172 s. ISBN 80-223-1570-2.
- VRBANOVÁ, A. 2008. *Junk Young Art*. Poprad: Tatranská galéria, 96 s. ISBN 978-80-88851-25-7.

Autor:

Mgr. Sandra Popad'áková
Katedra Výtvarnej Kultúry, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 97411 Banská Bystrica
sandra.popadakova@gmail.com

AKTUÁLNE OTÁZKY ETIKY VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH

Michaela Skúpa

Abstrakt

Vzdelávatelia (lektori, školitelia a pod.) dospelých sú profesiou, ktorá programovo podporuje ich osobnostný, profesijný rozvoj a celoživotné učenie sa. Nimi vyznávané hodnoty a mravné princípy majú vplyv na ich výchovnú a vzdelávaciu činnosť, sú základom profesijnej etiky a záväzkom, ktorý reguluje ich správanie a konanie v andragogickej praxi. Pre zvýšenie profesionalizácie výkonu sa už desaťročia v zahraničí skúmajú a vyvíjajú profesijné kódexy obsahujúce profesijné, etické normy alebo hodnoty, ktorými sú príslušníci profesie viazaní vo svojom správaní a konaní. Výskum etických noriem a hodnôt, ku ktorým sa hlásia vzdelávatelia dospelých, predstavuje významnú súčasť ich profesijného potenciálu. Je súčasťou ich profesijnej identity, integrity a prestíže. Komplex prístupov v inštitucionálnom a individuálnom poňatí profesijnej etiky predstavuje v andragogike nové výskumné pole.

ÚVOD

Význam etických úvah v osobnom, ale aj profesijnom správaní andragóga sa bezpochyby stávajú aktuálnym a relevantným diskurzom pre najbližšie roky. Zvýšená pozornosť otázkam etiky, morálnych hodnôt a noriem v oblasti andragogiky slúži ako podpora a uľahčenie prebiehajúcich diskusií o potrebe konceptualizácie andragogickej etiky, ako aj o potrebe etického kódexu na poli andragogiky, pretože starostlivo vyvinutý, jasne špecifikovaný, široko uznávaný a akceptovaný etický kódex andragógov v súčasnej dobe neexistuje. Túto skutočnosť je potrebné riešiť.

Andragogická etika

Malá časť literatúry zaoberajúcej sa vzdelávaním dospelých, poukazuje na morálny rozmer činnosti vzdelávateľov dospelých. V dnešnej spoločnosti, všade kam sa pozrieme – od medicíny a politiky až po obchod a žurnalistiku – čelíme otázkam etického správania. Rovnako ako v iných pomáhajúcich profesiách (napr. medicína, ošetrovatelstvo, sociálna práca...), aj vzdelávatelia dospelých denne čelia zložitým, rozmanitým a náročným etickým otázkam. Hoci etické otázky sa môžu zdať oveľa jasnejšie a závažnejšie napr. v takej oblasti zdravotnej starostlivosti, ktorá sa zameriava na kritické životné a smrteľné situácie, vo vzdelávaní dospelých môžu byť dôsledky neetického správania a konania taktiež veľmi závažné. Je preto dôležité, aby sa etické otázky vo vzdelávaní dospelých dostali na popredné miesta diskusií.

Môžeme konštatovať, že viditeľnosť morálnych dimenzií praxe vzdelávania dospelých teda výrazne prispeje ku konceptualizácii andragogickej etiky na Slovensku. Ako však môžeme definovať spomínanú andragogickú etiku? Pri definícii andragogickej etiky sa odvolávame na autorov I. Pavlova a M. Schuberta (2015), ktorí chápu andragogickú etiku ako vedu o andragogickej morálke, pričom jej predmet skúmania tvorí reflexia andragogickej morálky, ktorá sa riadi binárnym kódom dobrý/zlý. Jej úlohou je reflektovať pozitívne a negatívne dôsledky morálnej komunikácie v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých.

Andragogická etika skúma v horizontálnej rovine svojich praktických disciplín (profesijnej, kultúrno-osvetovej a sociálnej andragogiky) aj vertikálny prienik troch etických dimenzií:

- personálna – etické normy v práci profesionála – andragóga, etické kódexy podskupín – lektorov, mentorov, tútorov, koučov, ale aj osobnostná integrita človeka (účastníka aj andragóga);
- procesuálna – etika vzdelávania, etické aspekty tvorby programov, cieľov, metód, foriem a prostriedkov výchovy, vzdelávania a poradenstva;
- inštitucionálna – etika poskytovateľa verejnej vzdelávacej služby, etika manažmentu organizácie a jej podnikania vo vzdelávaní, etika obchodu so vzdelávacou službou a pod. (Pavlov – Schubert, 2015).

Konceptualizácia andragogickej etiky

Ak si andragogická etika kladie za cieľ konceptualizáciu a s tým súvisiace vytvorenie a implementáciu etického kódexu, potom za dôležité komponenty v rámci jej konceptualizácie považujeme nasledovné oblasti:

Aplikované etiky

Dôležité je venovať pozornosť otázkam aplikovanej etiky, a teda ako sa dá implementovať etika v andragogickej praxi. Tu sa naskytuje otázka, prečo si etika v oblasti andragogiky nachádza opodstatnené a kompetentné miesto s interdisciplinárnym zameraním pri účasti riešenia etických aspektov?

Dnes sú už aplikované etiky pomerne široko diferencované a profilované (Fobel, 2002), preto je potrebné riešiť aj závažnú otázku o statuse aplikovaných etík, a teda aj vedeckej opodstatnenosti a budúceho praktického poslania andragogickej etiky.

Etické normy a princípy

P. Fobel (2005, s. 57) uvádza, že etické princípy, sú „základnými *fundamentálnymi tézami* a sú základom každého druhu fundamentalizmu“, preto práve súbor etických noriem, princípov pre konanie vzdelávateľa dospelých považujeme za podstatnú časť formulácie andragogickej etiky. V tomto prípade sa nám ako dôležité otázky javia:

- ktoré princípy a normy sú použiteľné a aký majú význam?
- akú podobu nadobúdajú v procese aplikácie?

Sociológia profesií a profesionalizácia vzdelávania dospelých

Profesie sú často chápané ako stabilná skutočnosť a nemenný objektívny fakt, s ktorým je možné spájať autonómiu, prestíž, sociálne uznanie a morálne kvality.

S identifikáciou profesií súvisí pocit identity a prijímanie spoločných hodnôt, vysoká miera sebakontroly správania prostredníctvom etických kódexov a mechanizmov vnútornej kontroly a taktiež profesijná integrita, ktorá je zabezpečovaná formálnymi kódexmi správania (Hofreiter, 2009).

Je potrebné mať na pamäti, že namiesto otázky, či je určité zamestnanie profesiou, je lepšie sa zamerať na okolnosti, za ktorých sa iné zamestnania stali profesiou a ich vykonávatelia predstaviteľmi profesií.

Etický kódex

Dodnes neexistuje univerzálny etický kódex, ktorý by zahrňal široké spektrum vzdelávania dospelých. Etické kódexy sú významným vodidlom praxe, ktoré členovia profesií rešpektujú, dôverujú im a ktoré svojou psychologickou účinnosťou prispievajú k identite profesie. Človek by si myslel, že už len takýto zdanlivo prospešný účel by ľahko viedol k všeobecnej dohode o potrebe prijatia etického kódexu, no ako uvádza I. Siegel (2000) realita odráža opak, na čo poukazuje aj časť zahraničnej literatúry. Filozofická „bitka“ vládla počas niekoľkých generácií v súvislosti s potrebou etického kódexu vzdelávateľov dospelých. Popritom už len dve základné

funkcie etických kódexov, ktoré uvádzajú S. Ianinska a J. Garcia (2006) vedú k nemalým úvahám vzťahujúcim sa na oblasť vzdelávania dospelých. Týmito funkciami podľa nich sú:

- etický kódex poskytuje profesijnú integritu a dôveryhodnosť,
- etický kódex prispeje k identifikácii povolania ako profesie.

Otázka profesionalizácie vzdelávania dospelých a otázka prijatia a implementácie etického sú navzájom veľmi prepojené a idú „ruka v ruke“. Pre profesionalizáciu vzdelávania dospelých je nevyhnutné prijatie etického kódexu, pretože práve táto skutočnosť prispeje k identifikácii povolania ako profesie.

Výskumný postup

V dizertačnej práci sa zameriame na analýzu v už spomínaných troch dimenziách. Budeme sa teda snažiť reflektovať potrebu eticky ukotvených postupov v tvorbe cieľov, obsahov, metód a foriem v edukácii dospelých, a to nielen v pôsobení všetkých aktérov výchovy a vzdelávania dospelých, ale aj inštitúcií, ktoré ich poskytujú.

1. Personálna dimenzia

V personálnej rovine sa budeme zaoberať integritou ako špecifickým fenoménom, ktorým sa zaoberajú viaceré psychologické disciplíny. Východisko tu vidíme v tej skutočnosti, že osobná integrita je priamo spojená s morálkou, resp. hodnotovým systémom človeka, pretože integrita odráža vernosť vlastnému systému hodnôt, princípov a noriem (Kahancová –Nábělková, 2013). Potom správanie integrovaného človeka odráža skutočne zastávané hodnoty, pričom naopak dezintegrovanej osobnosti sa pripisuje rozštiepené správanie závislé od toho, či ide o súkromie, pracovisko, alebo verejnosť. Integrita teda vypovedá najmä o vnútornej nerozštiepenosti človeka a jeho morálnej bezúhonnosti. Integrovaná osobnosť je predpokladom stabilnej a vyrovnanej osobnosti, ktorou vzdelávateľ dospelých musí jednoznačne byť.

V rámci personálnej roviny je potrebné zdôrazniť aj myšlienku profesijnej identity, teda miery identifikácie sa s profesijnou rolou, ktorá tiež úzko súvisí s integritou človeka a s hodnotami a normami. Profesijná identita sa vyznačuje vysokým stupňom sebauvedomenia, autonómie a sebakontroly človeka pri vykonávaní profesie a tiež vysokým vedomím a prežívaním príslušnosti k nej. Analýza personálnej dimenzie zintenzívni skutočnosť, že etický rozmer činnosti vzdelávateľov dospelých začína porozumením vlastných osobných hodnôt, pretože osobný hodnotový systém pomáha nájsť odpoveď na otázku: „čomu verím?“ Vyznávané hodnoty a mravné princípy vzdelávateľov dospelých majú vplyv na ich výchovnú a vzdelávaciu činnosť, sú základom profesijnej etiky a záväzkom, ktorý reguluje ich správanie a konanie v andragogickej praxi.

Personálnu dimenziu, teda individuálnu mravnú a charakterovú integritu andragóga nám bude zrkadliť metóda naratívneho interview. Naratívna artikulácia autobiografickej spomienky je nástrojom hľadania vlastnej identity. Výskum bude zameraný na životný príbeh andragógov, s akcentom na ich kariéru, prostredníctvom ktorej získali svoju terajšiu pracovnú identitu ako andragóg – lektor, s cieľom zistiť, či ide o integrovanú osobnosť, v zmysle stotožnenia sa s vlastnou sociálnou rolou, alebo naopak osobnosť dezintegrovanú. Zisťovať budeme teda aspekt integrity v zmysle súladu medzi tým, kým som (rola andragóga - lektora) a osobným prežívaním toho, kto som.

Dôležité je poznamenať, že pôjde o subjektívnu predstavu informátora o svojej minulosti. Pôjde o trojitý proces interpretácie, pretože najprv je udalosť nejakým spôsobom uložená v pamäti skúmaného, potom bude kódovaná do slov a viet a následne budeme v roli výskumníka z naratív zostavovať príbeh. Znamená to, že minimálne trikrát dôjde k rekódovaniu, alebo rekonštruovaniu informácií (Singer-Bluck, 2001).

Podľa P. Gavoru (2006) ide o rozprávanie človeka z jeho pohľadu, teda ako vidí seba a svet. Nejde o aktuálny život, ale len o konštrukciu. Úlohou výskumu prostredníctvom naratívneho interview nie je zachytiť historickú pravdu, ale autentickú výpoveď skúmaného.

2. Procesuálna dimenzia

V procesuálnej dimenzii je potrebné venovať sa otázkam kurikula výchovy, vzdelávania a poradenstva dospelých, pričom budeme informácie o koncepte integrity aplikovať do cieľov, obsahov, metód, foriem a prostriedkov výchovy, vzdelávania a poradenstva dospelých.

Analýzu procesuálnej dimenzie nám bude zrkadliť metóda pozorovania, pričom sa ako pozorovatelia zúčastníme vzdelávacieho procesu. Pozorovanie bude zamerané na výskum etických noriem implementovaných do cieľov, obsahov, metód, foriem a prostriedkov (kurikulum výchovy, vzdelávania a poradenstva).

3. Inštitucionálna dimenzia

V inštitucionálnej dimenzii zameriame pozornosť na skúmanie etických hodnôt, noriem a pravidiel v činnosti poskytovateľov vzdelávacích služieb, ktoré by mali definovať to, za čím si inštitúcia stojí a čo je pre ňu dôležité, aby naplnila svoje poslanie a pracovala smerom k svojej vízii. Tu často nastáva problém rozdielu hodnôt. Andragógovia v zásade môžu súhlasiť s niektorými hodnotami, avšak existujú iné hodnoty, s ktorými sú ochotní sa identifikovať a v niektorých prípadoch ich dokonca umiestniť nad svoju reputáciu a kariéru (Brockett – Hiemstra, 2005). Považujeme za dôležité venovať sa aj otázke týkajúcej sa týchto nezrovnalostí a ako ich riešiť spôsobom, ktorý umožňuje slúžiť inštitúcii podľa jej etických pravidiel a zároveň byť pravdivý sám k sebe.

V rámci inštitucionálnej dimenzie využijeme metódu obsahovej analýzy etických kódexov verejných a súkromných poskytovateľov výchovných, vzdelávacích a poradenských služieb pre dospelých.

Na základe takto zameranej analýzy sa pokúsime vytvoriť teoretický model androetických prístupov vo vybraných dimenziách andragogického pôsobenia (personálna, inštitucionálna, procesuálna) a tak poukázať aj na potrebu vytvoriť a implementovať etický kódex do oblasti vzdelávania dospelých.

ZÁVER

Je zrejmé, že etika je neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania dospelých, ale je potrebné vyvinúť väčšie povedomie a citlivosť k etickým otázkam a úvahám týkajúcich sa vzdelávania dospelých, pretože štúdie zamerané na morálne dimenzie andragogiky, obsah a tvorbu etického kódexu môžu prispieť k vývoju efektívnych a podporných mechanizmov, ktoré by mohli mať význam pre všetky súvislosti v praxi.

Výskum problematiky etických rozmerov oblasti vzdelávania dospelých môže poskytnúť súčasným, ale aj budúcim praktikom väčšie porozumenie etickým aspektom ich činnosti a rozhodnutí. Takto orientovaný výskum môže byť používaný v odbornej príprave programov pre vzdelávateľov dospelých, pre lepšiu komunikáciu zdieľaných hodnôt. Môže poskytovať smer inštitúciám vzdelávania dospelých a aj smer pri tvorbe vzdelávacej politiky. V konečnom dôsledku takto zameraný výskum zvýši viditeľnosť morálnych dimenzií praxe vzdelávania dospelých a prispeje ku konceptualizácii andragogickej etiky na Slovensku.

Literatúra

BROCKETT, R. G. – HIEMSTRA, R. 2005. Promoting Ethical Practice in Adult Education. In *Adult Learning*, roč. 16, č. 3-4, s. 4-6, ISSN 1045-1595.

- FOBEL, P. 2002. *Aplikovaná etika – Teoretické východiská a súčasné trendy*. Martin: HONNER, 124 s. ISBN 80-968399-5-0.
- FOBEL, P. 2005. Súčasný diskurz v aplikovanej etike (Úvodné poznámky k teórii aplikovaných etík) In *Aplikované etiky v kontextoch súčasnosti*. Banská Bystrica: UMB - Fakulta humanitných vied, 114 s. ISBN 80-8083-141-6, s. 55-71.
- GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 239 s. ISBN 80-88904-46-3.
- HOFREITER, R. 2009. Prítlačivosť zabudnutej témy: sociológia profesií v meniacom sa svete práce. In *Sociológia*, roč. 41, č. 5, s. 411-436, ISSN 1336-8613.
- IANINSKA, S. - GARCIA, J. 2006. Morals, ethics and integrity: How codes of conduct contribute to ethical adult education practice. In *Public organization review: A Global Journal*, vol. 6, s. 3-20, ISSN 1573-7098.
- KAHANCOVÁ, M. – NÁBĚLKOVÁ, E. 2013. Integrita – verifikácia inventára na jej meranie. In *Klinická psychologie a osobnost*, roč. 2, č. 2 (2013), s. 43-53, ISSN 1805-6393.
- PAVLOV, I. – SCHUBERT, M. 2015. Konceptuálne rámce andragogickej etiky. In *Andragogická revue*, roč. 7, č. 1, s. 18-30, ISSN 1804 - 1698.
- SIEGEL, I. 2000. Toward Deweloping A Universal Code of Ethics For Adult Educators. In *PAACE Journal of Lifelong Learning*, Vol. 9, s. 39-64. ISSN 1554-5903.
- SINGER, J. – BLUCK, S. 2001. New Perspectives on Autobiographical Memory: The Integration of Narrative Processing and Autobiographical Reasoning. In *Review of General Psychology*, Vol. 5 (2), s. 91-99, ISSN ISSN 1089-2680.

Autor:

Mgr. Michaela Skúpa
Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13, 974 11
michaela.skupa@umb.sk

AKTUÁLNE OTÁZKY KURIKULA V OBČIANSKOM VZDELÁVANÍ DOSEPELÝCH NA SLOVENSKU

Michaela Sládkayová

Abstrakt

Súčasná spoločenská situácia ponúka priestor na realizáciu vzdelávania dospelých vo formálnom, neformálnom ako aj informálnom učení sa. Príspevok pojednáva o aktuálnych otázkach vzdelávania dospelých v kontexte občianskeho vzdelávania dospelých. Práca sa venuje teoretickému vymedzeniu danej problematiky, ako aj výskumným otázkam, ktoré budú tvoriť základnú koncepciu výskumu v dizertačnej práci. Rovnako poukazujeme na potrebu občianskeho vzdelávania dospelých a jeho významu ako pre jednotlivca, tak aj pre spoločnosť.

ÚVOD

Odborníci z rôznych vied nazývajú 90. roky minulého storočia obdobím občianstva. Bolo to obdobie mnohých spoločenských a politických zmien, ktoré so sebou, okrem iného, prinášali aj potrebu aktivizácie občanov. V podobnej situácii sa nachádza aj dnešná spoločnosť. V súčasnosti sú ľudia postavení denne pred rôzne situácie, zmeny, problémy, na ktoré je potrebné adekvátne reagovať a vedieť k nim zaujať určité stanovisko. V tejto súvislosti sa vynára otázka, ako na tieto tézy reagovať. Jedným z možných spôsobov je podpora občianskeho vzdelávania. Tento druh vzdelávania má biodromálny charakter a zasahuje teda do všetkých období života človeka. V kontexte nášho zamerania sa budeme venovať cieľovej skupine dospelých, teda hovoríme o občianskom vzdelávaní dospelých.

Občianske vzdelávanie dospelých

Ako sme už uviedli, v poslednom období sa objavuje množstvo problémov, ktoré súvisia s problematikou občianstva (nárast extrémizmu, radikalizmu, migrácia, xenofóbia a iné). Uvedené podnety evokujú potrebu intenzívnejšie sa zamýšľať aj nad významom a úlohami občianskeho vzdelávania dospelých. Z pohľadu andragogickej teórie sa ako jeden z primárnych problémov ukazujú otázky súvisiace s nejednoznačným terminologickým vymedzením tohto druhu vzdelávania. V odbornej literatúre sa stretávame s používaním rôznych pojmov, ako napríklad občianske vzdelávanie, politické vzdelávanie, výchova k demokratickému občianstvu, vzdelávanie k občianstvu (Beneš, 2014; Kopecký, 2011; Drobná, 2010; Švec, 2008). Nejednotnosť nachádzame aj v zahraničnej odbornej literatúre a výskumných prácach, kde sa stretávame s pomenovaním citizenship education a civic education (Levine, 2013; Jarvis, 2004), či dokonca s pomenovaním global citizenship education (Torres – Dorio, 2015). V kontexte našej práce budeme používať pojem občianske vzdelávanie, pretože, podľa nášho názoru, najlepšie vyjadruje obsah aktivít v ňom realizovaných a má aj zodpovedajúcu oporu v etablovanom jazyku slovenskej edukológie. Z pohľadu anglickej terminológie preferujeme pojem citizenship education, nakoľko je používaný najmä v dokumentoch Európskej únie. S rozdielnosťami sa stretávame aj v oblasti definovania, charakterizovania samotného pojmu občianske vzdelávanie. Na základe súčasného vedeckého diskurzu a analýzy medzinárodných dokumentov, pod pojmom občianske vzdelávanie rozumieme *vzdelávanie, aktivity a činnosti podporujúce rozvoj občianskych kompetencií, aktívnej participácie v rámci komunity a spoločnosti, politickej gramotnosti a zároveň aktivity, ktoré pomáhajú mladým a dospelým zaujať postoje k aktuálnym politickým a spoločenským otázkam.*

Občianske vzdelávanie, ako súčasť celoživotného učenia sa, má svoje špecifické zastúpenie tak v oblasti formálneho vzdelávania (základné a stredné školy), ako aj v segmente neformálneho vzdelávania, čo je typické práve pre nami analyzovanú problematiku edukácie dospelých. Jeho presah nachádzame aj v informálnom učení sa, ktoré súvisí najmä s formovaním postojov počas celého ontogenetického vývinu človeka. Z pohľadu systematickej andragogiky zaradíme občianske vzdelávanie do oblasti kultúrno-osvetovej andragogiky. V tomto subsystéme možno občianske vzdelávanie vnímať dvomi spôsobmi:

1. občianske vzdelávanie ako veľká podskupina kultúrno-osvetového vzdelávania, spolu so záujmovým vzdelávaním;
2. občianske vzdelávanie ako obsahový druh kultúrno-osvetového vzdelávania a záujmového vzdelávania (Čornaničová, 2010).

Pre potreby našej práce budeme vnímať občianske vzdelávanie dospelých ako súčasť celoživotného učenia sa, v rámci andragogiky ukotveného v subsystéme kultúrno-osvetovej andragogiky. Popri ťažiskovej téme kultúrno-osvetovej andragogiky, ktorou je záujmové vzdelávanie dospelých, sa formuje aj občianske vzdelávanie dospelých, ktoré považujeme za samostatný druh vzdelávania dospelých. Autori R. Čornaničová, S. Chomová, J. Strelková, J. Tazberík (2005) vnímajú občianske vzdelávanie ako samostatnú oblasť kultúrno-osvetovej činnosti. Zároveň sú uvádzané dôvody, prečo je občianske vzdelávanie samostatné v rámci tohto subsystému. Jedným z dôvodov je, že občianske vzdelávanie by malo byť predmetom kultúrno-osvetových aktivít v miestnej kultúre. Prikláňame sa k tomuto názoru a považujeme občianske vzdelávanie za samostatný druh vzdelávania dospelých. Vychádzame pri tom z nasledovného predpokladu: záujmové a občianske vzdelávanie dospelých majú viaceré spoločné charakteristiky (voľnočasový charakter, dobrovoľnosť, otvorenosť a iné), na základe ktorých ich možno ukotviť v rovnakom subsystéme andragogiky, zároveň je však možné identifikovať niekoľko špecifik (napríklad v oblasti motivácie, cieľov, obsahu a pod.), ktoré ich vzájomne odlišujú.

Kurikulum občianskeho vzdelávania dospelých

Dodržiavaním princípov tvorby kurikula ako aj určitej postupnosti vzdelávacieho procesu sa dostávame k formulovaniu konkrétnych prvkov kurikula v občianskom vzdelávaní dospelých. Prvým znakom je **cieľ vzdelávania**. Občianske vzdelávanie má svoj všeobecný cieľ – **formovanie aktívneho občana**. V modifikovanej podobe nachádzame túto formuláciu aj v dokumente z prostredia Európskej únie *Výchova k demokratickému občianstvu* (2003). Jej cieľom je „podpora demokracie a ľudských práv.“ Okrem tohto všeobecného cieľa sú v predmetnom dokumente definované parciálne ciele výchovy k demokratickému občianstvu, ako napríklad participácia, partnerstvo, sociálna súdržnosť, zodpovednosť a iné. Na základe obsahovej analýzy relevantných zdrojov môžeme konštatovať, že občianske vzdelávanie sa v intenciách Európskej únie v súčasnosti primárne orientuje na realizáciu nasledovných cieľov:

1. **rozvíjať politickú gramotnosť** – vedomosť o základných faktoch a porozumenie kľúčovým konceptom;
2. **získať kritické myslenie a analytické zručnosti**;
3. **rozvíjať hodnoty, postoje a správanie**;
4. **podporovať aktívnu participáciu a záväzky v komunite** (EACEA, 2012).

Túto kategorizáciu cieľov považujeme za nosnú aj pre občianske vzdelávanie dospelých. Z hľadiska andragogickej teleológie pozitívne vnímame najmä funkčnú komplementaritu exogénnych (sociálnych) a endogénnych (individuálnych) atribútov, ktoré vytvárajú potenciál na to, aby občianske vzdelávanie prispelo k tomu, že sa z človeka stáva aktívny občan, ktorý dokáže zodpovedne konať a je ochotný participovať na dianí v spoločnosti.

Dôležitým prvkom kurikula v občianskom vzdelávaní dospelých je **cieľová skupina**, pre ktorú je vzdelávanie určené. V kontexte občianskeho vzdelávania dospelých považujeme za potrebné špecifikovať jeho zastúpenie v rámci plnenia vývinových úloh, ktoré stoja pred človekom v jednotlivých vývinových obdobiach dospelosti. Pre obdobie rannej dospelosti je, z nášho pohľadu, významná vývinová úloha – prevziať občiansku zodpovednosť. V období stredného veku hovoríme o poskytovaní modelu hodnôt, rozvíjaní spoločenskej zodpovednosti a spoločenskej angažovanosti. V poslednej vývinovej etape, neskorá dospelosť, považujeme za najdôležitejšiu úlohu spoločensky sa angažovať (uprav. podľa Machalová, 2010). Poznanie jednotlivých vývinových etáp, a s tým spojených vývinových úloh predstavuje dôležitú súčasť procesu tvorby kurikula a spadá do princípů adaptability.

Na základe definovania cieľa vzdelávania, ako aj poznania danej cieľovej skupiny, je možné pristúpiť k definovaniu **obsahu** občianskeho vzdelávania dospelých. Obsahové témy vychádzajú najmä z aktuálnej spoločenskej situácie, na národnej alebo medzinárodnej úrovni. Medzi takéto témy môžeme zaradiť oblasť ľudských práv, demokracie, tolerancie, národnej a európskej príslušnosti, globalizácie, ekológie, ktoré sa objavujú už niekoľko rokov ako hlavné témy občianskeho vzdelávania. Medzi nové, aktuálne témy môžeme zaradiť najmä oblasť migrácie, populačného vývoja, či nových spoločenských hodnôt (EACEA, 2012; Beneš, 2014, Gutmann, 2004; Tazberík, 2005; Hloušková – Pol, 2008; Protivinský – Dokutilová, 2012, 2013; Birzea, 2000 a i.). K týmto obsahovým témam môžeme doplniť charakteristiku obsahu občianskeho vzdelávania dospelých podľa L. Hlouškovej a M. Pola, ktorá vznikla na základe výskumov uskutočnených v Českej republike. Jedným z výsledkom výskumov bolo definovanie troch kategórií kurzov občianskeho vzdelávania dospelých – **oblasť práva, politická angažovanosť, životné prostredie** (Hloušková – Pol, 2006). Na základe analýzy rôznych ponúk na Slovensku môžeme identifikovať najmä nasledovné témy: **občianska participácia/angažovanosť, ľudské práva, podpora demokracie, euroobčianstvo, Európska únia**.

Aby sme mohli jednotlivé ciele dosiahnuť, je potrebné zvoliť správne **formy** občianskeho vzdelávania dospelých. V slovenskej či českej odbornej literatúre doposiaľ nenachádzame systematicky spracovanú klasifikáciu foriem v oblasti občianskeho vzdelávania dospelých, avšak v zahraničnej literatúre sa stretávame s jasne definovanými formami vzdelávania, ktoré sú typické práve pre občianske vzdelávanie dospelých. Odborne rešpektovaný zdroj, ktorým je portál Stanford Encyclopedia of Philosophy, charakterizuje nasledovných päť moderných foriem občianskeho vzdelávania:

- **service learning** – učitelia sa sú zaradení do skupín; táto forma integruje inštrukcie lektora, vzdelávateľa a prácu v rámci komunity; v ideálnom prípade študenti, učitelia sa využívajú svoje poznatky a skúsenosti z inštitúcie pre ich štúdium a používajú akademické zistenia a výskumy na informovanie svojej inštitúcie;
- **action civics** – participácia zahrňujúca zúčastňovanie sa politických stretnutí, organizovanie rôznych stretnutí, protestov, charitatívnych stretnutí a zbierok, hlasovaní, iniciatív, snaha o plnenie verejných hodnôt a iné;
- **občianske vzdelávanie prostredníctvom diskusie** – diskusia o spoločenských problémoch; moderovaná diskusia na konkrétne témy s patričnou prípravou; využíva debaty, simulácie (napr.: rokovania medzinárodných organizácií);
- **John Dewey: škola ako komunita** – hovoriť so študentmi, učiacimi sa o reálnych, konkrétnych problémoch, ukázať im, že ich názor je dôležitý prostredníctvom školského

parlamentu, médií, ktoré dávajú priestor na vyjadrenie ich názoru, podporovať študentov v ich dobrovoľníckej činnosti v rámci školy (školské kluby, spoločnosti...);

- **Paulo Freire: liberálna pedagogika** – liberalizmus vníma ako prax, ktorá však nemôže pozostávať iba zo samotnej aktivity, ktorú nazýva aktivizmus; musí to byť aktivita spojená so serióznou reflexiou (dialóg s inými, ktorí sú v rovnakej pozícii v rámci realizácie činností) (Levine, 2013).

Prvé tri formy realizácie vzdelávania sa využívajú ako pri práci s mládežou tak aj pri vzdelávaní dospelých. Posledné dve formy realizácie vzdelávania (škola ako komunita a liberálna pedagogika) sa skôr viažu na občianske vzdelávanie v rámci vysokých a stredných škôl. Zároveň však môžu slúžiť ako inšpirácia pre oblasť vzdelávania dospelých (podpora dobrovoľníckej činnosti, aktivita účastníkov, dialóg s inými, ktorí sú v rovnakej pozícii v rámci realizácie činnosti a pod.). Ďalšími využiteľnými formami je realizácia občianskeho vzdelávania dospelých v miestnej a regionálnej kultúre ako **učenie na základe skúseností, učenie na základe spolupráce, multikultúrne učenie, akčné učenie, kontextové učenie** (Čornaničová – Chomová – Strelková – Tazberík, 2005). K týmto formám môžeme pridať dobrovoľníctvo a service learning, ktoré vychádzajú z aktuálnej ponuky občianskeho vzdelávania dospelých na Slovensku a považujeme ich za efektívne vo vzťahu práve k tejto problematike.

Ďalšou kategóriou kurikula, ktorou sa budeme zaoberať, je **inštitucionálne zabezpečenie** vzdelávacieho programu. V prípade občianskeho vzdelávania môžeme hovoriť o troch základných subjektoch poskytujúcich takéto vzdelávanie:

- štát;
- tretí sektor (občianske združenia, neziskové organizácie, rôzne skupiny obyvateľstva);
- politické strany, hnutia, odbory, cirkvi (upravené podľa Beneš, 2014).

Podporovanie občianskeho vzdelávania štátom sa u nás uskutočňuje najmä prostredníctvom *Úradu splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre rozvoj občianskej spoločnosti*. Inštitút vznikol v roku 2011 pod záštitou Ministerstva vnútra Slovenskej republiky. Jeho hlavnou činnosťou je „*prispiet' k tomu, aby zainteresovaní aktéri z verejného sektora, podnikateľského sektora, politickej sféry a médií, ako aj široká verejnosť lepšie rozumeli potrebe a významu občianskej spoločnosti, aby sa cítili jej súčasťou a aby s ňou intenzívnejšie komunikovali.*“ Inštitút, okrem iného, organizuje rôzne workshopy, semináre či konferencie, ktoré sú určené pre širokú skupinu obyvateľstva (http://www.minv.sk/?ros_my).

Na Slovensku štát vystupuje skôr ako podporný orgán pre organizácie z tretieho sektora. Ďalším poskytovateľom sú organizácie a inštitúcie z tretieho sektora. V tejto rovine hovoríme o občianskych združeniach, mimovládnych organizáciách, neziskových organizáciách ako aj rôznych združeniach občanov, ktoré poukazujú na určitý problém a snažia sa ho riešiť. Tieto organizácie nemusia ponúkať iba tradičné vzdelávanie, ale môže ísť o rôzne diskusné fóra, verejné prednášky, aktivity pre širokú verejnosť, organizovanie protestných akcií a pod. Medzi takéto inštitúcie, s celonárodnou pôsobnosťou, patrí Inštitút pre verejné otázky (IVO), Centrum prevencie a riešenia konfliktov (PDCS), Občianska participácia a európske občianstvo, Amnesty international, Slovak foreign policy association (SFPA), Centrum pre európsku politiku (CEP), platforma Nie v našom meste, Centrum občianskeho organizovania a iné. Všetky spomenuté organizácie sa venujú aktivitám zameraným na oblasť aktívneho občianstva a aktívnej participácie, určené pre širokú verejnosť.

V modernej andragogickej teórii je kurikulum vnímané ako otvorený systém, ktorý „*otvára, priestor na situačné problémy, na konkrétne potreby, záujmy, predchádzajúce vedomosti účastníkov v procese učenia*“ (Prusáková – Schubert – Bontová, 2014, s.78). Tento všeobecný

princíp platí aj pri tvorbe kurikula v občianskom vzdelávaní dospelých, ktorú považujeme za dynamický a náročný proces. Pri tvorbe kurikula je potrebné reagovať na aktuálne problémy a potreby spoločnosti. Preto sa vynára otázka, či je vôbec možné vytvoriť univerzálny model, štandard kurikula v občianskom vzdelávaní dospelých. Domnievame sa, že v tejto súvislosti možné len hovoriť o definovaní jeho základných kategórií a poskytnúť určitý návod na jeho tvorbu. Úlohou inštitúcií, poskytovateľov je v tejto súvislosti nasýtiť takto stanovené kurikulum konkrétnym obsahom.

Projekt výskumu – kurikulum v občianskom vzdelávaní dospelých

V predchádzajúcom texte sme sa pokúsili o teoretickú analýzu základných charakteristík občianskeho vzdelávania dospelých s dôrazom na jeho kurikulárne aspekty. V zmysle takéhoto teoretického poznania budeme koncipovať aj vlastný empirický výskum.

Výskumy k danej problematike

Občianske vzdelávanie dospelých nie je doposiaľ, v porovnaní s ostatnými oblasťami andragogického skúmania, podrobnejšie teoreticky rozpracované a empiricky verifikované. Napriek tomu nachádzame niekoľko výskumov, ktoré sa venovali aj tejto problematike. Charakteristickým znakom týchto výskumov je, že sa väčšinou orientujú len na parciálne prvky kurikula, zatiaľ čo našou ambíciou je, v realizovateľnej miere uchopiť kurikulárne aspekty občianskeho vzdelávania dospelých komplexnejšie, vo vzájomnej komplementarite.

Prvým takýmto výskumom bol *Civic Education Study – CIVED* realizovaný v roku 1994 v dvoch fázach. V prvej fáze bola realizovaná kvalitatívna analýza priebehu občianskeho vzdelávania v krajine a jeho stave, v druhej fáze prebiehalo testovanie 14 ročných žiakov základných škôl a osemročných gymnázií. Druhým, podobným výskumom, bol *International Civic and Citizenship Education Study* (2009), ktorý nadväzoval na výsledky predchádzajúceho výskumu. Výskumnú vzorku tvorili 14 roční žiaci a cieľom výskumu bolo zistiť, ako sa mladí ľudia pripravujú prevziať svoje úlohy občanov a ako sa dokážu vyrovnávať s civilizačnými zmenami a výzvami (Macháček – Šťava, 2012). V oboch projektoch bola zapojená aj Slovenská republika. Ďalším medzinárodným výskumom bol *Conceptual Framework for an Analysis of Citizenship in the Liberal Democracies* (Cagnon – Pagé, 1999). Projekt bol realizovaný v šiestich krajinách – Spojené štáty americké, Francúzsko, Austrália, Veľká Británia, Kanada, Quebec (v rámci Kanady má špecifické podmienky v realizovaní občianskeho vzdelávania). Výstup výskumu bol rozdelený do dvoch publikácií. Prvá publikácia popisuje ciele projektu a zovšeobecnené výsledky, druhá popisuje konkrétne výsledky v jednotlivých krajinách. V rámci teoretického ukotvenia občianskeho vzdelávania dospelých uvádzame dva výskumy, výskumné správy (EACEA, Birzea). Za nosný a najviac prínosný, z pohľadu našej práce, považujeme výskum Európskej Únie *Citizenship education in Europe* (EACEA). Cieľom výskumu bolo teoreticky ukotviť občianske vzdelávanie, určiť jeho ciele, obsah, zručnosti a prístupy k tomuto vzdelávaniu. Ďalej sa výskum zaoberá odporúčaným vyučovacím časom, ktorý sa týka občianskeho vzdelávania v rámci základných a stredných škôl a participáciou rodičov a žiakov na chode školy. V kontexte našej práce sme sa zamerali najmä na teoretickú oblasť výskumu, ktorý uvádzame aj v predchádzajúcom texte pri definovaní cieľov a obsahu občianskeho vzdelávania dospelých. Hoci sa výskum primárne orientuje na oblasť edukácie mládeže, dovoľíme si konštatovať, že výsledky výskumu je možné aplikovať aj na oblasť edukácie dospelých v oblasti občianskeho vzdelávania, získavania občianskych kompetencií.

Podobne sa tejto oblasti venuje aj L. Hloušková a M. Pol (2008), ktorí uskutočnili výskum zameraný na zistenie účasti na občianskom vzdelávaní, na obsahové zameranie kurzov a zloženie

účastníkov. Jeden z ostatných výskumov bol realizovaný v rámci vedecko-výskumnej činnosti na Katedre andragogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Výstupom tohto výskumu je publikácia, ktorá definuje základné princípy tvorby kurikula, jeho základné charakteristiky a špecifiká z pohľadu vzdelávania dospelých.

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu je identifikácia a analýza kľúčových faktorov, ktoré determinujú tvorbu kurikula v občianskom vzdelávaní dospelých.

Výskumné úlohy

Vo výskume sme si stanovili niekoľko základných tematických oblastí, v rámci ktorých sme formulovali jednotlivé úlohy výskumu. Tieto oblasti nevnímame izolovane, ale vyznačujú sa vzájomnou komplementaritou. Prvá oblasť úloh sa bude týkať cieľov občianskeho vzdelávania dospelých (aké faktory ovplyvňujú ich tvorbu). V druhej oblasti sa budeme venovať úlohám súvisiacich s obsahom občianskeho vzdelávania dospelých (identifikovanie obsahových tém). Treťou oblasťou budú úlohy súvisiace so samotnými poskytovateľmi občianskeho vzdelávania dospelých (princípy tvorby kurikula).

Návrh výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku budú tvoriť poskytovatelia občianskeho vzdelávania dospelých na Slovensku. Predpokladaný počet poskytovateľov je 10. Výber výskumnej vzorky bude kritériový, zámerný, poskytovatelia budú vyberaní na základe vopred určených kritérií – realizujú občianske vzdelávanie dospelých, angažujú sa v občianskej sfére, spadajú do organizácií tretieho sektora (mimovládne organizácie, občianske združenia, neziskové organizácie, iniciatívy a hnutia), orientujú sa na širokú skupinu obyvateľstva a poskytované občianske vzdelávanie sa radí do neformálneho učenia sa.

Výskumné metódy

Výskum bude realizovaný kvalitatívne prostredníctvom troch výskumných metód, ktoré zastrešuje fenomenologická analýza. Fenomenológia viedla ku skúmaniu bežnej skúsenosti človeka, k odhaleniu „každodennosti“ (Gavora, 2006). Cieľom fenomenologickej analýzy je odhaliť prežívanie sveta vybranej skupiny ľudí (pocity, myšlienky, sebauvedomenie človeka, názory, postoje a pod.). Základným princípom fenomenologickej analýzy je výber fenoménu (udalosť, situácia, predmet a i.), s ktorým majú všetci respondenti skúsenosť (Gavora, 2006). V kontexte našej práce hovoríme o občianskom vzdelávaní dospelých ako o danom fenoméne, s ktorým majú respondenti, teda poskytovatelia občianskeho vzdelávania dospelých, skúsenosť.

Fenomenologickú analýzu budeme realizovať prostredníctvom **obsahovej analýzy**, v rámci ktorej budeme využívať dokumenty Európskej Únie, UNESCO, LLL Platform a iných zahraničných organizácií, legislatívne dokumenty na národnej i medzinárodnej úrovni, odborné publikácie (zahraničné i domáce), ktoré sa venujú danej problematike. Na základe týchto dokumentov a publikácií budú určené trendy v občianskom vzdelávaní dospelých, v oblasti cieľov a obsahu. Druhú skupinu materiálov budú tvoriť dokumenty a texty, ktoré sa nachádzajú na internetových stránkach skúmaných poskytovateľov. V rámci obsahovej analýzy bude realizovaná komparácia medzi týmito dvomi skupinami dokumentov – porovnanie trendov s praxou. Výsledky obsahovej analýzy budú slúžiť na vytvorenie teoretického konceptu

občianskeho vzdelávania dospelých v rámci metodického materiálu a na vytvorenie ďalších výskumných nástrojov.

Hlavnou výskumnou metódou nášho výskumu bude hĺbkové **interview** s poskytovateľmi občianskeho vzdelávania dospelých, ktorý absolvovali test nedokončených viet. Cieľom je prostredníctvom otázok zistiť konkrétne fakty a skutočnosti o kurikule občianskeho vzdelávania dospelých, ktoré realizujú v rámci svojej organizácie. Interview bude, z hľadiska štruktúrovanosti, pološtruktúrované interview, ktoré sa najviac využíva v rámci fenomenologickej analýzy. Okrem dopredu pripravených konkrétnych otázok bude priestor aj na otvorené otázky, či otázky vyplývajúce z kontextu rozhovoru a z danej situácie. Interview bude primárne realizované osobne. Takéto interview umožňuje tematickú koncentráciu, a tým aj zefektívnenie zberu údajov. Pološtruktúrované interview predstavuje pružný výskumný nástroj, prostredníctvom ktorého budeme získavať bohatý opis udalostí, situácií a skúseností spojených s otázkami kurikula občianskeho vzdelávania dospelých.

Cieľom interview bude získať čo najviac informácií, názorov a skutočností o tvorbe kurikula občianskeho vzdelávania dospelých, ktoré sa realizuje v danej inštitúcii. Zápis údajov bude prostredníctvom nahrávok a zápiskov. O nahrávaní budú respondenti dopredu informovaní a bude sa realizovať len s ich písomným súhlasom.

ZÁVER

Občianske vzdelávanie dospelých považujeme za dôležitú súčasť vzdelávania dospelých a jeho potenciál vidíme najmä v jeho dynamickosti. Výskumom, ktorý budeme realizovať v rámci dizertačnej práce, chceme prispieť k rozvoju príslušnej časti andragogickej teórie, ako aj k pregraduálnej príprave budúcich andragógov, najmä v rámci blokov predmetov súvisiacich s kultúrno-osvetovou andragogikou. Všetky získané údaje budú spracované do metodického materiálu, ktorý bude zároveň tvoriť teoretickú platformu pre tvorbu kurikula v občianskom vzdelávaní dospelých. Oblasť tvorby kurikula v občianskom vzdelávaní je aktuálna a považujeme za potrebné venovať jej pozornosť.

Literatúra

BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. Praha: Grada. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.

CAGNON, F. – PAGÉ, M. 1999. *Conceptual Framework for an Analysis of Citizenship in the Liberal Democracies, Volume I: Framework and Analysis*. Alberta : CERN. 30 s. ISBN neuvedené

ČORNANIČOVÁ, R. – CHOMOVÁ, S. – STRELKOVÁ, J. – TAZBERÍK, J. 2005. *Revitalizácia kultúrneho života v miestnych a regionálnych podmienkach*. Bratislava : NOC. 89 s. ISBN 80-7121-255-5.

ČORNANIČOVÁ, R. 2010. Potreba vytvoriť moderný výkladový a terminologický slovník. In *Národná osveta*, ISSN 1335-4515, 2010, č. 5-6., s. 26-30.

DROBNÁ, Daniela. 2010. Multidimenzionalita aktívneho občianstva – výzva pre občianske vzdelávanie dospelých v európskom kontexte. In: *Vzdelávanie dospelých v poznatkovu orientovanej spoločnosti*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, ISBN 978-80-555-0152-9, s. 100-106.

EACEA. 2012. *Citizenship education in Europe*. [online] Brussels : EACEA EURYDICE, 2012. 142 s. [cit. 8.10.2015] Dostupné na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf> . ISBN 978-92-9201-246-9.

- GAVORA, P. 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Regent. 240 s. ISBN 80-88904-46-3.
- HLOUŠKOVÁ, L. – POL, M. 2008. Občanské vzdělávání dospělých. In *Učíme se po celý život?*. Brno : Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5859-0. s. 189-203.
- KOPECKÝ, M. 2011. *Občanské vzdělávání dospělých v Evropě. Povaha, funkce a vybrané národní příklady*. Praha : MŠMT. Dostupné na internete: <<http://www.msmt.cz/file/15059>>.
- LEVINE, P. 2013. *Civic Education*. [online] Stanford : Stanford Encyclopedia of Philosophy. [cit. 5.10.2015] Dostupné na: <<http://plato.stanford.edu/entries/civic-education/#CivEduPolAct>>.
- MACHÁČEK, L. – ŠTAVA, E. 2012. *Občianske vzdelávanie a výchova mládeže k občianstvu. Národná správa z medzinárodného výskumu občianskeho vzdelávania ICCS 2009*. Bratislava : NUCEM. 108 s. ISBN 978-80-970261-7-2.
- MACHALOVÁ, M. 2010. *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie*. Brno : Institut medziodborových štúdií IMS Brno. 220 s. ISBN 978-80-87182-10-9.
- O'SHEA, K. 2012. *Slovník pojmů k výchově k demokratickému občanství*. Brno : Masarykova univerzita. 32 s. ISBN 978-80-210-5818-7.
- PRUSÁKOVÁ, V. – SCHUBERT, M. – BONTOVÁ, A. 2014. *Kurikulárne trendy vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica : Belianum, 2014. 125 s. ISBN 978-80-557-0840-9.
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava : Iris. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.
- TORRES, C. A. – DORIO, J. N. 2015. The do's and don'ts of Global Citizenship Education. In *Adult Education and Development Journal*, ISSN 0342-7633. no. 82/2015, p. 4-7.

Autor:

Mgr. Michaela Sládkayová

Katedra Andragogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

michaela.sladkayova@umb.sk

INTELEKTOVO NADANÍ ŽIACI A ICH SOCIÁLNE VZŤAHY V TRIEDACH S RÔZNYMI FORMAMI EDUKÁCIE

Eva Sobotková

Abstrakt

Špecifiká vývinu intelektovo nadaných žiakov môžu v niektorých prípadoch viesť k sociálnym a adjustačným ťažkostiam v školských triedach. Saturácia špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb intelektovo nadaných žiakov preto nemôže spočívať iba v kognitívnej stimulácii, ale aj v podpore zdravého sociálneho a emocionálneho vývinu týchto detí. Cieľom príspevku je pomenovanie niektorých výziev pre psychologický výskum smerom k lepšiemu porozumeniu sociálnych vzťahov intelektovo nadaných žiakov v podmienkach slovenského školstva a zároveň k obohateniu neutíchajúcej diskusie o výhodách a nevýhodách jednotlivých foriem edukácie tejto skupiny detí.

Odborná literatúra tradične poukazuje na špecifické charakteristiky intelektovo nadaných detí v oblasti kognitívnej, ale aj sociálnej a emocionálnej. Práve sociálno-emocionálny vývin intelektovo nadaných detí býva často označovaný za problematický (Laznibatová, Ostatníková, 2010), potenciálne vedúci k adjustačným ťažkostiam nielen v prostredí školskej triedy. Sociálne a emocionálne problémy sú zaraďované aj medzi základné indikátory intelektového nadania, ktoré by si mali odborníci všimnúť pri jeho diagnostike (Lazarová, 2014).

Domáce i zahraničné výskumné práce zamerané na sociálne vzťahy a potreby intelektovo nadaných detí však dlhodobo prinášajú protichodné zistenia. Na jednej strane stojí skupina autorov, ktorých výsledky naznačujú, že nadaní žiaci sa v problematike sociálnych vzťahov a schopností zásadne nelíšia od svojich rovesníkov. Napríklad Lee, Olszewski-Kubilius a Thomson (2012) zistili, že intelektovo nadaní žiaci, ktorí sa zúčastnili špecializovaných vzdelávacích programov pre nadaných, vykazovali porovnateľnú úroveň interpersonálnych schopností ako bežní žiaci a zároveň udávali vysokú mieru spokojnosti so svojimi vzťahmi v rámci školy i mimo nej. Podobne vo výskume z izraelského prostredia sa ukázalo, že nadaní žiaci sa takmer nelíšia v miere sociálnych kompetencií a v miere prežívanej osamelosti od bežných žiakov (Shechtman a Silektor, 2012). Na strane druhej existuje rad výskumov, v ktorých bol naopak u intelektovo nadaných žiakov zaznamenaný výskyt sociálnych ťažkostí. Spomeňme výskum realizovaný v Českej republike, v ktorom nadaní piataci, predovšetkým dievčatá, považovali častejšie ako ich bežní spolužiaci za svoje najväčšie trápenie problémy s priateľmi (Machů, 2013). Konkrétne ich trápili hádky s kamarátmi, prezývky od spolužiakov, neoblúbenosť, odstrkovanie, posmešky a pod. Ako ďalší príklad možno uviesť kanadský výskum zameraný na kvalitu a stabilitu školských priateľských vzťahov intelektovo nadaných adolescentov (Schapiro et al., 2009). Nadaní adolescenti v tomto prípade udávali významne menej spoločne stráveného času, pomoci, stability a blízkosti vo svojich školských priateľstvách ako bežní žiaci. Pokiaľ ide o sociálne ťažkosti nadaných žiakov, medzi výskumníkmi teda nenachádzame konsenzus.

Pri porovnávaní a aplikácii týchto a podobných zistení je samozrejme nutné brať do úvahy metodologické východiská ich autorov. Výskumy sa často líšia v tom, aké nástroje na zisťovanie sociálnych ťažkostí používajú, akí žiaci sú a nie sú do výskumu zapojení, akými edukačnými programami títo nadaní žiaci prechádzajú a pod. V otázke sociálnych problémov nadaných žiakov pritom prostredie zohráva významnú úlohu. Webb (2014) upozorňuje, že v prípade

sociálno-emocionálnych ťažkostí nadaných detí je potrebné rozlišovať medzi endogénnymi a exogénnymi problémami. Ako endogénne problémy označuje tie, ktoré vyvstávajú z vlastných charakteristík nadaného dieťaťa. V tejto súvislosti je často spomínaný koncept asynchrónneho vývinu nadaných detí (Silverman, 1997). Vývinová asynchrónia znamená diskrepanciu, nevyrovnanosť medzi rôznymi aspektmi vývinu nadaných. Často sa týka práve nepomeru medzi dosiahnutou intelektovou a sociálno-emocionálnou úrovňou dieťaťa, čo môže viesť k zvýšenej zraniteľnosti týchto detí v oblasti sociálnych vzťahov. Endogénny typ problémov však Webb (2014) považuje za pomerne zriedkavý. Druhým typom sociálnych problémov nadaných detí sú podľa Webba tzv. exogénne problémy, teda tie, ktoré sú dôsledkom vzájomného pôsobenia medzi vlastnosťami dieťaťa a prostredím, v ktorom sa nachádza. Obzvlášť upozorňuje na kultúrne, postojové a hodnotové podmienky. Ak sú v nesúlade s charakteristikami nadaného dieťaťa, dochádza k problémom. Takto aj tie vlastnosti intelektovo nadaného dieťaťa, ktoré bežne považujeme za jeho silné stránky, sa môžu v nevhodnom prostredí stať príčinou sociálnych ťažkostí. Práve exogénny typ sociálnych problémov sa v živote intelektovo nadaného dieťaťa podľa Webba (2014) vyskytuje častejšie. Z pohľadu zdravého sociálneho vývinu nadaných detí je preto dôležité venovať dostatočnú pozornosť výchovno-vzdelávacím podmienkam, ktoré pre nadané deti naša spoločnosť utvára.

Edukácia nadaných žiakov prebieha v rôznych formách, ktoré predstavujú kontinuum od segregácie v špeciálnych internátnych školách až po úplnú integráciu nadaného žiaka v bežnej triede. Medzi krajnými pólmi tohto kontinua sa nachádzajú pedagogické formy, ktoré viac či menej kombinujú prvky integrovaného a segregovaného prístupu (Dočkal, 2005). Ako v akademickej, tak aj v praktickej sfére majú segregovaná aj integrovaná forma edukácie nadaných svojich zástancov i odporcov. Pokiaľ ide o sociálne vzťahy nadaných žiakov, často sa v argumentácii uvádzajú výhody jednej a nevýhody druhej organizačnej formy výchovy a vzdelávania. Konkrétne ich pomenúva napríklad aj rezort školstva v Konceptii rozvoja nadaných detí a mládeže v SR (2007). Integrovaným formám vzdelávania býva vyčítané okrem iného to, že pre nadané deti je náročnejšie začleniť sa do kolektívu bežných detí, pretože majú odlišné záujmy (Laznibatová, 2001). Oproti tomu voči segregovanej forme vzdelávania sa v literatúre objavuje kritika upozorňujúca na jej možný negatívny dopad na schopnosti nadaných detí fungovať v bežnej spoločnosti. Obdobne ako odborníci vnímajú pozitíva a negatíva segregovaného a integrovaného vzdelávania aj samotní nadaní žiaci. Najčastejšie názory tak, ako boli zistené v skupine amerických nadaných žiakov, približuje tabuľka 1.

Tabuľka 1:Socio-emocionálne výhody a nevýhody segregácie a integrácie z pohľadu nadaných detí

(Adams-Byers, Whitsell, & Moon, 2004)

Segregovaná edukácia		Integrovaná edukácia	
Výhody	Nevýhody	Výhody	Nevýhody
+ Vzájomné porozumenie medzi spolužiakmi	- Nižšie sebavedomie, horšie postavenie v triede	+ Väčšie množstvo a diverzita kamarátov	- Nedocenenie, netolerancia zo strany učiteľov
+ Žiadne uťahovanie si	- Negatívne postoje rovesníkov	+ Príležitosť pomáhať iným	- Posmech, uťahovanie si
+ Pozornosť učiteľov	- Súťaživosť, zahanbenie rovnako nadanými spolužiakmi	+ Vyššie sebavedomie, dobré postavenie v triede	- Pocit nepochopenia

Avšak výskumov, ktoré by sa zamerali na porovnanie sociálnych vzťahov nadaných žiakov v rôznych edukačných podmienkach priamo, nie je mnoho. Zistenia, ktoré máme v súčasnosti k dispozícii, naznačujú, že medzi segregovaným a integrovaným vzdelávaním nemusia byť v oblasti rozvoja sociálnych schopností nadaných žiakov také rozdiely, ako by sa to mohlo javiť pri pomenúvaní spomínaných výhod a nevýhod. Napríklad Saylor a Brookshire (1993) porovnávali sociálnu adjustáciu segregovaných nadaných žiakov a nadaných v bežných triedach, ktorým bolo umožnené akcelerované vzdelávanie. Obe skúmané skupiny udávali približne rovnakú úroveň akceptácie zo strany rovesníkov, ktorá bola vyššia ako u bežných žiakov. Podobne Schechtman a Silektor (2012) zistili, že segregovane a integrovane vzdelávaní nadaní žiaci sa nelíšia v celkovej miere osamelosti, v sociálnom koncepte self, ani vo väčšine ukazovateľov sociálnych kompetencií.

Vyskytujú sa sociálne problémy u intelektovo nadaných žiakov častejšie ako u ich rovesníkov? Je pre intelektovo nadané deti z pohľadu ich sociálneho vývinu niektorá organizačná forma výchovy a vzdelávania vhodnejšia? Pri aktuálnom stave poznatkov o sociálnych vzťahoch a ťažkostiach nadaných žiakov ostáva ešte mnoho otázok nezodpovedaných. Navyše vzhľadom na relatívne výrazné rozdiely v prístupoch rôznych krajín ku koncepcii nadania a k realizácii edukačných programov pre nadaných žiakov (Stockton, 2010; Freeman, 2005) môže byť pomerne skresľujúce jednoducho generalizovať výsledky zahraničných prác na slovenské školstvo. V tejto oblasti preto vidíme priestor pre realizáciu domáceho doktorandského výskumu, ktorý má nielen teoretický, ale aj praktický aplikačný potenciál, a to smerom k optimalizácii edukačných podmienok pre intelektovo nadané deti.

Literatúra

- ADAMS-BYERS, J., WHITSELL, S. S., & MOON, S. M. 2004. Gifted Students' Perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 7-20.
- DOČKAL, V. 2005. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. Praha: Lidové noviny. ISBN 80-7106-840-3.
- FREEMAN, J. 2005. Permission to Be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. In R. J. STERNBERG, & J. E. DAVIDSON, *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, p. 80-97.
- Koncepcia rozvoja nadaných detí a mládeže v SR*. 2007. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- LAZAROVÁ, A. 2014. Diagnostika intelektovo nadaného dieťaťa. *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopsychologických javov v školskom prostredí*, 3, s. 63-73.
- LAZNIBATOVÁ, J. 2001. *Nadané dieťa. Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-32-8.
- LAZNIBATOVÁ, J., OSTATNÍKOVÁ, D. 2010. Nadprůměrné nadání. In V. Lechta, *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, s. 353-371.
- LEE, S.-Y., OLSZEWSKI-KUBILIUS, P., & THOMSON, D. T. 2012. Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), p. 90-104.
- MACHŮ, E. 2013. Radosti a trápení nadaných dětí. *Studia paedagogica*, 18(2-3), s. 125-140.
- SAYLER, M. F., BROOKSHIRE, W. K. 1993. Social, Emotional, and Behavioral Adjustment of Accelerated Students, Students in Gifted Classes, and Regular Students in Eighth Grade. *Gifted Child Quarterly*, 37(4), p. 150-154.
- SHECHTMAN, Z., SILEKTOR, A. 2012. Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted Peers. *Roepers Review*, 34, p. 63-72.
- SCHAPIRO, M. et al. 2009. Competitive Goal Orientations, Quality, and Stability in Gifted and Other Adolescents' Friendships. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), p. 71-88.
- SILVERMAN, L. K. 1997. The Construct of Asynchronous Development. *Peabody Journal of Education*, 72(3&4), p. 36-58.
- STOCKTON, J. C. 2010. Education of Mathematically Talented Students in Hungary. *Journal of Mathematics Education at Teachers College, Fall-Winter*(1), p. 1-6.
- WEBB, J. T. 2014. Gifted Children and Adults - Neglected Areas of Practice. *The Register Report*.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0899/15: Kariérové cesty absolventov vzdelávacích programov pre intelektovo nadané deti: voľba štúdia a povolania

Autor:

Mgr. Eva Sobotková

Ústav aplikovanej psychológie, Fakulta sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave

Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie
Cyprichova 42
831 05 Bratislava
sobotkova1@uniba.sk

JAZYKOVÁ A LITERÁRNA GRAMOTNOSŤ PREDŠKOLÁKOV Z POHĽADU UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Jana Venzelová

Abstrakt

V príspevku popisujeme metodologickú prípravu pedagogického výskumu dizertačnej práce. Prostredníctvom viacerých výskumných metód sa snažíme nájsť komplexnú odpoveď na otázku, aký je aktuálny stav jazykovo-pregramotných schopností detí pri vstupe do základnej školy a aký je ich súlad s výkonovými štandardami vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia. Bližšie popíšeme dôležité výskumné zistenia vyplývajúce z obsahovej analýzy a metódy ohniskových skupín, ktorou sme zisťovali názory učiteľov predprimárneho vzdelávania. Závery výskumu nám poskytnú ucelený obraz o gramotnosti dieťaťa, ktorý plánujeme využiť na revíziu výkonových štandardov v predprimárnom vzdelávaní a pri špecifikácii kompetencií dieťaťa na konci vzdelávania v oblasti Jazyk a komunikácia.

Úvod

V rámci dizertačnej práce sa zameriavame na deti predškolského veku, ktoré v nasledujúcom školskom roku nastúpia do základnej školy. Zaujímá nás aktuálna úroveň ich jazykov-kognitívnych pregramotných schopností a ich súlad so vzdelávacími štandardami v oblasti Jazyk a komunikácia. Na skúmanie tohto javu sme v metodologickej príprave použili princíp triangulácie. „*Spôsob overenia validity dát pomocou viacerých výskumných metód*“ (Gavora a kol., 2010, s.1). Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 317) trianguláciu definujú ako využitie rôznych metód pri skúmaní jedného problému, aby sa zvýšila validita získaných dát. Trianguláciu môžeme využiť z rôznych teoretických perspektív pri skúmaní jedného problému alebo ako kombináciu dvoch metodologických prístupov – kvantitatívneho a kvalitatívneho. Vybrali sme metódy, ktoré sa navzájom podporujú a nadväzujú. Cieľom príspevku je zverejniť čiastkové zistenia skúmanej problematiky výskumu k dizertačnej práci.

V predškolskom veku priamo o bazálnej gramotnosti hovoriť nemôžeme. Dá sa však hovoriť o pregramotnosti. Ide o tú časť gramotnosti dieťaťa, ktorá sa rozvíja už v predškolskom veku. Bazálnu gramotnosť vo všeobecnosti chápeme ako zručnosť čítať, písať a počítať a viaže sa na povinnú školskú dochádzku. S ohľadom na predškolský vek môžeme hovoriť o procesoch počiatočného čítania a písania. Jazyková a literárna gramotnosť sa koncepčne zjednotila. Podľa Zápotočnej a Petrovej (2016) zohráva dôležitú úlohu pri rozvíjaní jazykových schopností detí s využitím potenciálu inovovaného štátneho vzdelávacieho programu v predprimárnom vzdelávaní. Ako tvrdí Helus (2009), ide zásadne o dieťa, pretože na ňom sa ukazuje, ako bola edukácia účinná a vzhľadom k tomu aj plánovaná.

Metodologická príprava – prvý krok k pedagogickému výskumu

Metodologickej príprave projektu výskumu predchádzalo dlhodobé štúdium dostupnej domácej a zahraničnej literatúry a výskumov. Tým sa vyšpecifikovali a stanovili teoretické hranice výskumu. Zo všeobecného výskumného problému sme definovali hlavný cieľ výskumu, ktorým je „*overiť a zhodnotiť ako vzdelávacie štandardy v oblasti Jazyk a komunikácia korešpondujú s jazykovo-kognitívnymi pregramotnými schopnosťami detí na konci predprimárneho vzdelávania.*“ Objasniť pregramotnosť chceme prostredníctvom štyroch výskumných metód – obsahová analýza, metóda ohniskových skupín (focus groups), dotazník,

test. V tomto príspevku sa bližšie budeme venovať obsahovej analýze textu a metóde ohniskových skupín. Sformulujeme závery z doterajších zistení, stručne popíšeme konkrétne metódy. Vybrali sme výskumné metódy, ktoré majú kvalitatívny aj kvantitatívny charakter (Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Oblasti výskumu podľa vybraných metód

OBLASŤ výskumu:	Metóda:	Špecifický cieľ :
1.	Obsahová analýza (kval.)	Opísať, špecifikovať a porovnať vzdelávacie štandardy v oblasti Jazyk a komunikácia na základe obsahovej analýzy.
2.	Metóda ohniskových skupín (kval.)	Zistiť názory učiteľov predprimárneho vzdelávania na vzdelávacie štandardy v oblasti Jazyk a komunikácia a na úroveň gramotnosti detí v predškolskom veku.
3.	Dotazník (kvant.)	Zistiť názory učiteľov primárneho vzdelávania na úroveň jazykových spôsobilostí detí na prahu vzdelávania (pri nástupe do 1. ročníka ZŠ).
4.	Test (kvant.)	Zistiť úroveň gramotnosti detí predškolského veku na základe testu prediktorov gramotnosti.

Zdroj: Vlastné spracovanie

Oblasti výskumu a metódy sú v logickej štruktúre, nadväzujú a vzájomne sa podporujú. Východiskovou metódou bola obsahová analýza. V prvej časti sme porovnávali Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) a inovovaný Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Reforma v roku 2008 za sebou nechala veľa nevyjasnených otázok. Konkrétne materské školy sa vyrovnávali s tým, že kurikulárnym dokumentom sa stal Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Tento dokument prešiel veľkými úpravami od pôvodného programu a ako konštatuje Lynch (2016), po prvýkrát vo svojej histórii sa prijalo dvojúrovňové kurikulum a začali sa tvoriť školské vzdelávacie programy. Očakávaným dôsledkom náhlejšej zmeny kurikula bolo rozsiahle pripomienkovanie a rôzne typy analýz, ktoré verifikovali, že kurikulum má nedostatky a je potrebné ho inovovať, zmeniť alebo úplne nahradiť. Podľa Kosovej (2015) nedostatky vyplývali:

- z tvorby kurikula bez nezávislých odborníkov a učiteľov,
- nepredloženia kurikula k verejnej diskusii,
- z faktu, že kurikulum nebolo pilotne overené a následne upravované podľa potrieb vyplývajúcich z praxe.

Súčasný Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách bol schválený 6. júla 2016. Po pilotnej fáze zavádzania vzdelávacieho programu sa od septembra školského roka 2016/2017 zaviedol do materských škôl ako inovovaná forma výchovno-vzdelávacieho programu. Na rozdiel od predošlého vzdelávacieho programu v rôznych častiach štruktúry ako aj obsahu. Zmenám predchádzala presnejšia analýza, pilotné zavádzanie, ako aj pripomienkovanie zo strany učiteľov z praxe. „*Hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej, kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti*“ (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 6). Profil absolventa je koncipovaný ako požiadavky na školskú spôsobilosť dieťaťa. Môžeme konštatovať,

že tento program smeruje k dieťaťu jednotlivcovi a k jeho individuálnej osobnosti. Je definovaný vzdelávacími štandardmi v jednotlivých vzdelávacích oblastiach. Kompetencie, čiže požiadavky na kombináciu vedomostí, zručností a postojov sú vyjadrené v kľúčových kompetenciách podľa návrhu a odporúčania Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových zručnostiach pre celoživotné vzdelávanie. Nie sú bližšie špecifikované vo vzdelávacích oblastiach. V druhej časti obsahovej analýzy sme sa zamerali na nadväznosť štátnych vzdelávacích programov na dvoch stupňoch vzdelávania – na predprimárny a primárny stupeň. Príprava inovácie predprimárneho vzdelávacieho programu predikovala zmenu v štruktúre vzdelávacích oblastí. Z troch pôvodných vzdelávacích oblastí perceptuálno-motorickej, kognitívnej a socio-emocionálnej v súčasnosti inovovaný program definuje sedem vzdelávacích oblastí nadväzných na primárny stupeň vzdelávania:

1. Jazyk a komunikácia.
2. Matematika a práca s informáciami.
3. Človek a príroda.
4. Človek a spoločnosť.
5. Človek a svet práce.
6. Umenie a kultúra.
7. Zdravie a pohyb.

Jednotlivé vzdelávacie oblasti reprezentujú základné obsahy ľudskej kultúry a pokrývajú všetky aspekty kultúrnej gramotnosti, ktoré sa budú kontinuálne rozvíjať na vyšších stupňoch vzdelávania. Obsah jednotlivých vzdelávacích oblastí pokrýva a vyčerpáva komplexne celý obsah vzdelávania v materskej škole. Na primárnom stupni sú vzdelávacie oblasti doplnené o vzdelávaciu oblasť Človek a hodnoty. V jednotlivých vzdelávacích oblastiach sú zadané výkonové a obsahové štandardy. Obsahové štandardy nie sú spracované len v prepojení na jeden výkonový štandard. Vzťahujú sa k viacerým výkonovým štandardom. Je to cieľová požiadavka na dieťa v pozorovateľných a hodnotiteľných výkonoch. Bližšie sme analyzovali vzdelávaciu oblasť Jazyk a komunikácia. Čo sa týka nadväznosti štandardov predprimárneho a primárneho vzdelávania, v 10-tich výkonových štandardoch predprimárneho vzdelávania sme nenašli nadväznosť na žiaden výkonový štandard primárneho vzdelávania. Ide o výkonové štandardy:

1. Dokáže jednoducho vysvetliť, prečo je písaná reč dôležitá a uvedie jednoduché príklady.
2. Odpovedá na otázky nad rámec doslovného významu textu a dokáže predvídať dej, domýšľať (dedukovať) obsah, aplikovať informácie z textu v prenesených situáciách a pod.
3. Uvažuje nad informáciami prezentovanými prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, porovnáva ich s vlastnou skúsenosťou a s tým, čo vie z iných zdrojov.
4. Vie primerane vysvetliť rozdiel medzi fiktívnymi a skutočnými príbehmi zo života.
5. Dokáže vysvetliť prenesený (symbolický) význam jednoduchých slovných spojení.
6. Používa knihu správnym spôsobom.
7. Kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyby dlane a prstov.
8. Kreslí grafomotorické prvky vyžadujúce pohyb zápästia.
9. Pri kreslení a grafomotorických činnostiach sedí vzpriamene, vzdialenosť očí od podložky je primeraná.
10. Pri kreslení a grafomotorických činnostiach drží ceruzku správnym spôsobom a vyvíja primeranú intenzitu tlaku na podložku.

Metóda ohniskových skupín – focus groups

Výskumná metóda použitá v tejto oblasti výskumu je kvalitatívna, nazývaná aj „*focus groups*“. Ide o skupinové interview, v našom prípade pološtandardizované, ktoré sa využíva vo

výskume často, lebo umožňuje výskumníkovi metodologický kompromis medzi normou a teóriou v intenciách otvorených systémov. Nie je nutné, aby sa v skupine dosiahol súhlasný názor, ale ani to, aby sa dospelo k rozporu. Jednou z charakteristík ohniskových skupín podľa Zelinu (1998) je realizácia v skupine 6-8 participantov. V druhej oblasti výskumu, v ohniskových skupinách, sme zisťovali, aké sú názory učiteľov predprimárneho vzdelávania na vzdelávacie štandardy v oblasti Jazyk a komunikácia a na úroveň jazykovo-kognitívnych schopností detí v predškolskom veku. Vybrali sme materské školy, ktoré boli v školskom roku 2015/2016 zapojené do pilotného programu zavádzania štátneho vzdelávacieho programu. Na žiadosť v rámci výskumu nám Štátny pedagogický ústav zaslal zoznam materských škôl, z ktorých sme oslovili viaceré. Ich počet sa celkovo pohybuje okolo 350 na celom Slovensku. Vybrali sme 3 materské školy, ktoré súhlasili s realizáciou výskumu. Z demografického hľadiska sme vybrali materské školy na východe, strede a západe Slovenska. Riaditeľom bol zaslaný skriningový dotazník, ktorý následne mohli vyplniť tlačenou alebo elektronickou formou. Po vyplnení skriningového dotazníka učelia definovali problémové oblasti v skúmanej problematike:

- chybná výslovnosť, artikulácia,
- používanie nespisovných slov,
- žiadna spolupráca rodičov s logopédom,
- deti nevedia identifikovať hlásky v slove,
- podrobne, no nelogicky spracovaná vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia,
- vzdelávacie štandardy sú špecifikované ambiciózne.

Výskum sme realizovali v mesiacoch november – december 2016. Výskumu sa zúčastnilo 13 participantov. Išlo o riaditeľky a učiteľky predprimárneho vzdelávania s úplným stredným alebo vysokoškolským vzdelaním. Medzi participantmi výskumu sa zúčastnili aj učiteľky, ktoré doteraz nemali skúsenosť s inovovaným vzdelávacím programom (ukončili štúdium, pracovali mimo odbor a pod.). Na druhej strane boli učiteľky s dlhoročnou praxou, ktoré vedeli porovnať súčasný vzdelávací program s pôvodnými vzdelávacími programami. Vekový rozdiel medzi participantmi nenarušil priebeh výskumu. Participant si svoje názory vedeli odborne zdôvodniť bez ohľadu na dĺžku praxe alebo vzdelanie. S ohľadom na realizovaný výskum môžeme konštatovať, že ohniskové skupiny vo väčšom počte ovplyvňujú aktivitu participantov. V hárku o neverbálnych prejavoch, ktorý sme použili vyplynuli nasledujúce skutočnosti, ktoré ovplyvňovali priebeh výskumu:

- v prípade, ak sa nachádzala v skupine riaditeľka, participant sa nevyjadrovali spontánne, bolo vidieť snahu vyjadrovať sa odborne a kontrolovali správnosť svojich vyjadrení prostredníctvom očného kontaktu s riaditeľkou,
- v početnejšej skupine boli stále 2 respondenti aktívnejší než ostatní zo skupiny,
- pri menšej skupine nedochádzalo k odklonu od otázky,
- v neformálnom prostredí sa účastníci cítili uvoľnene, čo neznižovalo kvalitu odpovedí,
- respondenti so stredoškolským vzdelaním svoje výpovede častejšie smerovali k praxi,
- respondenti s praxou do 4 rokov reagovali na otázky vecne, vedeli svoje odpovede obhájiť, neodpovedali nad rámec položenej otázky.

Z časového hľadiska trval výskum v ohniskových skupinách asi hodinu. Výskumník je v role moderátora. Základom je komunikácia a priama interakčná situácia sociálnych rol. Vo výskume sme si stanovili tematické okruhy. Otázky smerujúce k teórii a otázky smerujúce k praxi.

Názory učiteľov predprimárneho vzdelávania a gramotnosť

Participantí uvádzali pri prvej skúsenosti s inovovaným ŠVP skôr negatívnu skúsenosť. Za negatívum inovovaného vzdelávacieho programu považujú zavedenie nových terminologických pojmov. Dieťa na konci predprimárneho vzdelávania v oblasti Jazyk a komunikácia podľa učiteľov predprimárneho vzdelávania vie:

- čisto rozprávať, správne vyslovovať hlásky, používať spisovný jazyk,
- vie vyjadrovať svoje myšlienky,
- vie používať reč v širšom prostredí,
- naučí sa formálne frázy,
- vie, že hovorenú reč možno zapísať na papier, a tým ju uchovávať,
- snažia sa písať,
- súvisle sa vyjadrovať, poznať pravidlá dialógu,
- má správny úchop, rozvinuté motorické zručnosti pri budúcom písaní,
- rozumie čítanému textu, vie ho reprodukovať.

Odpovede participantov opisovali konkrétne kompetencie dieťaťa v oblasti Jazyk a komunikácia. Ak ide o definovanie pojmu kompetencia, participantí prejavili vedomosť o tomto pojme. Dá sa konštatovať, že participantí v praxi pociťujú, že kompetencie nie sú špecifikované na jednotlivé úrovne schopností. Vzhľadom na kompetencie uvedené v inovovanom vzdelávacom programe sa participantí zhodli na tom, že u detí predškolského veku je potrebné vytvárať len elementárne základy týchto kompetencií. Vyplýva to aj zo samotného východiskového dokumentu – Kľúčové zručnosti pre celoživotné vzdelávanie z odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady. Otázkou však je, či majú deti vedieť čítať a písať v predškolskom veku.

Učítelia predprimárneho vzdelávania vybrali 10 výkonových štandardov, ktoré sú náročné na splnenie pre dieťa na konci predprimárneho vzdelávania, resp. s ktorými deti na konci predprimárneho vzdelávania majú problém. Porovnali sme ich s výkonovými štandardmi, ktoré vychádzajú zo zistení obsahovej analýzy. Konsenzus sme identifikovali pri štyroch výkonových štandardoch:

Z pohľadu učiteľov sa inovovaný vzdelávací program posunul dopredu od pôvodného a zanecháva dobrý dojem u učiteľov, ktorí boli zapojení do pilotnej fázy. Zistením v tejto oblasti bolo to, že výkonové štandardy sú prepracované, ale ich plnenie učítelia berú ako nedosiahnuteľné z hľadiska individuálnych podmienok na realizáciu. Pri problémových výkonových štandardoch je potrebné bližšie špecifikovať. Odporúčania vyplývajúce z tejto oblasti výskumu smerujú učiteľom predprimárneho vzdelávania, ktorí vidia náročnosť v inovovanom vzdelávacom programe. Dôležité je mať špecifikovaný výkonový štandard a jeho dôsledná príprava v rámci praktickej činnosti prostredníctvom vzdelávacej aktivity. Odporúčania smerujú aj tvorcom vzdelávacích programov, ktorí sú zodpovední za obsah vzdelávania v predprimárnom vzdelávaní. Spresnenie a definovanie výkonových štandardov by pomohlo učiteľom v praxi.

ZÁVER

Ďalšími metódami, ktoré vo výskume použijeme, je dotazník a test. Pri dotazníku ide o metódu rýchleho zberu informácií. Skúmať budeme názory učiteľov 1. ročníka základnej školy na gramotnosť detí prichádzajúcich z materskej školy. Zo širokej škály rôznych testov a diagnostických nástrojov skúmajúcich pripravenosť detí predškolského veku na základnú školu sme zvolili test, ktorý obsahom zodpovedá obsahu vzdelávania v oblasti Jazyk a komunikácia v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Ako

tvrdia Zápotočná a Petrová (2010), problematika gramotnosti si v priebehu posledných desaťročí získala trvalé miesto v predškolskom vzdelávaní a stala sa jednou z kľúčových tém.

Literatúra

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978–80–223–2951–4.

HELUS, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. vyd. Praha : Portál, 288s. ISBN 978-80-7367-628-5.

KOSOVÁ, B. 2015. Implementácia reformy kurikula – problém alebo aktuálna výzva pre učiteľov a vysoké školy. In *Nové výzvy pro předškolní pedagogiku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. ISBN 978-80-7454-560-3

LYNCH, Z. 2016. Ambivalentnosť dimenzií kurikula materskej školy ako otázka reálnej existencie budúcej generácie. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, roč. LXX, č. 4, s. 3-11.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2013. *Pedagogický slovník*. 7.vyd. Praha: Portál, 395s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2016. 112s. [cit. 2017.11.1] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/SVP_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10A0_6jul2016.pdf>

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2008. 37s. [cit. 2017.11.1] : Dostupné na internete:<http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf >

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRIMÁRNE VZDELÁVANIE – 1.STUPEŇ ZÁKLADNEJ ŠKOLY. [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2015. 27s. [cit. 2017.11.1] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_pv__2015.pdf>

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2010. Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 91 s. ISBN 978-80-8082-404-4.

ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ, Z. 2016. *Jazyk a komunikácia*. Bratislava : ŠPÚ, 25s. ISBN 978–80–8118–175–7.

ZELINA, M. 1998. Interview v edukačnom výskume. In ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Iris : Bratislava, s. 115-121. ISBN 80-88778-73-5.

Autor:

Mgr. Jana Venzelová

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

jana.venzelova@umb.sk

LEGITIMIZACE VZDĚLÁVACÍCH NÁROKŮ - MOŽNOSTI „PRAGMATICKE SOCILOGIE“

Jitka Wirthová

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit možnosti „pragmatické sociologie“ (Luc Boltanski, Laurent Thévenot, Paulus Blokker a další) při analýze ideových východisek vlivných dokumentů a aktérů, kteří rozhodují o podobě cílů vzdělávání v současných kurikulárních dokumentech. Nejprve bude stručně představen plánovaný disertační projekt, do kterého je zasazena parciální analýza ospravedlnování a legitimizace vzdělávacích nároků. Dále na předběžné analýze vlivného dokumentu *Education at a Glance* (OECD, 2016) bude ukázána možnost a limity aplikace konceptu „orders of worth“, který by mohl nabídnout vhodný analytický rámec při studiu formování vzdělávacích nároků.

ÚVOD

V procesu globalizace, která středoevropský prostor zasáhla zejména po pádu komunismu, v důsledku proměny charakteru značné části veřejných politik a dalších vlivů, se proměňoval a stále proměňuje i význam vzdělávání. Do procesu tvorby vzdělávacích reforem stále častěji zasahují aktéři z různých sfér, které byly dříve považovány za vzdělávání vnější. Skrze kurikulární reformu a její četné aktualizace se představitelé nejen autorizované vzdělávací politiky (ministerstva, pověřené ústavy a další) snaží zavádět nové cíle, které by měly novým požadavkům (nejčastěji vágně definovaným „nárokům doby“) vyhovět. Kromě autorizovaných aktérů přibývá i „neautorizovaných“ (Levinson et al., 2009), kteří si zajišťují různými způsoby vliv v současném pedagogickém diskursním prostoru.

Nové vzdělávací cíle, které jsou výsledkem netransparentního formování autorizovanými a neautorizovanými aktéry se ovšem jeví být v některých případech značně problematické a vytvářejí určité tenze. Plánovaná disertační práce proto vychází z předpokladu diskursního formování různých významů vzdělávání a vzdělávacích cílů a chce se zaměřit na proces tvorby těchto významů (Ball, 2008, Popkewitz, 2014). Skrze analýzu ideových východisek, typu uplatněného vědění a repertoárů ospravedlnění se pokouší zjistit způsob legitimizace takových vzdělávacích nároků, které se stávají součástí závazných kurikulárních dokumentů.

Klíčovým úhlem pohledu plánované disertační práce není, jak co nejlépe tyto nároky implementovat do školních plánů, ale pojmout je jako součást pedagogického diskurzu, do kterého mají přístup různí institucionální aktéři (vedle státu například vlivné mezinárodní organizace, nezisková a podnikatelská sféra). Z tohoto hlediska se jeví jako velmi důležité pro porozumění formování nároků, požadavků a cílů vzdělávání zkoumat definice těchto nároků a jejich ospravedlnění, které jednotliví aktéři současného diskurzu produkují.

Jako výchozí materiál pro analýzu budou použity takové dokumenty, které jsou klíčové pro rozhodování na úrovni vzdělávací politiky, tedy konkrétně textové dokumenty, které mají přímé důsledky na podobu vzdělávacích nároků v českém vzdělávacím prostředí.

Tento přístup není zcela nový. Řada badatelů se věnuje problematickým nárokům v současném diskurzu a nabízí bohaté porozumění příčinám či faktorům jejich formování. (například Aasen – protichůdné režimy vědění, Kašćák – neoliberální governmentalita, Keller – rozporné sociální a ekonomické zadání, Nillson, Whillborg – spor směnné a užitné hodnoty, Petrusek – křížení

paradigmat v jednom diskurzu, Strouhal – antinomičnost pedagogických diskurzů, Šíp – spor ranně a pozdně moderního paradigmatu a mnoho dalších).

Pro svoji práci hledám takové nástroje, které umožňují porozumět, jak takové nároky vznikají a jakým způsobem jsou legitimizovány. Pro uplatnění vícedimenzionálního pohledu, který by umožnil všimnout si širšího spektra aktérů, kteří mají vliv v pedagogickém diskurzu, a všimnout si jejich hodnotových východisek při definování vzdělávacích nároků, bych chtěla ověřit aplikovatelnost analytického modelu „orders of worth“ Boltanského a Thévenota (1999, 2006).

“Pragmatická sociologie“

Tzv. „pragmatická sociologie“ se rozvíjí ve Francii od 80. let minulého století zejména díky sociologům Lucu Boltanskému a Laurentu Thévenotovi. V devadesátých letech doznal tento přístup značného mezinárodního ohlasu díky publikaci společné práce zmíněných sociologů *De la Justification* (1991) a největšího uznání mezinárodní sociologické komunity dosáhl anglickými překlady *The New Spirit of Capitalism* (2005) a *On Justification* (2006). V současnosti je tato teorie aplikována na různorodá témata a sociologické oblasti, například sociologie konstitucí (Blokker, Brighenti, 2011), vzdělávání (Anagnostopoulos et al., 2016), dětství (Garnier, 2014). „Pragmatická sociologie“ vychází zejména z kritiky teoretického systému Pierra Bourdieua, jehož přístup je považován za příliš deterministický, neumožňující aktérovi se vymanit z úzce personálních ani strukturálních omezení. Navazuje na interpretativní sociologický proud (Delanty, 2011) a „obrat k jazyku“ (Boltanski, 2008).

Aktér

Aktér v uvedeném sociologickém přístupu je pojímán jako vybavený kompetencemi (morálními, kritickými), kterými je schopen vymanit se z úzce individuální i strukturální podmíněnosti - jedná na základě situace a vybírá z dostupného repertoáru vědění ve společnosti. V situacích, kdy dochází k naložení společenského řádu, kdy se nejčastěji objevuje potřeba kritiky a ospravedlnění, aktér mobilizuje ze společensky dostupného repertoáru různé „řády hodnot“, kterými je schopen to, co je ve sporu, kritizovat nebo ospravedlnovat s odkazem na takový stupeň obecnosti, který je akceptovatelný i pro druhou stranu. Tím se zároveň musí zříci určitých personálních zájmů, a vystupuje z toho, co se ukazuje ve sporu jako nerelevantní. Pomocí těchto řádů lze legitimizovat, ale i delegitimizovat to, co by mělo být považováno za hodnotné. Proto se domnívám, že v tomto teoretickém rámci lze uvažovat o procesu formování vzdělávacích nároků – jak jsou obhajovány, ospravedlnovány a legitimizovány na základě situací společenských tenzí, kdy je školství kritizováno, že nedostatečně reaguje na „požadavky doby“ a jsou navrhovány nové „hodnotné“ vzdělávací cíle. Tento model umožňuje přístup nejen k těmto novým vzdělávacím nárokům, ale i ke spektru užívaného vědění, repertoáru angažovaných hodnot aktérů, kteří vstupují do současného pedagogického diskurzu a zajišťují si v něm vliv.

Role badatele

V pragmatické sociologii se značně zpochybňuje i role badatele jakožto toho, který by měl disponovat nějakým vyšším, pravdivějším věděním, kterým by byl schopen „demaskovat“ naivní představy aktérů nebo hegemonní ideologie mocných. Vědec by si měl zajišťovat vědeckost spíše „odstupem“ od situace, od užívaných řádů a snažit se zkoumat „kritický prostor“ co možná nejkompletněji rekonstruovat (Boltanski, 2008, s. 75). Protože badatel již „nepřevádí“ zjištěná data na vyšší či zázší skryté esence, všimá si užívaného vědění v dané situaci, v daném diskurzu – a toto vědění je pluralitní. Badatel zkoumá repertoár angažovaných

společenských hodnot, což mu umožňuje rekonstruovat prostor veřejných debat (v tomto případě edukačních) s ohledem na užívané společenské legitimizace.

„Orders of worth“

Analytický rámec „orders of worth“ (nebo také „modes of justifications“ (Boltanski, Thèvenot, 2006)) byl vytvořen a sestaven na základě rozsáhlých empirických výzkumů a propojení s teoriemi morální a politické ekonomie (Boltanski, Thèvenot, 1999). Vychází z předpokladu, že vědění sociálních věd se prosazuje ve veřejných diskurtech a spoluprotvoří dostupné a užívané vědění při kritice a ospravedlňování. V původní podobě tento rámec tvoří šest „řádů hodnot“: „Inspired, Domestic, Civic, Opinion, Market a Industrial“, který byl později upravován a rozšiřován (Lamont, Thèvenot, eds, 2000, Boltanski, 2006).

Schéma 1: „Řády hodnot“ podle Boltanského a Thèvenota

Table 1 Orders of worth

	<i>Inspired</i>	<i>Domestic</i>	<i>Civic</i>	<i>Opinion</i>	<i>Market</i>	<i>Industrial</i>
Mode of evaluation (worth)	Grace, nonconformity, creativeness	Esteem, reputation	Collective interest	Renown	Price	Productivity, efficiency
Format of relevant information	Emotional	Oral, exemplary, anecdotal	Formal, official	Semiotic	Monetary	Measurable: criteria, statistics
Elementary relation	Passion	Trust	Solidarity	Recognition	Exchange	Functional link
Human qualification	Creativity, ingenuity	Authority	Equality	Celebrity	Desire, purchasing power	Professional competency, expertise

souhrn sémantických deskriptorů, které umožňují identifikaci přítomnosti daných řádů je dostupný v publikaci *On Justification* (Boltanski, Thèvenot, 2006, s. 159-211).

Analýza

Dokumentů, které mají v České republice přímý vliv na podobu vzdělávacích cílů, je mnoho a pocházejí od diverzifikovaných aktérů, ze sféry přímo autorizované vzdělávací politiky (pověření tvůrci národního kurikula), ale i ze sfér vnějších, neautorizovaných, přesto velmi vlivných. Pro tento příspěvek byl vybrán dokument mezinárodní organizace OECD: *Education at a Glance 2016* (EaG, 2016), který patří v České republice mezi významné argumentační materiály pro inovace v kurikulu. Zatímco data z těchto dokumentů (EaG vychází každý rok) jsou popsána dobře (například Kleňhová et al., 2010), analýz způsobů legitimizace a ospravedlňování zavádění nových vzdělávacích cílů v těchto dokumentech je v České republice znatelně méně i v mezinárodním srovnání. V zahraničí se kritickému zkoumání EaG věnovala například Gorur (2015). V širším pohledu se vlivu OECD na vzdělávací politiky zabývali například Ball (2008), Kaščák a Pupala (2012), Takayama (2013) a další.

Analýza provedená na tomto dokumentu byla ohraničena zejména těmi pasážemi, ve kterých byly nejvíce patrné legitimizační výroky, jednalo se o strukturální části textu: „Foreword“ a „Editorial“. Nejprve byly určeny významové segmenty, (v délce od jednoho slova, po ukončenou větu), které nesly význam obhajování, následně byly okódovány jedním nebo více

deskriptory určitého „řádu hodnot“. Tato analýza splňovala nároky na evidenci jen částečně, jednalo se o předvýzkum, který byl důležitou částí zamýšlené doktorské práce. Interpretace zjištěných souvislostí se týkala pouze EaG 2016 a to pouze jeho vybraných strukturálních částí.

Interpretace

Nejvíce mobilizovaným „řádem hodnot“ byl v dokumentu identifikován „Industrial order“ a „Civic order“, ve výrazné menšině byl zaznamenán „Market order“ a výskyt „Domestic“, „Opinion“, a „Inspired“ řádů byl prakticky nulový. Z hlediska interpretace bylo zajímavé četné zastoupení kombinování jednotlivých řádů hodnot v jednom významovém segmentu. Pokud by byly tyto segmenty dále děleny pro identifikaci pouze jednoho řádu hodnot, ztratily by schopnost nést význam v kontextu a to by značně posunulo porozumění textu dokumentu. Z tohoto důvodu nebyly kombinované řády zahrnuty do identifikace užití jednotlivých řádů hodnot v textu, ale byly zachovány a interpretovány zvlášť. Jednalo se například o tyto segmenty: „privat and social returns“ (Občanský i Industriální řád); „building effective and equitable systems“ (Industriální i Občanský řád); „enhance individuals' social and economic prosperity“ (Občanský i Industriální řád)). Tuto kombinovanou podobu některých ospravedlnění lze omezeně interpretovat jako indikátor určitého převádění některých „hodnot“ na jiné hodnoty, které je typické v nějakém diskursivním prostoru (v tomto případě normativní vzdělávací diskurz jedné vlivné mezinárodní organizace). Tato omezená interpretace konvenuje se zjištěními jiných badatelů na příkladu jiných zemí a jiných organizací (například Anagnastopoulos et al. (2016) identifikovali převod občanských hodnot na industriální v diskurzu vzdělávací politiky ve skandinávském prostoru).

V těchto a jiných segmentech se ale také ukazoval jiný zajímavý jev, a to, že ne všechny ospravedlnění se „vešly“ do daného analytického rámce Boltanského a Thèvenota. Hodnoty, které autorům z týmu OECD stálo za to v analyzovaném textu ospravedlňovat, jako „privat returns“, „individuals' prosperity“, „character qualities“ a další, jsou hodnotami individuálního osobnostního rozvoje, který je logicky součástí pedagogického myšlení, ale nedá se plně charakterizovat deskriptory z řádu „Inspired“, který současně funguje na principu nonkonformity, emocionality, vášně, nepopsatelné exaltace aj. (Boltanski, Thèvenot, 2006). Tyto charakteristiky plně hodnotu osobnostního rozvoje nevystihují; z použitého rámce vypadávají jakékoli střízlivé vzdělávací požadavky jako sice hodnotné pouze pro individuum, ale nespádající do řádu personální emotivity. Autorka příspěvku se domnívá, že to souvisí se specifickou povahou vzdělávání a jeho účelu, v jehož základu je hluboko zakotvená základní ambivalence mezi nárokem sloužit reprodukci společnosti nebo osobnímu rozvoji. Analytický model vytvořený Boltanským a Thèvenotem se primárně týká ospravedlňování a legitimizací hodnot ve veřejném prostoru, kde se z logiky věci apeluje na veřejné blaho, společné hodnoty, angažují se generalizované společné řády hodnot (byť jsou tyto řády pluralitní), zatímco hodnoty individuálního rozvoje, které by byly přínosem primárně pro jedince, tento model nepostihuje. Toto je zřejmě hlavní limit užívání modelu „orders of worth“ v pedagogickém diskursivním prostoru, který obsahuje i ospravedlňování hodnotou osobnostního rozvoje.

ZÁVĚR

Jako hlavní přínos aplikace modelu se jeví možnost pluralizovat porozumění struktúře daného diskurzu. Umožňuje postihnout více aktérů i více dimenzí obhajování, ospravedlňování a legitimizačních strategií, které tito aktéři produkují. Umožňuje vyhnout se zkreslení jednodimenzionálního pohledu na vzdělávací diskursivní prostor, definovaný jednou převládající logikou. Jako hlavní limit aplikace tohoto modelu se ale ukázala absence možnosti postihnout

specifika vzdělávacích debat a to jsou vzdělávací cíle, které jsou přínosem primárně pro jedince a ne pro reprodukci společenského řádu.

Otázkami pro další postup výzkumu jsou zejména výběr dalších vhodných textových materiálů, jejich množství a charakter: strategické dokumenty autorské a neautorské. Dále úroveň vzdělávací politiky, ze které bude výzkum vycházet: kurikulární dokumenty, strategické národní dokumenty, mezinárodní strategické dokumenty. A v neposlední řadě možnost kombinované interpretativní metodologie, která by umožnila překročit limity uvedené výše.

Literatura

- AASEN, P., PRØITZ, T. S., SANDBERG, N. 2014. „Knowledge Regimes and Contradictions in Education Reforms“. *Educational Policy* 28: 718-738.
- ANAGNOSTOPOULOS, D., LINGARD, B., SELLAR, S. 2016. „Argumentation in Educational Policy Disputes: Competing Visions of Quality and Equity“. *Theory Into Practice*, 55(October), 342–351.
- BALL, S. J. 2008. *The Education Debate*. Bristol: Policy Press. ISBN 978-1-86134-920-0
- BALON, J. 2014. „Jak se privatizují ideje? Neoliberální režim vědění a jeho přivlastnění postmoderního obrazu světa“. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 50 (5): 713-734.
- BLOKKER, P. 2011. „Pragmatic Sociology: Theoretical Evolvment and Empirical Application“. *European Journal of Social Theory* 14(3): 251-261.
- BLOKKER, P., BRIGHENTI, A. 2011. „Politics between justification and defiance“. *European Journal of Social Theory*, 14(3), 283–300.
- BOLTANSKI, L., CHIAPELLO, E. 2007. *New Sprit of capitalism*. London: Verso. 601 s. ISBN 978-1-84467-165-6
- BOLTANSKI, L., THÈVENOT, L. 1999. „The Sociology of Critical Capacity“. *European Journal of Social Theory* 2(3): 359-377.
- BOLTANSKI, L., THÈVENOT, L. 2006. *On Justification*. Princeton, NJ: PUP. 390 s. ISBN 978-0-691-12516-9
- BOLTANSKI, L. 2008. „Kritická sociologie a sociologie kritiky“. *Teorie Vědy* xxx(3-4): 55-84.
- BOLTANSKI, L. 2011. *On Critique: A Sociology of Emancipation*. Cambridge: Polity Press. 191 s. ISBN 978-0-7456-4963-5
- DELANTY, G. 2011. „Varieties of Critique in Sociological Theory and Their Methodological Implications for Social Research“. *Irish Journal of Sociology* 19(1): 68-92.
- GARNIER, P. 2014. „Childhood as a question of critiques and justification: Insight into Boltanski's sociology“. *Childhood*. 21(4), 447-460.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov: Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON. 209 s. ISBN 978-80-7419-113-8
- KELLER, J. 2008. *Vzdělanostní společnost?: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Slon. 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6
- KLEŇHOVÁ, M., ŠTASTNOVÁ, P., CIBULKOVÁ, P. 2010. *České školství v mezinárodním srovnání: Vybrané ukazatele publikace OECD Educationa at a Glance 2010*. Praha:ÚIV. 154 s. ISBN 978-80-211-0604 – 8
- LAMONT, M., THÈVENOT, L. (eds.). 2000. *Rethinking Comparative Cultural Sociology. Repertoires of Evaluation in France and the United States*. Cambridge, UK: CUP. 375 s. ISBN 0-521-78794-7
- LEVINSON, B. A. U., SUTTON, M., WINSTEAD, T. (2009). Education Policy as a Practice of Power Theoretical Tools, Ethnographic Methods, Democratic Options. *Educational Policy*, 23(6), 767–795. <https://doi.org/10.1177/0895904808320676>

- NILSSON, M., WIHLBORG, M. 2011. „Higher Education as Commodity or Space for Learning: modelling contradictions in educational practices“. *Power and Education*. 3(2): 104, <http://doi.org/10.2304/power.2011.3.2.104>.
- POPKEWITZ, T. S. 2014. „Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies“. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(21–25), 1–18. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n22.2014>
- STROUHAL, M. 2012. „K problematice antinomičnosti pedagogických diskursů“. *E-pedagogium* [online]. 2012(3): 123-133, [cit. 2013-03-23]. ISSN 1213-7499.
- SUSEN, S.. 2014. ‘Is There Such a Thing as a ‘Pragmatic Sociology of Critique’? Reflections on Luc Boltanski’s On Critique’, in: Bryan Turner and Simon Susen (eds): *The Spirit of Luc Boltanski*, Anthem Press, p. 173.
- TAKAYAMA, K. 2013. „OECD, “Key competencies” and the new challenges of educational inequality“. *Journal of Curriculum Studies*, 45(January 2015), 67–80. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.755711>
- ŠÍP, R. 2015 „Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii“. *Pedagogická orientace* 25 (5): 671–699, <http://doi.org/10.5817/PedOr2015-5-671>.

Autor:

Mgr. Jitka Wirthová

Katedra sociologie, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, Univerzita Karlova v Praze

U Kříže 8, 158 00 Praha 5 – Jinonice

jitka.wirthova@centrum.cz



JUVENILIA PAEDAGOGICA 2017



**Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch
dizertačných prác doktorandov**

ISBN 978-80-568-0046-1

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2017